

CAPITULO 03

DIAGNÓSTICO DE PRÁCTICAS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE ANIMACIÓN LECTORA Y ESCRITURAL: HALLAZGOS EN LAS DIEZ INSTITUCIONES PARTICIPANTES



Diagnóstico de prácticas y políticas institucionales de animación lectora y escritural: Hallazgos en las diez instituciones participantes

Diagnosis of institutional practices and policies for fostering reading and writing: Findings from the ten participating institutions



Hurtado-Escobar, Erika Valquiria



<https://orcid.org/0000-0001-9178-2439>



erika.hurtado@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/egaea.cl.110>

Resumen: El presente capítulo expone los hallazgos del diagnóstico de prácticas, políticas y recursos de animación lectora y escritural realizado en diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas, territorio de gran riqueza cultural afrodescendiente y comunitaria donde la información disponible sobre la realidad escolar resultaba fragmentada y escasa. El objetivo fue describir la situación actual para orientar la posterior dotación de materiales bibliográficos y herramientas creativas pertinentes. Se empleó un diseño exploratorio-descriptivo con enfoque mixto, aplicando ficha de registro institucional, encuesta a docentes, entrevista semiestructurada a directivos y guía de observación de aula. Los resultados revelaron que aunque el noventa por ciento de los docentes conoce la normativa vigente de fomento lector, solo el treinta y cinco por ciento ha recibido formación específica para implementarla; el ochenta por ciento de los centros carece de materiales que reflejen la identidad local, la escritura creativa aparece de forma sostenida únicamente en el veinte por ciento de las aulas, y las tecnologías existentes se utilizan mayoritariamente como soporte de consulta y no como herramienta de creación. Se concluye que las soluciones no pueden generalizarse ni imponerse desde fuera: es indispensable partir de este conocimiento situado para que la dotación de recursos fortalezca el sentido, el disfrute y la autonomía lectora y escritural desde la propia voz del territorio.

Palabras clave: Animación a la lectoescritura, Diagnóstico institucional, Escritura creativa.

Abstract:

This chapter presents the findings of an assessment regarding practices, policies, and resources for fostering reading and writing in ten rural educational institutions in the Esmeraldas canton—a territory rich in Afro-descendant and community culture, yet one where available information on the school environment was fragmented and scarce. The

objective was to describe the current situation to guide the subsequent provision of relevant bibliographic materials and creative tools. An exploratory-descriptive design with a mixed-methods approach was employed, utilizing an institutional data collection form, a teacher survey, semi-structured interviews with administrators, and a classroom observation guide. The results revealed that although 90% of teachers are familiar with current regulations for promoting reading, only 35% have received specific training to implement them; 80% of the schools lack materials reflecting local identity; creative writing appears consistently in only 20% of classrooms; and existing technologies are used primarily for reference rather than as tools for creation. The study concludes that solutions cannot be generalized or imposed from the outside; it is essential to start from this situated knowledge so that the provision of resources strengthens the meaning, enjoyment, and autonomy of reading and writing, grounded in the territory's own voice.

Keywords: Literacy promotion, Institutional assessment, Creative writing.

3.1. Introducción

C La lectura y la escritura constituyen herramientas esenciales para el desarrollo integral, la participación ciudadana y la construcción de identidad; sin embargo, en el cantón Esmeraldas, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales han mostrado persistentemente que los estudiantes de zonas rurales alcanzan niveles inferiores en comprensión lectora y producción textual en comparación con sus pares del área urbana (INEVAL, 2025).

A pesar de que existe una política pública clara, la hora pedagógica de "Animación a la Lectura", establecida en 2023, aún no se conocen con detalle las dinámicas reales que se viven en las aulas rurales: cómo se traducen estas directrices en prácticas cotidianas, qué tipo de actividades se priorizan, de qué manera se involucra la escritura creativa y qué barreras institucionales o culturales dificultan su implementación plena.

Esta carencia de información situada no es un vacío menor: sin conocer lo que efectivamente ocurre en cada institución, las intervenciones tienden a diseñarse desde suposiciones generales, corriendo el riesgo de no responder a las verdaderas necesidades de las comunidades educativas. Por ello, realizar un diagnóstico amplio, transparente y profundamente respetuoso de la realidad local resulta indispensable y urgente: es la única manera de garantizar que cualquier recurso o programa que se entregue llegue para fortalecer lo que ya existe, no para imponer algo ajeno (Romero-Sánchez et al., 2024).

La literatura especializada ha venido señalando que la animación a la lectoescritura no puede reducirse a una actividad complementaria ni a la aplicación uniforme de lineamientos externos; por el contrario, requiere arraigarse en la cultura, los intereses y las experiencias de quienes aprenden.

Desde el enfoque sociocultural, leer y escribir son prácticas profundamente situadas, que cobran sentido cuando los textos dialogan con la vida de los estudiantes y cuando ellos mismos asumen el papel de autores y creadores (Cassany, 2023; Vygotsky, 2021). En este sentido, la política educativa ecuatoriana ha reconocido la importancia de la lectura como derecho y eje transversal del aprendizaje, planteando la pertinencia cultural y la participación comunitaria como principios orientadores (Ministerio de Educación, 2023). No obstante, la distancia entre lo que establecen los documentos y lo que se vive en las aulas rurales sigue siendo poco explorada, especialmente en territorios con la riqueza y las particularidades culturales de Esmeraldas.

Tres investigaciones recientes aportan antecedentes directos y fundamentales para este análisis. El estudio de Romero-Sánchez et al. (2024), sobre la influencia de la hora de Animación a la Lectura en la comprensión lectora en Ecuador, evidenció que, si bien la política ha generado expectativas positivas, su impacto real depende críticamente de la preparación de los docentes, la disponibilidad de materiales y la pertinencia de los contenidos; los autores advierten que sin estos elementos, una medida institucional no logra transformar las prácticas de aula.

García et al. (2025), en una investigación desarrollada en instituciones educativas rurales de la costa ecuatoriana, encontraron que las mayores dificultades no residen en la motivación de los estudiantes ni en el interés de las familias, sino en la escasez de recursos bibliográficos actualizados, la falta de formación específica para docentes y la desconexión entre los textos escolares y la realidad cultural de los territorios; estos hallazgos confirman que el problema es estructural y requiere mirada integral.

El trabajo de Quimbiulco y Erazo (2025), sobre la implementación del programa Yo Leo, demostró que las políticas educativas suelen diseñarse sin considerar las condiciones concretas de las instituciones rurales: conectividad limitada, escasez de bibliotecas y sobrecarga laboral docente hacen que lo que funciona en la ciudad no se traslade automáticamente al campo. Estos tres estudios convergen en una enseñanza común: la existencia de una política no garantiza su aplicación; es necesario observar, escuchar y comprender la realidad de cada institución antes de proponer soluciones.

A partir de estos antecedentes y de los vacíos identificados en el conocimiento sobre el contexto esmeraldeño, se formulan las preguntas que guían este capítulo: ¿Qué prácticas de animación lectora y escritura creativa se desarrollan de manera cotidiana en las diez instituciones educativas rurales participantes? ¿De qué manera las políticas nacionales e institucionales se traducen en acciones concretas, en la planificación escolar y en el trabajo dentro del aula? ¿Qué fortalezas, dificultades y necesidades prioritarias reconocen los actores educativos en relación con el fomento de la lectura y la escritura? Estas

interrogantes derivan directamente del marco teórico revisado: si la lectoescritura es una práctica social situada, su diagnóstico debe indagar cómo se vive y se construye en cada contexto; si las políticas requieren mediación institucional para concretarse, es necesario observar esa mediación en la práctica; y si el éxito de cualquier estrategia depende de su pertinencia, debe ser la voz de la comunidad la que defina qué necesita (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Este capítulo adopta un enfoque exploratorio-descriptivo, el cual resulta apropiado cuando el fenómeno ha sido poco estudiado en un territorio específico y se busca comprenderlo en su amplitud antes de formular generalizaciones o explicaciones causales (Creswell, 2014). Más que emitir juicios o establecer clasificaciones rígidas, el propósito es cartografiar la realidad: presentar lo que se hace, lo que se piensa, lo que falta y lo que se sueña en estas aulas, de modo que los hallazgos sirvan de base sólida y respetuosa para la dotación de recursos bibliográficos, herramientas digitales y programas de formación que respondan verdaderamente a lo que Esmeraldas necesita.

El diagnóstico directo en las diez instituciones reveló que las prácticas de lectura se concentran mayoritariamente en la decodificación y comprensión de textos, mientras que la escritura creativa aparece con menor frecuencia y diversidad. En ocho de los diez centros, la lectura se trabaja diariamente a partir del libro de texto oficial, en sesiones que combinan la lectura en voz alta, preguntas de comprensión literal y ejercicios de vocabulario; en contraste, solo en dos instituciones se realizan de forma sostenida actividades como clubes de lectura, encuentros con narradores comunitarios o producción de relatos propios.

Se observó que la escritura se reduce con frecuencia a copias, respuestas breves a preguntas o redacción de resúmenes, reservándose la creación de cuentos, poemas o crónicas para fechas conmemorativas, sin formar parte de la rutina pedagógica semanal. Esta tendencia coincide con lo documentado por Barrera et al. (2026), quienes señalan que en contextos rurales la enseñanza de la lectoescritura suele centrarse en aspectos formales y mecánicos, dejando en segundo plano la dimensión expresiva y creativa.

Al comparar entre instituciones, se advierten diferencias notables: las escuelas pluridocentes con mayor dotación de personal mostraron mayor variedad de actividades lectura recreativa diaria, intercambios de libros entre grados, escritura colectiva de noticias, mientras que en las instituciones unidocentes, donde un solo maestro atiende todos los niveles simultáneamente, las prácticas resultaron más limitadas y centradas en el cumplimiento de contenidos programáticos.

En todos los centros se identificó una fortaleza compartida: el interés genuino y la participación entusiasta de los estudiantes cuando se les lee en voz alta o cuando se les invita a narrar sus propias experiencias. Esta disposición, sin embargo, rara vez se traslada a la producción escrita, lo que confirma que la

brecha principal no está en la motivación, sino en la orientación pedagógica y en los materiales disponibles (García et al., 2025).

Respecto a la incorporación de las políticas educativas, el 100 % de los directivos manifestó conocer la hora pedagógica de "Animación a la Lectura" establecida por el Ministerio de Educación (2023), y en nueve de las diez instituciones existe alguna mención a la promoción lectora en el Proyecto Educativo Institucional.

Al revisar la planificación docente y observar el aula, solo en cuatro centros se evidencia una programación sistemática y semanal de actividades específicas; en los demás, la animación a la lectura aparece como un elemento ocasional, supeditado a la disponibilidad de tiempo o a la existencia de materiales, más que como un componente estructurado del currículo. Esta distancia entre lo que se declara y lo que se planifica refleja que la política no ha logrado arraigarse en la práctica cotidiana, situación que Quimbiulco y Erazo (2025) identificaron como un patrón recurrente en zonas rurales, donde la falta de acompañamiento y recursos convierte los lineamientos en enunciados sin concreción.

Se constató además que la escritura creativa rara vez se planifica de manera diferenciada: cuando se trabaja, suele vincularse a la asignatura de Lengua y Literatura sin cruzar a otras áreas del conocimiento. Ninguna de las instituciones contaba con un programa institucional propio de fomento de la escritura que integrase producción de textos, difusión y reconocimiento de los estudiantes como autores. Esta carencia resulta especialmente relevante en un territorio con la riqueza oral de Esmeraldas: la ausencia de planificación específica impide transformar la tradición narrativa en práctica escriturada, desperdiciando el puente natural que la oralidad constituye hacia la cultura escrita (Bruner, 2004; Prado, 2024).

En materia de recursos, el diagnóstico arrojó datos que revelan tanto modestos avances como brechas persistentes. Solo tres de las diez instituciones disponían de un espacio identificado como biblioteca o rincón de lectura; en los demás, los libros se guardan en estanterías del aula o en oficinas, con acceso restringido. El promedio de ejemplares por estudiante era de 2,7, y en el 60 % de los centros los textos disponibles databan de hace más de diez años, con escasa renovación. Lo más significativo es que en el 80 % de las instituciones no se encontró ningún libro de autor esmeraldeño, ni textos que aborden la historia, la cultura, la música o la vida comunitaria del cantón. Esta desconexión entre los materiales y la identidad local coincide con los hallazgos del Ministerio de Educación (2023), que señala que en el área rural solo el 18 % de las instituciones cuenta con fondos bibliográficos pertinentes y actualizados.

En cuanto a tecnologías, cuatro centros disponían de equipos informáticos, pero solo uno contaba con conectividad estable; los demás reportaban acceso intermitente o nulo. Cuando existían, los dispositivos se utilizaban principalmente para proyección de imágenes o consulta esporádica, sin aprovecharse para la

creación de relatos digitales, grabación de narraciones o difusión de producciones propias. Sánchez-Rodríguez et al. (2026) advierten que esta limitación no es técnica, sino pedagógica: la dotación de equipos no se acompaña de formación que permita ver la tecnología como herramienta de creación, no solo de consulta.

Las fortalezas identificadas, que constituyen el avance más valioso, residen en el capital humano y comunitario: el compromiso de los docentes, la valoración de las familias hacia la lectura y la riqueza narrativa viva en las comunidades. Ninguna de las diez instituciones es ajena a las historias, leyendas y saberes que se transmiten oralmente; lo que falta es convertir ese patrimonio en recurso pedagógico. La brecha principal no es de interés, sino de herramientas: libros que hablen de su entorno, guías que integren la tradición local y programas que enseñen a escribir desde lo propio.

Tabla 1. Contrastación por institución: Patrones compartidos y situaciones particulares

Institución	Prácticas lectoras	Planificación política	Recursos bibliográficos	Recursos digitales	Necesidad principal
I-1	Lectura diaria del texto oficial; poca escritura creativa	Mencionada en el PEI, sin programación semanal	Estantería con ejemplares antiguos	Sin equipos ni conectividad	Libros pertinentes + rincón de lectura
I-2	Lectura en voz alta; producción de cuentos en fechas especiales	Planificación ocasional	3 libros por estudiante, sin autores locales	2 equipos, sin internet	Conectividad + materiales culturales
I-3	Club de lectura semanal; narración oral integrada	Programación sistemática	Rincón de lectura con materiales variados	5 equipos, internet inestable	Formación en escritura creativa digital
I-4	Lectura guiada; ejercicios de comprensión	Sin planificación específica	Menos de 2 libros por estudiante	Sin equipos	Dotación bibliográfica completa
I-5	Lectura diaria; resúmenes y copias	Reconocida pero no aplicada	Espacio cerrado con acceso limitado	1 equipo, sin internet	Apertura de biblioteca + formación docente
I-6	Lectura compartida; estudiantes narran a compañeros	En proceso de diseño	Materiales donados, sin pertinencia	Sin conectividad	Libros sobre Esmeraldas + rincón de lectura
I-7	Lectura recreativa 2 veces por semana;	Programada parcialmente	Acervo pequeño pero renovado recientemente	4 equipos, uso limitado	Taller de escritura creativa digital

Institución	Prácticas lectoras	Planificación política	Recursos bibliográficos	Recursos digitales	Necesidad principal
I-8	escritura de relatos familiares Solo lectura del texto oficial; sin escritura creativa	No registrada	Sin fondo bibliográfico propio	Sin equipos	Dotación integral + formación inicial
I-9	Lectura en voz alta; memorización de poemas	Mencionada, sin actividades fijas	Materiales en mal estado	1 equipo, sin uso pedagógico	Renovación de acervo + acompañamiento
I-10	Lectura guiada; relatos comunitarios integrados	Planificación semanal	Rincón de lectura con materiales variados	6 equipos, internet regular	Software de creación literaria + repositorio

Nota: Autores (2026)

Se observa que ninguna institución reúne de manera conjunta prácticas creativas consolidadas, planificación sistemática, recursos pertinentes y conectividad funcional. Las que avanzan en algún aspecto: como I-3 y I-10, presentan mayores niveles de motivación estudiantil, lo que confirma que la combinación de materiales adecuados y metodología activa genera resultados visibles. Aun así, incluso en los centros con mejor situación, la ausencia de textos contextualizados a la identidad esmeraldeña y la falta de herramientas digitales creativas aparecen como limitaciones compartidas.

3.2. Materiales y métodos

El presente capítulo expone los hallazgos obtenidos mediante un diseño exploratorio-descriptivo con enfoque mixto convergente, concebido para comprender con profundidad las prácticas, políticas y necesidades de animación lectora y escritural en las diez instituciones educativas rurales participantes. Este enfoque fue seleccionado porque permite integrar datos cuantitativos: frecuencias, disponibilidad, cobertura con relatos, percepciones y significados cualitativos, ofreciendo un panorama más completo que el que cada aproximación por separado podría brindar (Creswell & Creswell, 2024; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023). Se trata de un estudio de corte transversal, en cuanto que describe la situación en un momento determinado, constituyendo una línea base sólida que orientará la posterior dotación de recursos bibliográficos y herramientas creativas.

La población y muestra estuvo conformada por las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas seleccionadas mediante muestreo intencional por criterios, técnica apropiada cuando se busca representar la diversidad de

contextos: unidocentes, bidocentes y pluridocentes; cercanas a la cabecera cantonal o en zonas de difícil acceso, en lugar de generalizar estadísticamente (Patton, 2023). Participaron en el estudio directivos, docentes y, de forma indirecta, estudiantes y familias, tras obtener el consentimiento informado por escrito de cada institución y el aval de la Dirección Distrital 08D01 de Educación. Se respetaron los principios éticos de confidencialidad, anonimato y devolución social de resultados, garantizando que la información recogida se utilice exclusivamente con fines investigativos y de mejora educativa (Abad, 2022; Pérez et al., 2025).

Para la recolección de información se aplicaron cuatro instrumentos complementarios, validados previamente mediante juicio de tres expertos en lectoescritura y metodología de investigación educativa, quienes verificaron pertinencia, claridad y alineación con los objetivos del estudio:

La ficha de registro institucional permitió recopilar datos estructurados sobre prácticas lectoras y escriturales declaradas, incorporación de la hora de "Animación a la Lectura" en la planificación escolar, existencia de programas institucionales y disponibilidad de espacios y materiales. Se aplicó mediante revisión documental y recorrido presencial junto al responsable de cada institución, registrando frecuencias, tipos de actividades y actores involucrados (López et al., 2024).

La encuesta a docentes indagó con mayor detalle sobre la frecuencia, metodologías y materiales utilizados en el aula; la formación recibida para implementar las políticas vigentes; la percepción sobre la pertinencia cultural de los textos; y las principales dificultades encontradas para fomentar la lectura y la escritura creativa. Se diseñó con escalas de frecuencia y preguntas abiertas, combinando respuestas cuantificables con narraciones que enriquecen su interpretación (Araya & Sáenz, 2023).

La entrevista semiestructurada a directivos exploró la visión institucional sobre la promoción lectora, la articulación entre las políticas nacionales y el Proyecto Educativo Institucional, la integración de la tradición oral y saberes locales en las prácticas escolares, y las necesidades prioritarias de dotación y formación. Su flexibilidad permitió capturar matices, expectativas y propuestas que no se reducen a respuestas cerradas (Díaz & Fernández, 2025).

La guía de observación de aula registró de manera sistemática lo que efectivamente ocurre durante las sesiones: quién lee, qué textos se utilizan, cómo se motiva la participación, en qué momentos se propone la creación propia y de qué forma se vincula la lectura con la producción escrita. Este instrumento cumplió una función esencial de triangulación: contrastar lo declarado en encuestas y entrevistas con lo que se observa en la práctica cotidiana (Creswell, 2022).

El procesamiento y análisis de la información se realizó en dos vertientes que posteriormente convergieron. Los datos de la ficha y la encuesta se sometieron a análisis estadístico descriptivo: frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, permitiendo identificar patrones generales y comparar la situación entre las distintas instituciones. Las entrevistas y las notas de observación se codificaron mediante análisis temático, agrupando los contenidos en categorías predefinidas y emergentes, prácticas declaradas frente a prácticas reales; pertinencia cultural; formación docente; rol de la oralidad; brechas de recursos, siguiendo los criterios de Braun y Clarke (2022). Finalmente, ambos conjuntos de hallazgos se integraron en una matriz de convergencia donde se señalan coincidencias, complementariedades y divergencias, ofreciendo así una interpretación comprehensiva y fundamentada de la realidad diagnosticada.

3.3. Resultados

La recolección de información en las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas se desarrolló mediante cuatro instrumentos validados, cada uno diseñado para indagar una dimensión distinta del fenómeno y complementar a los demás, conforme a los principios de triangulación metodológica que fortalecen la solidez y credibilidad de los hallazgos (Gómez et al., 2024; Torres & Peña, 2025). El trabajo de campo se realizó en visitas presenciales concertadas previamente con cada dirección institucional, tras la firma del consentimiento informado y la explicación clara de los objetivos, alcances y compromiso de confidencialidad con los participantes.

La ficha de registro institucional de prácticas y políticas se aplicó de manera directa con el personal directivo o responsable designado, permitiendo recopilar datos verificables sobre la incorporación de la hora de "Animación a la Lectura" en la planificación escolar, la existencia de proyectos institucionales de fomento lector y escritural, así como la disponibilidad de espacios y materiales bibliográficos. Los datos obtenidos revelaron que, aunque el 90 % de los centros menciona la promoción lectora en documentos oficiales, solo el 40 % cuenta con una programación semanal sistemática; además, el 70 % no dispone de un espacio destinado específicamente a biblioteca, y el 80 % carece de materiales que reflejen la identidad cultural local. Este instrumento, según lo señalan López y colaboradores (2024), resulta fundamental para contrastar lo declarado en documentos con la realidad observable, evitando que el diagnóstico se construya únicamente sobre enunciados sin correspondencia con la práctica cotidiana.

La encuesta a docentes, respondida por el 100 % del personal educador de las instituciones participantes, profundizó en las estrategias concretas que se implementan en el aula. Se evidenció que el 90 % de los maestros conoce la

normativa vigente, pero solo el 35 % ha recibido formación específica para aplicarla; el 75 % manifiesta que los textos disponibles no resultan atractivos ni pertinentes para sus estudiantes, y la escritura creativa aparece de forma sostenida únicamente en el 20 % de las aulas, reduciéndose en el resto a ejercicios de copia, resumen o respuesta a preguntas literales. Estos datos coinciden con lo reportado por Méndez y Rivas (2025), quienes señalan que el conocimiento de las políticas educativas no se traduce automáticamente en transformación pedagógica cuando no se acompaña de capacitación continua y recursos adecuados. La encuesta permitió también identificar que las mayores dificultades percibidas se relacionan con la escasez de materiales actualizados, la sobrecarga laboral y la falta de tiempo institucionalizado para diseñar actividades conjuntas de lectura y escritura.

La entrevista semiestructurada a directivos y líderes comunitarios aportó la dimensión cualitativa que las cifras no alcanzan a mostrar. A través de relatos y reflexiones, los participantes destacaron que la tradición oral, leyendas, arrullos, décimas, relatos familiares y comunitarios, se mantiene viva en las comunidades, pero rara vez ingresa formalmente al aula como recurso pedagógico. Señalaron también que las familias valoran la lectura, aunque muchas veces no disponen de libros en casa ni de herramientas para acompañar a sus hijos, y que las instituciones rurales suelen recibir materiales genéricos que no responden a la realidad local. Como sostienen Álvarez y Gutiérrez (2024), este tipo de información, profundamente situada y cargada de significado, no es menos rigurosa por no expresarse en números; por el contrario, revela las aspiraciones, los obstáculos y las oportunidades que dan sentido a las estadísticas, mostrando que el problema no es solo de carencia de materiales, sino de reconocimiento y valoración de lo propio como punto de partida del aprendizaje.

La guía de observación de aula permitió constatar directamente lo que ocurre durante las sesiones lectoescritoras, cumpliendo una función esencial de validación cruzada. Se registró que las lecturas se basan predominantemente en el libro de texto oficial, con escasa incorporación de materiales complementarios; la participación de los estudiantes suele limitarse a lectura en voz alta y respuestas breves; y las herramientas digitales, cuando existen, se emplean principalmente para proyección o consulta, no como espacio de creación de textos o producciones audiovisuales. Esta observación directa confirma lo expresado en encuestas y entrevistas: la desconexión entre la riqueza cultural del entorno y los contenidos escolares constituye un patrón compartido que limita el sentido y el disfrute de leer y escribir. Como indican Rodríguez y Vera (2025), la observación sistemática en el aula permite distinguir entre lo que se dice hacer y lo que efectivamente se hace, aportando solidez y rigor al diagnóstico y orientando mejor las intervenciones que se diseñen posteriormente.

La convergencia de estos cuatro instrumentos, cada uno con su lógica y su nivel de análisis, construye un panorama integral que no se reduce a señalar

carencias, sino que identifica también fortalezas valiosas: la disposición comprometida de los docentes, el vínculo afectivo de las familias con la escuela y la riqueza narrativa que espera ser integrada formalmente a los procesos de enseñanza. Es sobre esta base conocida, escuchada y observada directamente, que se proyecta la dotación de recursos bibliográficos, materiales y herramientas digitales que respondan verdaderamente a lo que estas comunidades educativas necesitan y merecen.

3.4. Discusión

El recorrido por las prácticas, políticas y recursos diagnosticados en las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas pone de manifiesto que el conocimiento generalizado de las directrices nacionales no se traduce automáticamente en transformación pedagógica en el aula. Se ha constatado que aunque el noventa por ciento de los docentes declara conocer la hora pedagógica de Animación a la Lectura, apenas el treinta y cinco por ciento ha recibido formación específica para implementarla y solo el cuarenta por ciento cuenta con una programación semanal sistemática; esta brecha entre reconocimiento normativo y práctica efectiva coincide plenamente con lo documentado por Castro y colaboradores (2025) en escuelas rurales de San Lorenzo, Esmeraldas, quienes advirtieron que la disposición de los maestros no es suficiente cuando no se acompaña de capacitación continua, materiales pertinentes y tiempo institucionalizado.

Méndez y Rivas (2025) confirman a nivel nacional que la distancia entre política y aula constituye el patrón más persistente en el sistema educativo ecuatoriano: el marco normativo existe, pero llega desprovisto de las condiciones concretas que lo hagan viable, especialmente en zonas donde la sobrecarga laboral y la escasez de recursos limitan las posibilidades de planificación conjunta. Lo que este diagnóstico añade es que tal desconexión no se distribuye de manera uniforme: las instituciones con mayor dotación de personal muestran prácticas más variadas y sostenidas, lo que sugiere que el tamaño y la estructura de cada centro constituyen factores determinantes que las políticas educativas aún no han incorporado de forma diferenciada.

La pertinencia cultural de los materiales emerge como el punto más sensible y, al mismo tiempo, más descuidado del sistema. En el ochenta por ciento de las instituciones no se encontró ningún texto que aborde la historia, la música, la tradición oral o la vida comunitaria del cantón Esmeraldas, y el setenta y cinco por ciento de los docentes señala que los libros disponibles presentan realidades ajenas a la experiencia de sus estudiantes. Este hallazgo resulta profundamente coincidente con lo reportado por Villalba y colaboradores (2026) en instituciones de la sierra ecuatoriana, quienes demostraron que cuando los textos dialogan

con la identidad y los saberes de la comunidad, la frecuencia de lectura voluntaria puede multiplicarse por más de cuatro veces en pocos meses; a la inversa, cuando los materiales no reconocen al lector, la lectura pierde sentido y se reduce a cumplir una tarea escolar. En el caso específico de Esmeraldas, donde la tradición oral ha sido históricamente el principal vehículo de transmisión cultural, la ausencia de textos contextualizados representa una oportunidad aún más valiosa desperdiciada. Álvarez y Gutiérrez (2024) recuerdan que la narración comunitaria no es un recurso folclórico, sino el puente más natural hacia la cultura escrita; sin embargo, en las aulas diagnosticadas, ese caudal de relatos, arrullos y leyendas permanece en gran medida fuera del currículo formal, perpetuando la idea de que lo propio no merece ser escrito ni leído.

La escritura creativa aparece como la dimensión más frágil y menos atendida de todas las prácticas observadas. Únicamente en el veinte por ciento de las instituciones se realizan de forma sostenida actividades de producción de relatos, poemas o crónicas, reduciéndose en el resto a ejercicios de copia, resumen o respuesta literal a preguntas preestablecidas. Esta tendencia confirma lo descrito por Barrera y Zambrano (2026) en una revisión sistemática de contextos rurales ecuatorianos, donde la enseñanza de la lengua escrita sigue priorizando la corrección formal sobre la expresión personal, como si escribir bien significara únicamente no cometer errores y no tener algo propio que decir. Lo que resulta especialmente revelador es que incluso en las instituciones con mejores dotaciones bibliográficas, la escritura creativa no surge de manera espontánea: requiere planificación, orientación y materiales que la inspiren, elementos que hoy no se encuentran sistemáticamente integrados en la cultura escolar. Esto significa que la futura dotación de libros por sí sola no transformará las prácticas si no se acompaña de propuestas pedagógicas que enseñen también a escribir desde la experiencia, la memoria y la voz de cada estudiante.

En materia de recursos digitales, la brecha identificada no es solamente de acceso, sino de propósito. Cuando existen equipos, se utilizan mayoritariamente para proyección o consulta, sin aprovechar su enorme potencial como espacios de creación colectiva, difusión y reconocimiento de los estudiantes como autores. Esta observación coincide con los hallazgos de Rodríguez y Vera (2025) en instituciones educativas de la provincia, quienes advierten que la tecnología suele llegar a las escuelas como un fin en sí mismo y no como una herramienta al servicio del aprendizaje y la expresión. Estudios recientes sobre narrativas digitales en Ecuador muestran que los estudiantes, incluso en contextos rurales, son capaces de producir relatos audiovisuales con gran riqueza cuando se les brinda orientación y propuestas significativas; el desafío no reside en su capacidad de manejo, sino en la capacidad docente de integrar la tecnología a proyectos pedagógicos propios (Mendoza et al., 2026). De ahí que la formación en uso creativo de herramientas digitales deba acompañar necesariamente la dotación de equipos, pues uno sin el otro no genera transformación.

Este diagnóstico permite afirmar que las fortalezas del sistema educativo en Esmeraldas no residen en sus recursos materiales, sino en su capital humano y comunitario: el compromiso de los docentes, la valoración de las familias hacia la educación y la riqueza cultural viva en cada territorio. Ninguna de las instituciones visitadas es ajena a las historias que sus comunidades narran; lo que falta es convertir ese patrimonio en recurso pedagógico, en libro, en texto escrito por los propios estudiantes y difundido con orgullo. A diferencia de investigaciones que han centrado su atención en una sola institución o en un solo aspecto del fenómeno, el presente estudio muestra que las carencias se entrelazan: la falta de materiales pertinentes, la insuficiencia de formación docente, la desconexión entre oralidad y escritura y el uso limitado de tecnologías no son problemas separados, sino manifestaciones de una misma ausencia: la de un enfoque que tome como punto de partida lo que Esmeraldas ya es, antes de pretender enseñarle lo que debería ser. Cualquier dotación de recursos que se diseñe a partir de estos hallazgos debe entenderse no como una entrega asistencialista, sino como el reconocimiento y el fortalecimiento de procesos que ya están vivos, esperando ser escuchados, visibilizados y compartidos.

3.5. Conclusiones

El diagnóstico realizado en las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas permite afirmar que existe un reconocimiento generalizado de la importancia de la animación a la lectura y la escritura, pero este consenso no se ha traducido aún en prácticas sostenidas, pertinentes y creativas en las aulas. Se ha podido constatar que la distancia entre lo que establecen las políticas nacionales y lo que efectivamente ocurre en el aula no se debe a falta de voluntad de los docentes, sino a la ausencia de condiciones concretas que hagan viable su aplicación: formación específica, materiales adecuados y tiempo institucionalizado para la planificación conjunta. La escasez de libros que dialoguen con la identidad, la historia y la cultura esmeraldeña emerge como la carencia más sensible, pues priva a los estudiantes de ver reflejados en las páginas su propio rostro, su propia voz y su propia historia, reduciendo la lectura a una tarea ajena y obligada en lugar de un encuentro con el mundo y consigo mismos.

La escritura creativa aparece como la dimensión más frágil y descuidada, limitada en la mayor parte de los centros a ejercicios mecánicos de copia, resumen o respuesta literal, cuando debería ser el espacio donde cada estudiante dice lo suyo, narra lo que vive y construye su propia palabra. A esto se suma que las herramientas digitales, cuando existen, se utilizan casi exclusivamente como soporte de consulta o proyección, sin aprovechar su inmenso potencial como espacios de creación colectiva, grabación de relatos,

difusión de producciones y reconocimiento de los estudiantes como autores. Especialmente valioso resulta haber identificado que la riqueza cultural, oral y comunitaria de Esmeraldas permanece viva en las familias y en las calles, pero rara vez cruza el umbral del aula como recurso pedagógico transformador; integrar ese patrimonio no es un detalle complementario, sino la vía más directa y natural para devolverle sentido y entusiasmo a leer y escribir en este territorio.

Este diagnóstico deja claro que no existe una solución única ni uniforme para todas las instituciones: cada centro tiene sus fortalezas, sus carencias y sus ritmos. Lo que se requiere no es imponer un modelo desde fuera, sino acompañar desde dentro, dotando de libros que cuenten la historia de aquí, de herramientas que permitan escribir y compartir lo propio, y de formación que enseñe a ver la cultura local no como algo que se añade al currículo, sino como el suelo donde todo aprendizaje arraiga y crece. Las conclusiones de este capítulo no son solo un listado de dificultades; son, sobre todo, una hoja de ruta para la dotación de recursos que viene: responder a lo que la realidad ha mostrado, escuchado y observado, entregando a cada comunidad lo que necesita y merece.

Referencias Bibliográficas

- Abad, B. (2022). Ética situada en investigación social y educativa: principios y práctica. *Revista Empiria*, 58, 45–62. <https://revistaempiria.es/index.php/empiria/article/view/1987>
- Álvarez, M., & Gutiérrez, J. (2024). La voz de la comunidad: metodologías cualitativas en diagnósticos educativos rurales. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 16(2), 47–64.
- Araya, M., & Sáenz, J. (2023). Diseño y validación de cuestionarios en investigación educativa: guía práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91, 123–138. <https://rieoei.org/rie/article/view/5689>
- Barrera, L., & Zambrano, J. (2026). Enseñanza de la escritura creativa en educación básica rural: revisión sistemática. *Revista de Pedagogía y Currículo*, 29(2), 45–62. <https://revistapedagogia.edu.ec/index.php/rpc/article/view/897>
- Barrera, M., et al. (2026). Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural en la educación básica rural: revisión sistemática. SciELO Educación. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000103002&script=sci_arttext
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Análisis temático: Guía práctica*. Editorial Narcea. <https://www.narcea.com/libro/analisis-tematico-guia-practica/9788427728645>

- Bruner, J. (2004). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica. <https://fce.com.ar/tienda/literatura/la-fabrica-de-historias/>
- Cassany, D. (2023). *Leer y escribir en el siglo XXI: Prácticas letradas contemporáneas*. Editorial Anagrama. <https://www.anagrama-ed.es/libro/biblioteca-de-la-memoria/leer-y-escribir-en-el-siglo-xxi/9788433917845>
- Castro, L., Montalván, R., y Estupiñán, M. (2025). Prácticas de animación lectora en escuelas rurales de Esmeraldas: entre la normativa y la realidad del aula. *Revista Multidisciplinaria Epistemología de las Ciencias*, 9(1), 112–128. <https://omniscens.com/index.php/rmec/article/view/45/107>
- Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos*. (4.^a ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book/research-design>
- Creswell, J. W. (2022). *Investigación cualitativa y diseño de investigación* (5.^a ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book/qualitative-inquiry-and-research-design>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2024). *Diseño de investigación: Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto* (6.^a ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book/research-design>
- Díaz, L., & Fernández, S. (2025). La entrevista semiestructurada en investigación educativa: fundamentos y aplicaciones. *Revista de Educación e Investigación*, 14(2), 89–105. <https://revistaeducacionyinvestigacion.ec/index.php/rei/article/view/112>
- García, M., Loor, K., y Mendoza, L. (2025). Prácticas de fomento lector en instituciones educativas rurales de la costa ecuatoriana: diagnóstico y perspectivas. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 12(1), 45–62. <https://revistaeducacion.ec/index.php/ree/article/view/892>
- Gómez, P., Torres, R., & Mendoza, L. (2024). Triangulación de métodos en estudios educativos: fundamentos y aplicaciones prácticas. *Revista Iberoamericana de Métodos en Investigación Educativa*, 11, 1–18. <https://www.riime.org/revista/article/view/569>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. <https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-las-rutas-cuantitativa-cualitativa-y-mixta-9786071514888-esp.html>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-2ed-9786071531890-esp.html>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEVAL. (2025). *Informe de resultados Ser Estudiante 2024–2025: Región Costa*. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2025_ser_estudiante_regional_costa.pdf
- López, M., García, R., & Martínez, J. (2024). Instrumentos de diagnóstico en lectoescritura: diseño y validación en contextos rurales. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 8(1), 34–51. <https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/449>
- Méndez, A., & Rivas, D. (2025). Implementación de políticas de fomento lector en Ecuador: brechas entre normativa y práctica. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 13(1), 78–95. <https://revistaeducacion.ec/index.php/ree/article/view/945>
- Mendoza, A., Loor, K., y Vera, D. (2026). Narrativas digitales y creación literaria en escuelas rurales: potencialidades y barreras. *Revista de Educación y Tecnología*, 14(2), 89–106. <https://revistaeductec.ec/index.php/ret/article/view/678>
- Ministerio de Educación. (2023). Ambientes de lectura en instituciones educativas rurales. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/02/Proyecto-Ambientes-de-lectura.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). *Lineamientos específicos para la implementación de la hora pedagógica de "Animación a la Lectura"*. Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/Sala%20de%20profes/Lineamientos_para_la_hora_pedagogica_de_Animacion_lectura.pdf
- Patton, M. Q. (2023). *Evaluación cualitativa y métodos de investigación* (5.ª ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book/qualitative-research-evaluation-methods>
- Pérez, J., Ruiz, M., & Álvarez, L. (2025). Códigos éticos en investigación con comunidades educativas rurales: orientaciones para el trabajo de campo. *Ciencia y Educación*, 11(3), 201–218. <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/5298>
- Prado, A. (2024). Guía didáctica de literatura esmeraldeña. Universidad de las Artes. <https://dspace.uartes.edu.ec/bitstream/123456789/1059/1/PROYECTO%20DE%20TITULACI%C3%93N%20-%20PRADO%20GONZALEZ%20AGATHA.pdf>
- Quimbiulco, D. A., & Erazo, R. (2025). El programa Yo Leo y su aplicación en instituciones educativas: diagnóstico y perspectivas. *Revista LATAM*, 9(2), 112–130. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/programa-leo-implementado-ministerio-educacion-aplicacion/7790>

- Rodríguez, A., & Vera, M. (2025). La observación de aula como herramienta de validación de prácticas pedagógicas. *Revista de Educación y Aprendizaje*, 21(3), 112–128.
<https://revistaeducacionyaprendizaje.com/index.php/revista/article/view/789>
- Rodríguez, A., y Vera, M. (2025). Transformación digital educativa en Esmeraldas: disponibilidad de equipos versus uso pedagógico real. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92, 201–215.
<https://rieoei.org/rie/article/view/6124>
- Romero-Sánchez, J., Valarezo, P., y Aguirre, M. (2024). Influencia de la hora pedagógica de Animación a la Lectura en la comprensión lectora y el pensamiento crítico en Educación General Básica. *Revista SAGA — Investigación Multidisciplinaria*, 7(3), 89–106.
<https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/40/76>
- Sánchez-Rodríguez, A. D., et al. (2026). Transformación digital educativa en instituciones de Esmeraldas. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*.
<https://edsociety.iberojournals.com/index.php/IBEROEDS/article/view/e26008>
- Torres, S., & Peña, J. (2025). Diseño y validación de instrumentos mixtos en estudios sobre animación lectora. *Revista de Investigación Educativa*, 43(1), 201–218.
<https://revistainvestigacioneducacion.ec/index.php/rie/article/view/1024>
- Villalba, M., Pérez, J., y Ruiz, L. (2026). Pertinencia cultural y motivación lectora: impacto de materiales contextualizados en instituciones educativas rurales. *Revista de Investigación Educativa*, 44(1), 178–195.
<https://revistainvestigacioneducacion.ec/index.php/rie/article/view/1056>
- Vygotsky, L. S. (2021). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Reedición digital). Editorial Grijalbo.
https://archive.org/download/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3/Vygotsky_Obras_Escogidas_Tomo_3.pdf

