

CAPITULO 06

HACIA UNA ANIMACIÓN LECTORA SOSTENIBLE: INTEGRACIÓN DE RECURSOS, PRÁCTICAS Y POLÍTICAS EN LAS INSTITUCIONES DE ESMERALDAS



Hacia una animación lectora sostenible: Integración de recursos, prácticas y políticas en las instituciones de Esmeraldas

Toward Sustainable Reading Promotion: Integrating Resources, Practices, and Policies in Institutions in Esmeraldas



Manchay-Orbea, Juan Carlos



<https://orcid.org/0000-0003-1404-1383>



juan.manchay.orbea@utelvt.edu.ec



Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/egaea.cl.113>

Resumen: El presente capítulo aborda la sostenibilidad de la animación lectora y escritural en diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas, partiendo del reconocimiento de que la entrega de recursos por sí sola no garantiza continuidad si no se arraiga en prácticas cotidianas, acuerdos institucionales y apropiación comunitaria. El objetivo general fue diseñar lineamientos, mecanismos y vínculos que integren materiales, formas de hacer y decisiones para que la lectoescritura creativa perdure con autonomía local. Se aplicó un enfoque participativo y prospectivo, mediante mesas de trabajo zonales, validación con docentes y directivos, y diseño de fases graduales de implementación y red de intercambio. Los resultados confirman la viabilidad de organizar el proceso en tres etapas reconocidas por el cien por ciento de los centros, establecer tiempos fijos semanales de lectura, designar responsables en cada institución, conformar un fondo de reposición con producciones estudiantiles que crece desde dentro, y consolidar una comunidad de aprendizaje que ya ha realizado dos encuentros y movido ciento veinte materiales en préstamo rotativo. Se concluye que la sostenibilidad no depende de recursos externos continuos, sino de integrar lo que ya existe, lo que se ha entregado y lo que la comunidad crea, convirtiendo la lectura y la escritura en una práctica compartida, valorada y transmitida desde y para el propio territorio.

Palabras clave: Sostenibilidad educativa, Animación lectora, Lectoescritura creativa, Redes de intercambio.

Abstract:

This chapter addresses the sustainability of reading and writing promotion across ten educational institutions in the canton of Esmeraldas, starting from the recognition that resource provision alone does not guarantee continuity unless it becomes rooted in everyday practices, institutional agreements, and community ownership. The general objective was to design guidelines, mechanisms, and connections that integrate materials, practices, and decision-making so that creative literacy endures with local

autonomy. A participatory and prospective approach was applied, using zonal working roundtables, validation with teachers and school leaders, and the design of gradual implementation phases and an exchange network. Results confirm the feasibility of organizing the process in three stages acknowledged by one hundred percent of the centres, establishing fixed weekly reading periods, assigning focal persons in each institution, building a replenishment collection based on student-produced work that grows from within, and consolidating a learning community that has already held two meetings and circulated one hundred and twenty resources through rotating loans. It is concluded that sustainability does not depend on continuous external funding, but on integrating what already exists, what has been provided, and what the community creates, transforming reading and writing into a shared, valued practice that is passed on from and for the territory itself.

Keywords: Educational sustainability, Reading promotion, Creative literacy, Exchange networks.

6.1. Introducción

Recorrer el camino del diagnóstico a la dotación de materiales deja al descubierto que la entrega de recursos, por sí sola, no garantiza transformación duradera: los libros pueden permanecer cerrados, los equipos pueden dejar de usarse y los programas pueden desaparecer cuando termina el acompañamiento externo si no arraigan en la vida cotidiana de cada institución y en la cultura de la comunidad. Este es el desafío que da sentido al presente capítulo: pensar cómo integrar lo que ya existe, lo que se ha diagnosticado y lo que se ha entregado en un sistema vivo, capaz de renovarse, adaptarse y sostenerse con el tiempo y con los medios propios del territorio.

La sostenibilidad de la animación lectora y escritural no depende de la continuidad de proyectos externos ni de flujos permanentes de recursos nuevos, sino de que se convierta en una práctica reconocida, valorada y asumida por docentes, directivos, estudiantes y familias como parte esencial de la identidad educativa y cultural del cantón (Llor et al., 2026). Abordar este tema merece atención prioritaria porque en contextos rurales como los de Esmeraldas, donde las condiciones cambian con frecuencia y el apoyo externo suele ser transitorio, lo que perdura es lo que ha sido interiorizado como propio; sin esa consolidación, los avances logrados pueden desvanecerse tan rápido como llegaron.

La literatura reciente ha venido profundizando en la idea de que la sostenibilidad de las prácticas educativas se construye sobre la articulación entre tres dimensiones que suelen tratarse por separado: los recursos materiales, las formas de hacer en el aula y las decisiones institucionales que las respaldan. Desde un enfoque sistémico, ningún material genera cambio si no existe la

práctica que lo active, y ninguna práctica se mantiene sin estructuras, tiempos y normativas que la protejan y la promuevan (García & Bravo, 2025).

En el ámbito específico de la lectoescritura creativa, la investigación ha mostrado que cuando estas tres dimensiones: recursos, prácticas y políticas avanzan desalineadas, los esfuerzos se dispersan y los resultados son fragmentados: puede haber libros sin quien los use, o docentes motivados sin respaldo institucional, o normativas que no responden a las necesidades reales del aula (Mendoza & Vera, 2026). Integrarlas, por el contrario, crea un círculo virtuoso donde cada elemento refuerza a los demás: los recursos pertinentes inspiran prácticas más ricas, las prácticas sostenidas justifican la asignación de tiempos y espacios, y las decisiones institucionales fortalecidas dan continuidad a todo el proceso.

Tres trabajos recientes aportan fundamentos directos para esta reflexión. En primer lugar, el estudio de Mina y colaboradores (2025), sobre continuidad de proyectos educativos en parroquias rurales de Esmeraldas, identificó que el factor determinante de sostenibilidad no es la cantidad de recursos recibidos, sino el grado de apropiación que la comunidad logra sobre ellos; cuando las familias participan en la selección, el cuidado y la difusión de las actividades, la probabilidad de que la iniciativa continúe después de dos años se duplica con creces.

La investigación de Sánchez y Rodríguez (2026), sobre articulación entre políticas nacionales y proyectos institucionales de lectura en la costa ecuatoriana, evidenció que las directrices generales llegan a tener impacto real solo cuando se traducen en acuerdos locales adaptados a la dinámica de cada centro; sin esa mediación, las normas quedan en el papel y no modifican la rutina del aula.

El trabajo de Valverde y Campos (2026), sobre integración de recursos bibliográficos, digitales y comunitarios en escuelas rurales, demostró que la combinación equilibrada de materiales impresos, herramientas digitales accesibles y expresiones culturales locales multiplica el alcance de cada uno por separado, creando un ecosistema donde leer y escribir se convierten en experiencias variadas, accesibles y profundamente arraigadas. Estos tres estudios convergen en una enseñanza común: la sostenibilidad no es algo que se entrega junto con los materiales, sino algo que se construye paso a paso, con participación, con acuerdos y con visión de futuro.

A partir de estos antecedentes y de los hallazgos presentados en los capítulos anteriores, se formulan las preguntas que guían este capítulo: ¿De qué manera los recursos entregados, las prácticas desarrolladas y las decisiones institucionales pueden integrarse en un sistema coherente y duradero en cada una de las diez instituciones? ¿Qué mecanismos locales fortalecen la apropiación, el cuidado y la renovación de las iniciativas de animación lectora y

escritural? ¿Cómo conectar lo que sucede en el aula con las directrices distritales y nacionales, sin perder la identidad y la autonomía de cada centro? ¿Qué formas de colaboración entre instituciones permiten compartir avances, recursos y aprendizajes para que el conjunto sea más fuerte que cada parte por separado?

Estas interrogantes derivan directamente del recorrido realizado: si la dotación no es un fin en sí mismo, sino un punto de partida, lo que sigue es consolidar lo entregado en prácticas cotidianas respaldadas por la institución y reconocidas por la comunidad. El enfoque adoptado es de carácter integrador y prospectivo, buscando no solo describir lo que se ha hecho, sino proyectar cómo hacerlo perdurar. Se trata, en definitiva, de asegurar que la lectura y la escritura en Esmeraldas no sean un proyecto que termina, sino una práctica que crece, se comparte y se transmite de generación en generación.

La consolidación de una animación lectora sostenible en las diez instituciones del cantón Esmeraldas exige pasar de la entrega de materiales a la integración viva de recursos, prácticas y decisiones institucionales, de modo que cada libro, cada equipo y cada actividad se arraigue en la rutina escolar y en la identidad de la comunidad.

Se propone organizar la implementación en tres fases graduales que respetan los ritmos distintos de cada centro: durante los primeros tres meses se prioriza la organización visible y accesible de los espacios de lectura, la asignación de tiempos fijos semanales y el uso cotidiano de los materiales pertinentes; entre el tercero y el sexto mes se avanza hacia la producción escrita propia, la integración de la tradición oral en el aula y la formación básica en herramientas digitales de creación; y a partir del sexto mes se consolida el intercambio entre instituciones y la proyección hacia las familias.

Este enfoque escalonado responde a lo planteado por Bravo y colaboradores (2026), quienes advierten que pretender avanzar igual en todos los centros suele generar frustración y abandono; la sostenibilidad se construye permitiendo que cada institución avance según su propio paso, celebrando sus logros y reconociendo sus tiempos.

Los lineamientos para garantizar la permanencia de los recursos entregados se sustentan en la apropiación local antes que en la dependencia externa. En cada institución se mantiene la figura del docente responsable de lectoescritura, con funciones claras de registro, renovación del acervo y coordinación de actividades; se establece un sistema de reposición donde las producciones de los estudiantes pasan a formar parte del fondo bibliográfico, de modo que la colección crezca desde dentro y no solo por compras externas; y se involucra a las familias en el cuidado de los materiales, el préstamo a domicilio y la narración de relatos en el aula, transformando el recurso entregado en un bien compartido y protegido por todos.

En lo referente a las herramientas digitales, se prioriza el uso de aplicaciones gratuitas que no generen costos de renovación, se forman parejas de docentes que se acompañen mutuamente en el manejo, y se mantienen actividades que pueden realizarse sin equipos para que la tecnología nunca sea condición indispensable para leer y escribir. Como señalan Valverde y Campos (2025), los recursos más duraderos son aquellos que la comunidad siente suyos, sabe reparar y puede seguir utilizando, aunque no lleguen suministros nuevos.

Para la continuidad de las acciones en red entre las instituciones, se propone conformar una comunidad de aprendizaje que se reúna de forma presencial cada tres meses, rotando la sede en un centro distinto cada encuentro, de manera que todos conozcan las experiencias de los demás y se reconozcan como parte de un mismo movimiento.

Se establece un sistema de préstamo rotativo donde los libros, las producciones estudiantiles y los materiales didácticos viajen de un centro a otro, ampliando el alcance de cada recurso sin necesidad de duplicar inversiones; se crea un repositorio compartido de guías, textos y actividades elaboradas por los propios actores educativos, disponible para todos y en permanente crecimiento; y se diseñan encuentros anuales de lectura pública donde los estudiantes narren sus producciones a las familias y a las parroquias, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la visibilidad de su trabajo.

Esta red responde a lo descrito por Mina y colaboradores (2026), quienes encontraron que el intercambio entre pares fortalece la continuidad de los proyectos mucho más que la capacitación externa aislada: cuando un docente ve que lo que hace en otra institución cercana funciona, se motiva y adapta la experiencia con mayor confianza.

Se recomienda a la Dirección Distrital 08D01 de Educación acompañar este proceso reconociendo institucionalmente el tiempo dedicado a estas actividades, facilitando la participación en los encuentros y manteniendo el equilibrio entre las directrices nacionales y la autonomía de cada centro para adaptarlas a su realidad.

Se sugiere a las instancias culturales y educativas de la provincia de Esmeraldas mantener y ampliar el apoyo a la difusión de autores locales, de modo que los libros que llegan a las aulas sigan reflejando la voz, la historia y la diversidad del territorio. Y a cada comunidad educativa se le recuerda que lo más valioso no es lo que ha sido entregado, sino lo que ya estaba aquí: la palabra que narra, la memoria que se transmite y la capacidad de leer y escribir la propia historia. Como concluyen Llor y Vera (2026), la verdadera sostenibilidad no consiste en mantener un proyecto, sino en haber logrado que la lectura y la escritura formen parte de la vida cotidiana, de tal manera que nadie tenga que recordar a nadie que hay que leer y escribir, porque simplemente se hace, con alegría, con orgullo y con la voz de Esmeraldas.

6.2. Materiales y metodos

El presente capítulo se construye sobre un enfoque de investigación integradora y prospectiva, diseñado no solo para describir lo que ha ocurrido, sino para proyectar cómo consolidar y sostener las transformaciones logradas en las diez instituciones educativas participantes. Este enfoque fue seleccionado porque la sostenibilidad no se reduce a un dato que se mide, sino a un proceso que se construye articulando recursos, prácticas y decisiones institucionales; como señalan Fernández y Torres (2026), cuando se trata de asegurar la continuidad de iniciativas educativas en contextos rurales, el trabajo metodológico debe mirar tanto hacia lo que ya funciona como hacia lo que puede fortalecerse y extenderse con autonomía local.

El análisis se fundamenta en el conjunto de información recabada a lo largo del proyecto: los hallazgos del diagnóstico inicial, los resultados de la dotación de recursos, las valoraciones expresadas por docentes y directivos durante las visitas de acompañamiento, y las primeras experiencias de uso de los materiales y de intercambio entre instituciones, integrando todo ello en una reflexión coherente que conecta el punto de partida con la proyección a mediano y largo plazo.

La elaboración de los lineamientos de implementación se realizó mediante un proceso de validación participativa en el que docentes, directivos y representantes de las comunidades educativas aportaron sus perspectivas sobre qué acciones eran viables, en qué tiempos podían desarrollarse y qué apoyos necesitaban para llevarlas a cabo.

Se organizaron tres mesas de trabajo zonales donde cada institución expuso sus avances, sus dificultades y sus propias ideas de continuidad, permitiendo que las fases y los cronogramas propuestos no se diseñaran desde fuera, sino que surgieran del diálogo entre quienes cotidianamente hacen posible la animación lectora.

Esta metodología responde a lo planteado por Martínez y Paredes (2025), quienes sostienen que los planes de sostenibilidad son efectivos en la medida en que quienes los van a aplicar han participado en su diseño; cuando las directrices se reciben sin haberlas construido, el compromiso suele ser menor y la continuidad más frágil. Las propuestas de organización de espacios, asignación de tiempos y distribución de responsabilidades se ajustaron posteriormente a la realidad de cada tipo de centro, distinguiendo las dinámicas de las instituciones unidocentes, bidocentes y pluridocentes, para que ninguna recomendación resultara impracticable en un contexto concreto.

Para el diseño de los mecanismos de permanencia de los recursos entregados, se aplicó un enfoque de apropiación progresiva, que concibe el cuidado, la

renovación y la gestión de los materiales como responsabilidad compartida que se va asumiendo gradualmente.

Se definieron funciones claras pero flexibles para el docente responsable de lectoescritura, se establecieron registros sencillos de uso y préstamo que no generen carga administrativa excesiva, y se propusieron formas de reposición desde la propia producción estudiantil, de modo que el acervo crezca sin depender exclusivamente de suministros externos.

En lo referente a las herramientas digitales, se priorizó la formación entre pares y el manejo de aplicaciones que no requieren costos de renovación ni conectividad permanente, siguiendo los criterios de funcionalidad y estabilidad que describen Rodríguez y colaboradores (2026), según los cuales la tecnología más sostenible en contextos con limitaciones de acceso es aquella que se puede entender, reparar y compartir sin depender de especialistas externos.

La configuración de la red de intercambio entre instituciones se diseñó sobre la base de la reciprocidad y el reconocimiento de la diversidad, evitando establecer jerarquías entre centros ni exigir una estructura uniforme que no responda a la dinámica de cada uno. Se propusieron encuentros rotativos, un sistema de préstamo de materiales y un repositorio compartido de producciones elaboradas por las comunidades, con la intención de que la red no sea un espacio donde unos reciben y otros entregan, sino donde todos aportan lo que tienen y todos reciben lo que los demás han construido.

Este enfoque coincide con lo demostrado por Gómez y Valverde (2025), quienes encontraron que las redes educativas que perduran son aquellas que se construyen sobre el intercambio de experiencias reales y no sobre el cumplimiento de consignas externas; cuando cada institución siente que lo que hace es valioso para los demás, el compromiso se fortalece y la red se sostiene por sí misma. Finalmente, las recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas y culturales se formularon con base en las necesidades expresadas directamente por los actores del territorio, procurando que cada sugerencia responda a una dificultad concreta o a una aspiración real identificada durante el trabajo de campo.

6.3. Resultados

La validación participativa de los lineamientos de implementación permitió estructurar el proceso en tres fases reconocidas por el 100% de los directivos y docentes consultados como ajustadas a su realidad y a su ritmo de trabajo.

En la primera fase, correspondiente a los primeros tres meses, se organizaron los espacios de lectura en las diez instituciones, se asignó un tiempo fijo semanal de al menos 60 minutos para actividades de animación lectora en todos los

centros, y se registró un promedio de cuatro encuentros mensuales de uso cotidiano de los materiales.

En la segunda fase, entre el tercero y el sexto mes, se desarrollaron actividades de producción escrita propia en el noventa por ciento de las instituciones, se integraron relatos de personas mayores de la comunidad en el ochenta por ciento de los casos y se formaron dos docentes responsables por centro en el manejo básico de las herramientas digitales de creación.

En la tercera fase, a partir del sexto mes, se consolidó la red de intercambio entre las instituciones, con planificación confirmada de cuatro encuentros anuales y un sistema de préstamo rotativo que ya ha funcionado en dos ocasiones, moviendo ciento veinte materiales entre los centros participantes.

En lo referente a los mecanismos de sostenibilidad de los recursos entregados, se designó a un docente responsable de lectoescritura en cada una de las diez instituciones, con funciones claras de registro, organización del espacio y renovación de actividades.

Se implementó un sistema de registro de uso que ha contabilizado hasta la fecha mil doscientas consultas y préstamos de libros y materiales, con un promedio de tres préstamos por estudiante en el periodo.

Se conformó un fondo de reposición en cada centro que reúne actualmente entre veinticinco y cuarenta producciones escritas e ilustradas por los estudiantes, de modo que el acervo crece desde dentro sin depender exclusivamente de compras externas. En el caso de las herramientas digitales, se establecieron parejas de apoyo mutuo en el ochenta por ciento de los centros, se verificó que el cien por ciento de las aplicaciones instaladas no genera costos de renovación y se diseñaron actividades alternativas que se pueden realizar sin equipos, garantizando que la animación lectora no quede interrumpida por fallos de energía o conectividad.

Respecto a la continuidad de las acciones en red, se conformó la comunidad de aprendizaje integrada por los diez centros, con acuerdos de reunión presencial cada tres meses y rotación de sede en un centro distinto en cada encuentro.

Se creó un repositorio compartido que reúne hasta el momento 68 guías de actividad, textos producidos por estudiantes y materiales elaborados por docentes, disponibles para todos los participantes en formato accesible y editable. Se han realizado dos encuentros de intercambio de experiencias con la participación de cuarenta y seis docentes en total, y se diseñó el primer encuentro público de lectura y escritura comunitaria que reunirá a representantes de todas las instituciones en el centro del cantón.

Las recomendaciones formuladas por los propios actores educativos se organizaron en tres ejes: acompañamiento institucional por parte de la Dirección

Distrital, apoyo a la difusión de autores locales y reconocimiento del tiempo dedicado a estas actividades, propuestas que han sido presentadas y acogidas preliminarmente por las autoridades educativas del territorio.

6.4. Discusión

La validación unánime de los lineamientos de implementación por parte de las diez instituciones participantes confirma que cuando las propuestas se construyen con quienes las van a aplicar, la viabilidad y el compromiso aumentan de manera significativa. Este hallazgo coincide plenamente con lo documentado por López y colaboradores (2026), quienes en un trabajo desarrollado en escuelas rurales de la provincia de Manabí encontraron que los cronogramas y fases diseñadas con la participación de docentes y directivos registran tasas de cumplimiento superiores en un cuarenta por ciento a aquellas que se entregan ya elaboradas desde fuera.

El hecho de que se haya establecido un tiempo fijo semanal de al menos sesenta minutos de animación lectora en todos los centros no es un detalle menor: como señalan Mendoza y Llor (2025), la asignación de tiempo institucionalizado constituye el factor más determinante para que la lectura deje de ser una actividad ocasional y se convierta en una práctica arraigada; sin ese espacio protegido en el horario escolar, los materiales más valiosos pueden quedar sin uso. La progresión en tres fases: organización, producción e intercambio, responde además a la lógica de consolidar antes de ampliar, evitando la sobrecarga que suele acompañar a las iniciativas que pretenden transformar todo al mismo tiempo, tal como advierten Bravo y Paredes (2025) en su análisis de procesos de cambio educativo en contextos rurales.

Los mecanismos de sostenibilidad implementados muestran que la permanencia de los recursos no depende tanto de la cantidad recibida como de la forma en que se gestionan y se renuevan desde dentro. El sistema de registro que ha contabilizado mil doscientas consultas y préstamos en un periodo inicial relativamente breve sugiere que los materiales entregados están siendo utilizados de manera activa, y que la figura del docente responsable funciona como un pilar organizacional que antes no existía en la mayoría de los centros.

Esto converge con lo reportado por Valverde y Campos (2026), quienes identificaron que contar con una persona referente en cada institución duplica la probabilidad de que los espacios de lectura permanezcan abiertos y activos con el paso del tiempo. La creación de un fondo de reposición integrado por producciones de los estudiantes constituye una novedad especialmente relevante: a diferencia de acervos que dependen exclusivamente de compras externas, este crece con cada generación y refleja la voz de la comunidad. Como demostraron Orellana y Álvarez (2025), cuando los estudiantes ven sus propios

textos formando parte de la biblioteca, la valoración por la lectura y la escritura se refuerza mutuamente; el libro escrito por un compañero se lee con especial interés y se cuida con mayor dedicación que cualquier texto ajeno. La decisión de mantener actividades que no requieren equipos digitales coincide con lo planteado por Herrera y Sosa (2026), quienes recomiendan no condicionar la continuidad pedagógica a la disponibilidad de tecnología, sino verla como un recurso complementario que enriquece pero no detiene el proceso.

La conformación de la red de intercambio entre las diez instituciones representa el avance más transformador a mediano plazo, porque trasciende la entrega de materiales para construir vínculos entre comunidades que a menudo trabajaban de manera aislada. Los dos encuentros realizados y el préstamo de ciento veinte materiales entre centros confirman que existe una disposición real a compartir recursos y experiencias que antes no tenía cauce. Esto coincide con los hallazgos de Mina y colaboradores (2026), quienes en un seguimiento de tres años a redes educativas en Esmeraldas encontraron que las instituciones que participan en intercambios sostenidos presentan mayor continuidad en sus proyectos y mayor capacidad de resolver dificultades sin depender de ayuda externa.

El repositorio compartido con sesenta y ocho guías y producciones elaboradas por los propios actores educativos demuestra que el conocimiento práctico existe y solo necesitaba un espacio común para difundirse; como señalan Gómez y Valverde (2025), los materiales más útiles para los docentes son a menudo aquellos que han sido probados por otros docentes en contextos similares, mucho más que las guías elaboradas sin contacto directo con la realidad del territorio. Las recomendaciones formuladas y acogidas preliminarmente por las autoridades distritales cierran el círculo entre práctica y política: lo que ocurre en las aulas ya no permanece solo allí, sino que alimenta decisiones que pueden beneficiar a más instituciones, construyendo una relación de doble vía donde la realidad informa la normativa y la normativa protege y fortalece la realidad.

6.5. Conclusiones

La integración de recursos, prácticas y políticas en las diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas demuestra que la sostenibilidad de la animación lectora y escritural no se logra con una sola acción ni desde fuera, sino construyendo desde dentro, paso a paso y con la participación de todos quienes forman la comunidad educativa.

La organización del proceso en fases respetando los ritmos de cada centro ha permitido que las acciones arraiguen con mayor solidez, estableciendo tiempos fijos de lectura en el horario escolar y consolidando espacios que antes no existían o estaban desorganizados.

Queda claro que lo que se asigna un momento en la rutina se mantiene, mientras que lo que queda suelto se pierde; por eso, la incorporación de la lectoescritura creativa como parte habitual de la jornada escolar constituye el cimiento más firme para que perdure en el tiempo.

Los mecanismos de apropiación local han mostrado que el cuidado, la renovación y el sentido de pertenencia hacia los recursos son más determinantes que la cantidad de materiales entregados.

La figura del docente responsable en cada institución ha dado continuidad y orden a las actividades, el fondo de reposición con producciones propias hace que el acervo crezca desde la experiencia de los estudiantes y no solo por compras externas, y el uso de herramientas gratuitas y actividades sin dependencia de equipos garantiza que la lectura y la escritura no se detengan por falta de energía o conectividad. Todo esto confirma que la verdadera sostenibilidad consiste en que la comunidad se sienta dueña de los procesos, sepa mantenerlos y pueda seguir construyéndolos sin esperar siempre ayuda de afuera.

La red de intercambio entre las instituciones ha abierto un camino que va mucho más allá de este proyecto: ha permitido que escuelas que antes trabajaban solas se reconozcan como parte de un mismo esfuerzo, compartan lo que saben y aprendan de lo que otros ya hacen bien.

El préstamo rotativo de materiales, el repositorio de guías y producciones y los encuentros presenciales han creado un tejido de apoyo mutuo que fortalece a cada centro y al conjunto. Las recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas han permitido conectar la realidad de las aulas con las decisiones institucionales, de modo que lo que se vive en las escuelas influya en las directrices y estas a su vez respalden lo que se construye en el territorio.

La animación lectora sostenible en Esmeraldas no es algo que se entregue ni algo que se imponga: es algo que se lee, se escribe, se comparte y se cuida juntos, cada día, con la voz propia y la memoria viva de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Bravo, L., y Paredes, A. (2025). Ritmos de cambio educativo: avance gradual y sostenibilidad en escuelas rurales. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 9(2), 163–180.
<https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/551>
- García, R., y Bravo, L. (2025). Sostenibilidad de iniciativas educativas: articulación entre recursos, prácticas y normativas. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 9(2), 145–162.
<https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/541>

- Gómez, P., y Valverde, M. (2025). Conocimiento práctico y redes docentes: intercambio de experiencias entre escuelas de la costa ecuatoriana. *Revista de Educación y Desarrollo Comunitario*, 11(3), 152–169. <https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/652>
- Gómez, P., y Valverde, M. (2025). Conocimiento práctico y redes docentes: intercambio de experiencias entre escuelas de la costa ecuatoriana. *Revista de Educación y Desarrollo Comunitario*, 11(3), 152–169. <https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/652>
- Herrera, D., y Sosa, L. (2026). Tecnología como apoyo y no como condición: criterios de sostenibilidad digital en contextos rurales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(2), 259–276. <https://www.riead.org/revista/article/view/2230>
- Herrera, D., y Sosa, L. (2026). Tecnología como apoyo y no como condición: criterios de sostenibilidad digital en contextos rurales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(2), 259–276. <https://www.riead.org/revista/article/view/2230>
- Loor, K., Mendoza, A., y Vera, D. (2026). Apropiación comunitaria y continuidad de proyectos de lectura en Esmeraldas. *Revista de Educación y Desarrollo Comunitario*, 12(1), 116–133. <https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/657>
- López, R., García, M., y Mendoza, L. (2026). Participación local en el diseño de proyectos educativos: impacto en el cumplimiento de cronogramas. *Revista de Gestión Educativa Local*, 7(2), 128–145. <https://revistagestioneducativa.ec/index.php/rgel/article/view/627>
- Mendoza, A., y Loor, K. (2025). Tiempo institucionalizado: factor clave de continuidad de la animación lectora. *Revista de Educación Intercultural*, 22(2), 167–184. <https://revistaintercultural.ec/index.php/rei/article/view/600>
- Mendoza, A., y Vera, D. (2026). Lectoescritura creativa: recursos, prácticas y políticas alineadas en escuelas rurales. *Revista de Pedagogía y Experiencias Educativas*, 19(2), 127–144. <https://revistapedagogia.ec/index.php/rpe/article/view/485>
- Mina, T., Sánchez, A., y Quintero, K. (2025). Factores de continuidad de proyectos educativos en zonas rurales de Esmeraldas. *Revista Ecuatoriana de Educación Intercultural*, 22(2), 149–166. <https://revistaintercultural.ec/index.php/rei/article/view/597>
- Mina, T., Sánchez, A., y Quintero, K. (2026). Redes entre escuelas rurales de Esmeraldas: impacto en la autonomía y continuidad de proyectos. *Revista Ecuatoriana de Educación y Sociedad*, 17(1), 89–106. <https://revistaeducacionysociedad.ec/index.php/res/article/view/610>
- Orellana, D., y Álvarez, M. (2025). El estudiante como autor: impacto de las producciones propias en la motivación lectora. *Revista de Pedagogía y Experiencias Educativas*, 19(2), 145–162. <https://revistapedagogia.ec/index.php/rpe/article/view/488>

- Orellana, D., y Álvarez, M. (2025). El estudiante como autor: impacto de las producciones propias en la motivación lectora. *Revista de Pedagogía y Experiencias Educativas*, 19(2), 145–162.
<https://revistapedagogia.ec/index.php/rpe/article/view/488>
- Sánchez, A., y Rodríguez, D. (2026). Políticas nacionales y proyectos locales: mediación institucional en fomento lector. *Revista de Gestión Educativa Local*, 7(1), 92–109.
<https://revistagestioneducativa.ec/index.php/rgel/article/view/618>
- Valverde, M., y Campos, L. (2026). Ecosistemas de lectura: integración de recursos impresos, digitales y comunitarios en escuelas rurales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(2), 223–240.
<https://www.riead.org/revista/article/view/2221>
- Valverde, M., y Campos, L. (2026). La figura del responsable de lectura: pilar de sostenibilidad en escuelas rurales. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 10(1), 139–156.
<https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/557>