



DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN DIDACTICAS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

CUARTA CORTE

Prácticas de enseñanza de Lectura y Escritura: Entre el saber disciplinar e interdisciplinar, un estudio de caso en el subnivel elemental, de la Escuela rural Vicente Rocafuerte de la ciudad de Azogues

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Magister en Educación mención en didácticas para la Educación Básica

Autor: Roberto Guillermo Vázquez Parra

Directora: Enma Kamila Torres Orellana

Cuenca-Ecuador

2025

Dedicatoria

Esta investigación está dedicada a todos los niños y niñas que han sido parte de mi formación profesional, especialmente a aquellos estudiantes que enfrentan dificultades de aprendizaje, pero cuya singularidad siempre ha destacado como una expresión única de su alma. Entre estos niños con problemas de aprendizaje se encuentran también mis padres, Carmita Parra y Cirilo Vázquez, quienes siempre han estado a mi lado, brindándome su apoyo incondicional. Ya que yo también fui un niño y adolescente con dificultades de aprendizaje, comprendo que, en los ojos de esos estudiantes, así como en las nubes, residen los sueños que me permiten seguir afirmando: puedo aún soñar.

También quiero dedicar esta obra a Pablito, el títere que fue mi primer maestro; a Puco, mi eterno compañero; a Lili, mi fiel esperanza; y a María José, mi hermana pequeña. Ellos siempre me inspiran a mirar al cielo y recordar que los problemas de la vida están más allá del bien y del mal. Además, me han enseñado a ver el cielo como un enorme pizarrón blanco, donde podemos equivocarnos y, sobre todo, soñar... siempre soñar.

Agradecimientos

En esta investigación, quiero expresar mi profundo agradecimiento a Norma, Víctor García, Gabriel Narváez, y Pablo Guzmán, quienes me inspiraron a encontrar un mayor sentido en la vida, la poesía y la escritura. Leer y escribir ha sido como adquirir un par de costillas extra en mi cuerpo, donde pueden habitar todos los latidos de mi corazón, latidos que alguna vez temí que desaparecerían. Ahora sé que el arte literario forma parte también de la radiografía de mi alma.

Quiero agradecer también a Kamila Torres, mi directora de tesis, por confiar en mí y guiarme con la sabiduría de sus palabras, ayudándome a encontrar sentido en conceptos que antes me eran desconocidos. Por último, pero no menos importante, deseo expresar mi gratitud a Julia Avecillas y Romel Sarmiento, quienes me han mostrado el inmenso valor de sus almas al considerar las singularidades de cada estudiante, demostrando que la investigación también forma parte de la sonrisa de Dios.

RESUMEN

Esta investigación aborda la importancia de la lectura y la escritura para la construcción del conocimiento, el pensamiento crítico y el desarrollo integral. El objetivo es analizar las prácticas de enseñanza en el subnivel Básica Elemental de la escuela rural Vicente Rocafuerte, Azogues, con el fin de diseñar una propuesta didáctica desde una perspectiva sociocultural. Se empleó una metodología cualitativa de investigación-acción participativa en tres fases: diagnóstico, propuesta de mejora y divulgación. Mediante entrevistas y análisis de documentos, se observó la falta de transversalización de la lectura y escritura en varias áreas. Se propone integrar enfoques interdisciplinarios para mejorar estas prácticas.

Palabras clave: Lectura, Escritura, Propuesta Didáctica, Investigación Cualitativa, Perspectiva Sociocultural, Escuela Rural, Prácticas Educativas.

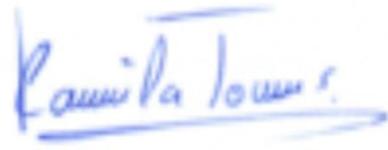
ABSTRACT

This research addresses the importance of reading and writing for knowledge construction, critical thinking, and holistic development. The objective is to analyze teaching practices in the Elementary Basic Level at Vicente Rocafuerte rural school, Azogues, aiming to design a didactic proposal from a sociocultural perspective. A qualitative methodology of participatory action research was used in three phases: diagnosis, improvement proposal, and dissemination. Through interviews and document analysis, a lack of transversal integration of reading and writing across subjects was observed. The study proposes the integration of interdisciplinary approaches to enhance these practices.

Keywords: Reading, Writing, Didactic Proposal, Qualitative Research, Sociocultural Perspective, Rural School, Educational Practices.



Roberto Guillermo Vázquez Parra



Emma Kamila Torres Orellana

Índice de Contenido

Introducción.....	8
Marco Teórico.....	8
Estado de Arte.....	17
Metodología	19
Diseño Metodológico.....	19
Contexto, Población y Participantes	19
Criterios de inclusión y exclusión	20
Delimitación documental	20
Procedimiento	20
Instrumentos	22
Método de interpretación de resultados.....	22
Resultados	23
Comprensión de las Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura	23
Análisis Temático del Macrocurrículo.....	23
Análisis Temático del Microcurrículo y Planificaciones	24
Disponibilidad de Recursos en la Escuela Vicente Rocafuerte	25
Análisis de Entrevistas a Docentes	26
Relación entre el Macrocurrículo, Microcurrículo y Entrevistas.....	28
Análisis de Cuadernos de Trabajo	30
Propuesta Didáctica desde Enfoque Sociocultural	32
Propuestas Específicas.....	33
Sistematización de las Propuestas por Años Escolares	35
Discusión.....	36
Conclusiones.....	40

Índice de Tablas, Figuras y Anexos

Tabla 1 Resumen del Análisis Temático del Macrocurrículo	24
Tabla 2 Resumen del Análisis Temático del Microcurrículo y Planificaciones	24
Tabla 3 Disponibilidad de Recursos en la Escuela Vicente Rocafuerte	25
Tabla 4 Resumen de la Codificación de Entrevistas.....	26
Tabla 5 Relación entre el Macreo y Microcurrículo con las entrevistas	29
Tabla 6 Prácticas de lectura y escritura como prácticas epistémicas.....	29
Tabla 7 Relación entre Cuadernos de Trabajo, Entrevistas a Docentes y el Currículo	31
Anexo 1. Cronograma para los talleres	43

Introducción

Marco Teórico

La lectura y la escritura han sido consideradas como habilidades fundamentales en el desarrollo comunicativo y cognitivo de la sociedad, debido a que permiten la construcción de conocimiento, pensamiento crítico, reflexivo, creativo y de carácter genuino, si bien es cierto, estas habilidades están presentes tanto en el área educativa como en la social. Se han ido volviendo procesos complejos que únicamente dan valor a la decodificación y producción de textos, obviando las características fundamentales y esenciales que permiten a estas habilidades la construcción de significados en diversos contextos sociales y culturales (Cassany, 2009).

Si bien es cierto que leer y escribir se configuran como elementos importantes para el desarrollo de todos los aprendizajes, debido a esta capacidad para atravesar todas las áreas del conocimiento. Son consideradas como prácticas epistémicas esenciales para el desarrollo cognitivo y comprensión profunda de los contenidos educativos porque la lectura y escritura a más de generar conocimiento, están vinculadas con el entendimiento de la cultura (Carlino;2002; Cassany, 2009). Este enfoque también se refuerza con las ideas de Rodríguez (2023) quien afirma que la lectura y escritura, además de ser herramientas comunicativas, son recursos epistémicos que permiten a los estudiantes reorganizar ideas, reflexionar críticamente y construir nuevos conocimientos a través de sus múltiples experiencias.

Este enfoque da origen a lo que se denomina como “alfabetización crítica”, debido a que considera que la lectura y escritura están en todos los aspectos de la sociedad tanto desde las prácticas vernáculos y académicas, siendo importante unificarlas para desarrollar un conocimiento educativo y cultural más profundo Rodríguez (2023).

En el contexto educativo ecuatoriano, especialmente en las zonas rurales, la educación ha generado una brecha significativa con las escuelas del área urbana, particularmente en el área de la lectura y escritura. Esto se evidencia en los resultados obtenidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2023), que revelaron que un alto porcentaje de estudiantes ecuatorianos no alcanzan los niveles mínimos de competencias esperados en estas áreas. Estas deficiencias se agravan aún más en las zonas rurales del país, en áreas como la provincia de Cañar, donde se encuentra ubicada la escuela rural Vicente Rocafuerte.

Las deficiencias en las competencias de la lectura y escritura en Ecuador son muy preocupantes. El INEVAL (2023) reporta un gran número de dificultades de carácter significativo en el área de Lenguaje y Literatura, destacando entre los problemas más evidentes la aplicación de conocimientos lingüísticos para decodificar y comprender textos. Además, de estos preocupantes datos los estudiantes presentan un bajo rendimiento en escritura, con un 67,3% concluyendo que el rendimiento de los estudiantes del sistema educativo a nivel de lectura y escritura se encuentra en niveles insuficientes o elementales.

Estas dificultades también son notorias en otras asignaturas clave. En Ciencias Naturales, el nivel de deficiencia se evidencia en la falta de argumentación y comprensión

teórica, mientras que, en la asignatura de Matemáticas, el rendimiento va siendo negativo a medida que va aumentando el nivel de complejidad y de abstracción, llegando a ser muy crítico en etapas posteriores al nivel de básica media. De igual manera el estudio regional del Logro de Aprendizaje (ERCE, 2022) resalta que el 73,9% de los estudiantes pertenecientes al séptimo año de educación básica, nivel que se supone se debió haber superado las deficiencias del aprendizaje de la lectura y escritura, no alcanza el mínimo de competencia en la lectura, con un rendimiento aún más bajo en las zonas rurales. Esto evidencia que no es un problema de nivel de básica elemental, si no que empeora conforme aumenta el nivel escolar.

Es menester mencionar que a pesar de que el 45% de las escuelas de Ecuador se encuentran en zonas rurales y que en la provincia del Cañar las Instituciones rurales superan en número a las urbanas, debido a que el 33,7% de los docentes trabajan en estas áreas, lo que empeora las dificultades educativas y la brecha social y económica entre la población rural y urbana (MINEDUC,2015). Además, la Encuesta de Hábitos Lectores (EHLPRACC,2022) revela una baja motivación lectora en el país, con pocos libros leídos al año y de los cuales no están presentes libros de literatura ecuatoriana, por otra parte, las políticas como *Juntos leemos* aún no han demostrado ser efectivas en estos contextos rurales, que tienen limitado acceso a recursos educativos.

Estas estadísticas nacionales subrayan el carácter urgente de integrar estrategias pedagógicas desde las primeras etapas educativas, integrando la lectura y escritura como ejes transversales en todas las asignaturas, esto, con la finalidad de mejorar la comprensión y la construcción de conocimientos. Aún no se ha realizado un análisis detallado que tome en cuenta estos elementos como los que propone Navarro et al. (2020), quien mantiene una crítica al sistema educativo debido a que existe una operacionalización en el currículum escolar, donde predominan actividades de tipo expositivas y reproductivas, prestando escasa atención al potencial epistémico de la lectura y escritura. Estas habilidades no son consideradas al promover aprendizajes esenciales en las distintas disciplinas. Navarro señala además que la lectura y la escritura son desvalorizadas, omitiendo que gran parte del éxito escolar se juega en el desempeño escrito. Además, según Ricoeur (1988), hace mención que el lenguaje tiene una dimensión creativa por excelencia que permite la resignificación de ideas a través de recursos como la metáfora y la polisemia, que a más de estar presentes en la lectura y escritura son propias del juego infantil. Este potencial heurístico es especialmente relevante en contextos educativos rurales, donde las metáforas permiten a los estudiantes conectar con la naturaleza, lo abstracto y lo concreto, facilitando la comprensión interdisciplinaria y crítica.

Ante lo antes mencionado, es necesario reconocer que la lectura y escritura tienen un componente cultural inherente, el cual se ve condicionado por el lenguaje disciplinar e interdisciplinar. En efecto, es necesario enseñar de manera explícita a leer y escribir en cada área del conocimiento. Este aspecto útil y relevante para democratizar el acceso al conocimiento y mejorar el rendimiento académico, si no también para ejercitar las diversas

formas con las que cada disciplina crea ese conocimiento, sin dejar de lado la singularidad de la ciencia y del contexto (Navarro y Revel, 2013).

Cada vez son más notorias las deficiencias de los enfoques tradicionalistas e incluso de los comunicativos, ya que han ido limitando la consideración de aspectos culturales vinculados a la lectura y escritura. Por lo tanto, es necesario superar estas prácticas tradicionales (Cassany, 2009; Lomas, 2015). Aunque estos enfoques han contribuido a la comprensión de la estructura gramatical y a la enseñanza de ciertas habilidades lingüísticas, han demostrado no poder abordar las complejidades de la literacidad en un mundo contemporáneo y diverso. Por esta razón, es necesario incorporar cada vez más un enfoque socio cultural y constructivista que reconozca a la lectura y escritura como prácticas sociales vinculadas al saber cultural adaptada a contextos específicos. Este enfoque debe integrar la cultura, creatividad, la historia y las dinámicas sociales de la comunidad que les permita hacer frente a las problemáticas locales (Vygotsky, 2021).

En efecto el marco de las metodologías innovadoras, Rodari y De Bono ofrecen enfoques como *cuentos al revés* y *pensamiento lateral*, que estimulan la creatividad, la autoconfianza y la capacidad para resolver problemas desde perspectivas novedosas (Cuasapud et al., 2024). Estas estrategias pueden integrarse al proceso educativo rural para enriquecer la enseñanza de la escritura y fomentar un aprendizaje activo y participativo respetando y desarrollando las creencias individuales y culturales de los estudiantes. Es necesario primero expandir primero el pensamiento mágico y sin limitar este pensamiento mágico desarrollar los procesos cognitivos que permite desarrollar una serie de estructuras construidas progresivamente por medio de una interacción continua entre el sujeto y el mundo exterior (Piaget, 1981).

En este sentido, Graves (1983) y Rosenblatt (1978) ofrecen una perspectiva complementaria al destacar la naturaleza creativa e interactiva de la escritura y la lectura. Para Graves, la escritura no solo permite aprender, sino que también es una herramienta de desarrollo cognitivo y emocional, guiada por el docente en un proceso creativo. Por su parte, Rosenblatt propone que la lectura es un acto transaccional, en el que el lector construye significado a través de la interacción con el texto, basándose en sus experiencias y contexto.

Los postulados de estos autores refuerzan la idea de que la enseñanza de la lectura y escritura debe centrarse en la singularidad de los estudiantes, promoviendo una escritura creativa que es inherente a la lectura crítica y reflexiva. Este enfoque permite que los estudiantes participen activamente en la interpretación y creación del significado.

En efecto, es necesario desarrollar la literacidad crítica tanto dentro como fuera de las aulas, en el marco de un proceso sociocultural. Esta literacidad no implica la habilidad para leer y escribir, sino también la capacidad de analizar, cuestionar y desafiar los textos y las prácticas discursivos. El objetivo es que el discurso escrito tenga coherencia con el contexto cultural, fomentando una interacción dinámica del saber en lugar de una simple reproducción de saberes que los estudiantes no logran entender. Para esto es indispensable que los docentes no solo dominen las estrategias pedagógicas necesarias, sino que también

sean capaces de reflexionar de manera constante sobre su propia práctica y las ideologías que subyacen en los textos educativos, los cuales suelen obedecer a las estructuras educativas dominantes (Carlino, 2002; Lomas, 2015).

La presente investigación integra el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (2021) y los paradigmas interpretativos de Cuesta y Bombini (2006), que proporcionan un marco teórico sólido, que permite analizar y desarrollar las estrategias didácticas del contexto educativo rural y educativo de la escuela Vicente Rocafuerte. Vygotsky, resalta que la escritura requiere un mayor esfuerzo y control consiente que la oralidad, ya que la escritura muchas veces se separa del entorno inmediato. Estos procesos al cual denomina *descontextualización* hacen referencia que, a diferencia del habla, la escritura permite desarrollar e interactuar con ideas más complejas, abstractas y científicas. Este proceso es esencial debido a que escribir no solo implica usar el lenguaje, sino también reflexionar constante sobre él y considerar los diferentes contextos en los que otros leerán lo que se escribe. Es decir, la escritura actúa de andamiaje en forma de triada entre el sujeto, su pensamiento interiorizado y el contexto, creando una autorreflexión. Por lo tanto, la capacidad de separar las ideas del contexto inmediato y vincularlas con los estudiantes es clave para desarrollar un pensamiento más profundo y abstracto.

La escritura es desvalorizada debido a que forma parte del *currículum oculto*. El contexto educativo asume y evalúa este conjunto de habilidades, pero no enseña de manera formal y sistemática, e incluso no considera el valor del signo y del símbolo en el contexto inmediato (Shleppegrell, 2004). Por otro lado, Quesada et al (2021) hace mención que la lectura no se limita a la comprensión, decodificación y explicación de signos; es un fenómeno simbólico, cultural, estético y dinámico que permite al lector interactuar entre el símbolo, texto y su realidad inmediata. Olson (1999) destaca que la lectura y escritura son esenciales para la construcción y manipulación de ideas originando un fenómeno de autonomía del pensamiento, transformando símbolos en conceptos, conceptos en hipótesis y promoviendo el pensamiento crítico desde edades muy tempranas.

Piaget (1981) y Vygotsky (1993) destacan la idea que el desarrollo cognitivo y sociocultural, en el momento de adquisición de la lectura y escritura, interactúan mutuamente. Según estos autores, no es posible desarrollar la cognición sin contexto, ni tampoco se puede modificar el contexto sin cognición. En este aspecto Piaget destaca la importancia de la simbolización y el pensamiento lógico como esenciales para la alfabetización, mientras que Vygotsky introduce el concepto de zona de desarrollo próximo y el andamiaje, considerando la importancia del pensamiento mágico y la interiorización del lenguaje. Para Vygotsky el lenguaje y los símbolos en la lectura sirven como herramientas psicológicas que estructuran y transforman el pensamiento del niño, pudiendo incluso desempeñar cognitivamente un papel similar al del juego si se usan los símbolos y material correcto. Ambas teorías enfatizan que la interacción entre el desarrollo cognitivo y el entorno sociocultural dan lugar en el contexto educativo al pensamiento y lenguaje.

Vygotsky (2021) señala que la escritura, al requerir abstracción, no sigue las mismas etapas evolutivas que el habla, lo que crea una brecha de entre 6 a 8 años entre las habilidades de lenguaje oral y escrito. Este desfase representa un desafío para los infantes, especialmente en la etapa del pensamiento egocéntrico. Si bien es cierto que, en las primeras décadas del siglo XX, la escritura se concebía como una extensión de la oralidad, los enfoques comunicativos y pragmáticos actuales reconocen sus particularidades y reglas propias, proporcionando herramientas educativas valiosas (Casales, 2006).

A pesar de estos avances los enfoques comunicativos no otorgan suficiente atención a aspectos fundamentales de la lectura y escritura, como el uso de material semiótico propio del contexto, el cual es fundamental para desarrollar el pensamiento y el lenguaje. De hecho, Vygotsky distingue dos líneas de desarrollo de los procesos psicológicos: la natural y la cultural. Ambas son imprescindibles para adquirir la lectura y escritura, ya que estos procesos superiores son intrínsecamente sociales y no reductibles a factores biológicos o exclusivamente gramaticales.

A medida que los niños desarrollan su pensamiento, atraviesan etapas en las que forman "complejos", tales como colecciones naturales (agrupaciones de objetos relacionados), cadenas dinámicas (asociaciones basadas en características perceptuales) y complejos difusos (agrupaciones sin límites claros). Estos complejos evolucionan hacia pseudoconceptos, que son pasos intermedios hacia la abstracción conceptual e internalización del habla. En esta etapa es importante respetar las dos líneas de desarrollo antes mencionadas por Vygotsky (2021): la natural y la cultural, ya que ambas facilitan una mejor asimilación de conceptos científicos. Esto se debe a que los conceptos científicos dependen de su generalidad y conexión con otros conceptos, los procesos científicos se enriquecen mediante la multimodalidad y el uso de material semiótico, facilitando un enfoque interdisciplinario (van der Veer y Valsiner, 1991).

Por otra parte, la internalización de signos y su conversión en medios de regulación interna es un proceso mediante el cual las funciones psicológicas se reorganizan desde un plano interpsicológico hacia un plano intrapsicológico. Según Wertsch (1988), la internalización no es una simple copia de la realidad externo, sino un proceso en el que se desarrolla un plano interno de conciencia, caracterizado por su naturaleza cuasi-social. Esta internalización es clave en la lectura y escritura, así como en los procesos psicológicos superiores, los cuales Vygotsky describe como reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de operaciones con material semiótico (Vygotsky, 1988). Este proceso es esencial para el desarrollo de la autoconciencia y autorregulación en el individuo, especialmente en el contexto social donde se enseña la escritura.

Kress y Van Leeuwen (2001) definen los materiales semióticos como recursos activos utilizados para construir y transmitir significados, que incluyen no solo palabras, sino distintos elementos como imágenes, gestos, sonidos y objetos simbólicos etc. Estos signos adquieren mayor significado en contextos socioculturales determinados, siendo un claro ejemplo cómo un objeto de uso cotidiano como una olla de barro o un sombrero puede considerarse material

semiótico cuando se le atribuye intencionalidad comunicativa. De esta forma, la lectura y escritura, aunque procesos distintos, se desarrollan a través de la interacción entre materiales semióticos, lo que es esencial para la producción y comprensión de significados dentro de la cultura y las disciplinas.

En el contexto educativo y particularmente en zonas rurales, el uso de diversos instrumentos semióticos resulta fundamental para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Entre estos instrumentos se incluye el, lenguaje, la lectura, la escritura, los símbolos matemáticos, los dibujos, los mitos, la música y otros signos y símbolos culturales. Estos elementos, deben ser vinculados a elementos didácticos, ya que capaces de reorganizar funciones cognitivas como la memoria y atención, lo cual resulta crucial para desarrollar el pensamiento y lenguaje. Este proceso favorece el desarrollo de estructuras de comprensión, creatividad y habilidades para resolver problemas complejos, tal como lo propone Vygotsky (1988), quien señala que el lenguaje mediatiza el desarrollo cognitivo y facilita el acceso a funciones superiores de la mente.

En este marco, la lectura y escritura crítica, según Carlino (2002), fomenta un pensamiento más profundo y autónomo. Este tipo de práctica, mediado por la interiorización, la planificación reflexiva, la revisión crítica y la dependencia analítica, permite a los estudiantes no solo reconstruir un lenguaje científico y cultural, sino también desarrollar habilidades para analizar y mejorar sus propias ideas. De este modo, la literacidad crítica se convierte en un instrumento clave para promover la libertad cultural y una comprensión crítica de su entorno.

Asimismo, la gramática sistémico funcional de Haliday (2013) examina cómo el lenguaje se desarrolla en función de las necesidades comunicativas en diferentes contextos sociales. Su enfoque se centra en las funciones del lenguaje y la manera en que los hablantes eligen entre diferentes opciones para expresar significados en un contexto determinado. Las funciones principales de la lengua son la ideacional (representación de ideas), la interpersonal (relaciones entre los hablantes) y la textual (cohesión y organización del discurso).

Los instrumentos semióticos son inherentes a la lectura y escritura y, al considerar las singularidades del lenguaje y la cultura, los hablantes pueden expresarse de manera creativa y científica. Esto se debe a que tienen la capacidad de elegir entre distintas formas lingüísticas, como estructuras gramaticales, vocabulario y prosodia propias de su contexto, generando así una intencionalidad científica y natural que refuerza la enseñanza de la lectura y escritura (Haliday, 2013).

En esta misma línea, Ghio et al. (2017) explican que las asignaturas, al igual que los lenguajes, desarrollan tecnicismos que pueden dificultar la comprensión si no se integran adecuadamente los procesos de lectura y escritura. De hecho, para desarrollar un andamiaje semiótico entre instrumentos culturales y científicos, Vygotsky (2021) distingue entre conceptos cotidianos, que son concretos pero limitados en abstracción, y conceptos científicos, que, aunque más abstractos, necesitan estar conectados con experiencias concretas y una variedad de instrumentos semióticos para mantener su significado. En este

sentido, Haliday (2013) y Vygotsky (2023) coinciden en que el significado de una expresión lingüística, en cualquier campo disciplinar e interdisciplinar, no puede entenderse sin abordar el contexto cultural y natural, ya que la gramática tiene una naturaleza pragmática y sociocultural.

Es necesario tener en consideración que la disciplinariedad e interdisciplinariedad están determinadas por el uso y construcción de palabras polisémicas. Esto es notorio desde el pensamiento de Paulhan (1927), citado por Vygotsky (2021). Según este enfoque, el uso de estas palabras tiene gran influencia en la construcción de conocimientos, especialmente cuando se usan tecnicismos propios de cada asignatura. Dado que los niños, en su etapa de desarrollo, se encuentran entre el pensamiento egocéntrico, el desarrollo de pseudo conceptos y los conceptos científicos, resulta fundamental emplear tanto palabras polisémicas y tecnicismos juntamente con el uso de metáforas y material semiótico. Esta integración favorece un mayor entendimiento, ya que, al ser elementos que parte de un lenguaje más natural y cultural, permite desarrollar un mejor desarrollo del pensamiento y lenguaje.

Por otra parte, es necesario considerar las bases de la literacidad crítica desde los primeros momentos en los que se enseña la lectura y escritura, sin limitar el uso de la imaginación al lenguaje técnico. Al abordar estos aspectos desde un lenguaje más imaginativo, se favorece un mejor entendimiento de las problemáticas locales en los infantes, permitiendo una mayor integración entre la relación entre lenguaje y poder (Lomás, 2025).

De manera similar, Cassany (2009) subraya la importancia de incorporar elementos semióticos, como las prácticas letradas vernáculas que reflejan el uso cotidiano del lenguaje en actividades diarias, junto con las prácticas letradas académicas, que poseen una intencionalidad más formal y educativa. Esta combinación hace que el aprendizaje sea más natural, debido a que se conecta el aprendizaje cotidiano con el científico, lo que resulta especialmente relevante en las zonas rurales.

Estas ideas también se respaldan en el enfoque de Coltheart et al. (2001), quienes proponen un modelo de doble ruta en la lectura y escritura: la vía léxica y la fonológica. En este contexto, resulta fundamental el uso de material didáctico y semiótico que se adapte a ambas rutas para optimizar los procesos cognitivos. Además, López (2020) señala que, en el ámbito educativo, la escritura colaborativa es esencial, ya que promueve la reflexión metalingüística, enriquece el proceso de enseñanza y fortalece la capacidad crítica de los estudiantes.

Por otra parte, Bombini y Labeur (2013) argumentan que las didácticas tradicionales tienden a ser más prescriptivas que descriptivas en cuanto a las prácticas en el aula. Por ello, proponen adoptar enfoques socioantropológicos como narrativas, biografías, etnografía escolar y talleres de escritura, que faciliten el avance hacia la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2021). Bombini (2006) también resalta que la integración del material semiótico en la enseñanza, junto con la multimodalidad y la experiencia sociocultural, no solo enriquece la

comprensión de los textos, sino que también apoya el desarrollo de prácticas letradas que conectan la teoría con la práctica cotidiana.

Es importante que el docente combine estas prácticas letradas vernáculas y académicas con la alfabetización académica, que abarca la participación en géneros discursivos y técnicas disciplinarias específicas (Barber & Hamilton, 2004; Carlino, 2013; Cassany, 2009). Esta combinación, como subrayan Brazual (2008) y Lomas (2015), junto con textos literarios pertinentes, mejora significativamente la comprensión del conocimiento.

Vygotsky (2021) también explora cómo las palabras, inicialmente sin sentido, adquieren significado a través de su uso en la resolución de problemas, y cómo los conceptos se desarrollan en fases: primero como atributos del objeto, luego como medio de generalización, y finalmente como signos que permiten la abstracción. Finalmente, Vygotsky destaca que la evolución del lenguaje se da a través de un proceso de interiorización gradual, siendo necesario que este desarrollo se de manera natural como educativa. El pensamiento y lenguaje, están vinculado al significado, ya que cada palabra implica una generalización y requiere de un significado para formar parte del lenguaje. Vygotsky, evidencia que existen dos niveles de psicológicos en los procesos del pensamiento y lenguaje 1) que son de manera inconsciente y 2) las funciones superiores, que son deliberadas y conscientes. Estas últimas se desarrollan sobre las primeras mediante el uso y procesos culturales.

En el desarrollo del pensamiento y lenguaje en los infantes pasan a través de las siguientes etapas a) en la primera etapa los niños utilizan más el lenguaje social o externo para comunicarse con los demás b) en la segunda etapa, emerge el lenguaje egocéntrico, siendo en esta etapa donde los niños empiezan a hablar consigo mismo mientras juegan o realizan tareas, regulando su lenguaje para regular su pensamiento y c) en la tercera etapa, se desarrolla el lenguaje interno o voz interior, permitiendo al niño organizar el pensamiento (Vygotsky, 2021).

Si bien el significado es un acto complejo que involucra tanto el pensamiento como el lenguaje, en los niños este proceso tiende a ser concreto e inmediato. Para superar esta etapa de pensamiento personal y único (idiosincrático), es necesaria una generalización que permita la comprensión de conceptos más amplios. Sin embargo, el problema radica en que, al desarrollar el andamiaje, los niños pueden perder algunas de las características del pensamiento único que dan origen a la creatividad, y esta, a su vez, al pensamiento creativo. Por lo tanto, es necesario implementar los procesos elementales (inconscientes) y las funciones superiores (conscientes) de manera didáctica y no arbitraria, respetando los rasgos del pensamiento mágico y egocéntrico, ya que estos son fundamentales para el desarrollo de una creatividad genuina y original.

De este modo, estos elementos actúan como mediadores cognitivos, conectando el lenguaje egocéntrico con el interno, y facilitando el desarrollo de conceptos científicos a partir de conceptos cotidianos y pseudoconceptos. Esto se potencia debido a que las múltiples formas de usar el material semiótico permiten un mejor desarrollo del pensamiento y el lenguaje del niño. Vygotsky (2021) señala que, para iniciar este proceso de interiorización del

lenguaje, el material educativo utilizado debe ser un mediador en la vida social del niño. Tal cantidad de material semiótico permite desarrollar mayor flexibilidad en el pensamiento egocéntrico, pero estos elementos deben ser utilizados de manera estratégica y didáctica para permitir el desarrollo de conceptos científicos, respetando el pensamiento mágico y simbólico de los niños. En cuanto a las dificultades del pensamiento crítico, es necesario adoptar una visión epistemológica constructivista que integre el conocimiento de múltiples dimensiones.

Debido a que los niños se les dificulta entender el lenguaje abstracto de los textos y del adulto, el uso de una variedad de material semiótico permite que se desarrolle en el pensamiento egocéntrico una mejor flexibilidad. Sin embargo, dichos elementos deben ser usados de manera estratégica y didáctica que permita desarrollar los conceptos científicos, pero respetando el pensamiento mágico y simbólico de los niños. Para abordar las dificultades del pensamiento crítico es necesario también considerar los enfoques constructivistas que integran diversas dimensiones del saber como la disciplinariedad, multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad (Nicolescu, 2013). Según este postulado la transversalidad curricular adapta la escritura a diferentes áreas del conocimiento, mientras que la transdisciplinariedad unifica teorías más allá de las fronteras disciplinarias (Mejía, 2017; Navarro et al., 2020). Esta integración de bases epistémicas y semióticas en la escritura fomenta la literacidad crítica, mejorando la capacidad de los estudiantes para desarrollar un pensamiento organizado de manera gradual y facilitando una comprensión más profunda del conocimiento (Carlino, 2002; Serrano, 2014; Sole, 1992).

Con base a estos postulados, la metodología de los seis sombreros para pensar de De Bono y Dieguéz (1985) conjuntamente con el uso de los mitos y filosofía para niños permite explorar problemas desde múltiples perspectivas. Con el enfoque didáctico adecuado, estas metodologías pueden alcanzar niveles de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de la lectura y escritura enriqueciendo el pensamiento crítico y creativo. Estas metodologías amigables al momento de ampliar el pensamiento, ya que respeta el proceso natural del desarrollo del lenguaje de los niños. Por su parte Roseblatt (1996; 2002) enfatiza que la interacción entre lector y texto, influido por motivaciones y experiencias culturales previas, transforma la lectura en un hábito estético. Según Vygotsky (2021), la asimilación de conceptos científicos depende de su generalidad y conexión con otros conceptos, lo cual se facilita mediante un enfoque interdisciplinario y el uso de material semiótico para un mejor desarrollo cognitivo. Este enfoque resulta fundamental en contextos rurales, donde las prácticas educativas tienen limitados recursos.

Finalmente es necesario formar docentes que respeten el potencial epistémico de la lectura y escritura. Integrando prácticas reflexivas en su formación (Bombini y Labeur, 2013; Serrano, 2014). Navarro et al. (2020) subraya que los géneros discursivos en las asignaturas deben partir del potencial epistémico de la lectura y escritura, adaptándose a las características de cada disciplina para mejorar el aprendizaje conceptual y el pensamiento crítico.

Estado de Arte

Diversas investigaciones subrayan la importancia de la lectura y la escritura para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el ámbito educativo. López et al. (2022) destacan que, a pesar de la aplicación de estrategias innovadoras como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el análisis de textos en Ecuador, persisten deficiencias en habilidades metacognitivas y motivacionales entre los estudiantes. Esto sugiere la necesidad de una actualización en la formación docente para crear ambientes de aprendizaje más participativos y efectivos.

En línea con esta perspectiva, Riera (2022) propone integrar elementos modernos como el rap y WhatsApp en la enseñanza de la lectura y escritura en Ecuador. Su enfoque metodológico, que valora las expresiones auténticas, puede incrementar significativamente la motivación y el interés estudiantil.

Ribadeneira (2020) señala que, en contextos rurales de Ecuador, la falta de formación adecuada de los docentes limita la eficacia de las estrategias educativas. Recomienda el uso de enfoques activos y socioculturales para mejorar la calidad educativa y fortalecer la relación entre docentes y estudiantes en estas áreas.

Complementando estas ideas, Flores (2022) revela que las actitudes transdisciplinarias de los docentes están correlacionadas positivamente con los logros educativos en Huánuco, Perú. Esto sugiere que un enfoque que combine diversas disciplinas y métodos puede enriquecer el rendimiento en lectura, escritura y otras áreas del conocimiento.

Mallart (2020) aboga por considerar la lectura y la escritura como herramientas transversales en la planificación curricular en España. Esta integración facilita el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través de una planificación colaborativa y contextualizada en diversas asignaturas.

Sancha y Broitman (2020) encuentran que la escritura argumentativa puede mejorar la comprensión de conceptos matemáticos en Argentina, sugiriendo que la integración de la escritura en la enseñanza de matemáticas enriquece el aprendizaje.

Ferreira y Akiko (2020) demuestran que el uso de fábulas en la enseñanza de ciencias puede promover habilidades lingüísticas y científicas a través de un enfoque interdisciplinario en Brasil. Por otro lado, Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campo (2020) destacan la importancia de un enfoque sociocultural para formar ciudadanos reflexivos y conscientes de las injusticias sociales en una escuela rural de Segovia, España.

Finalmente, Calpa (2019) resalta que el uso de fábulas en la educación básica en Colombia permite recuperar tradiciones culturales y desarrollar el pensamiento crítico, siempre que el aprendizaje sea contextualizado para mantener su relevancia.

En conjunto, estos estudios sugieren que una combinación de estrategias innovadoras, planificación curricular adaptada y formación docente adecuada puede abordar eficazmente los desafíos en la enseñanza de la lectura y escritura. Esta integración no solo

mejora la motivación y el rendimiento académico, sino que también fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

La Escuela de Educación Básica Vicente Rocafuerte enfrentó en 2017 una auditoría educativa que reveló importantes deficiencias en el cumplimiento de los estándares de desempeño docente, especialmente en el dominio teórico, metodológico-didáctico y en los procesos de evaluación. Estos resultados evidencian la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, particularmente en la lectura y escritura, áreas vitales que afectan el rendimiento en todas las asignaturas y la participación activa en la sociedad. Además, la falta de motivación lectora y el bajo rendimiento en áreas críticas como Matemáticas y Ciencias subrayan la necesidad de una pedagogía que utilice la lectura y escritura como herramientas clave para el aprendizaje (Navarro y Revel, 2013).

Dada la importancia de estas competencias, esta investigación es esencial para abordar las deficiencias identificadas, proponiendo una revisión y actualización de las prácticas pedagógicas que promuevan una alfabetización académica integral. Basada en el enfoque sociocultural de Vygotsky (2021) y los paradigmas interpretativos de Cuesta y Bombini (2006), la investigación busca mejorar la enseñanza desde una perspectiva disciplinar e interdisciplinar, adaptando estrategias didácticas al contexto cultural específico de la escuela.

Además, investigaciones sobre la situación de las instituciones educativas en áreas rurales destacan que, existen ciertas condiciones de marginalidad tanto a nivel social y económico que se manifiestan también en el área educativa. Sin embargo, se reconoce que una de sus fortalezas es la capacidad de innovación pedagógica y como medio para dinamizar el sector rural (Santamaría-Cárdaba y Nallego, 2020).

Entre las principales limitaciones se señalan las referidas a la infraestructura, la falta de servicios básicos, la falta de conectividad y a la falta de capacitación continua de los docentes. A este listado se suma la falta de recursos económicos de las familias de donde provienen los estudiantes que acuden a dichas instituciones educativas (Caicedo y Lillo, 2021).

El panorama se complejiza aún más por la poca capacidad para dar respuesta a los requerimientos de la inclusión educativa puesto que la formación en valores, el ajuste del enfoque pedagógico, la incorporación y el desarrollo de estrategias didácticas, las mejoras para una infraestructura física para ejecutar el currículo inclusivo, se tornará más compleja (Guerra et al., 2020).

No solo en Ecuador se señalan estas condiciones en una investigación que abordó las posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España, se concluyó que las limitaciones que más sobresalieron fueron la interinidad del profesorado, los contextos aislados y desfavorecidos, así como el bajo nivel cultural, las bajas expectativas educativas. Esta situación da paso a requerimientos de un mejor servicio e infraestructura, pero también de tecnologías de la información (Álvarez-Álvarez et al., 2020).

Una de las formas de aminorar estas dificultades es la capacitación a los docentes para que cuenten con los recursos necesarios para diseñar experiencias de aprendizaje acorde a las necesidades y particularidades de los estudiantes (Suquilanda, 2021).

El objetivo general de esta investigación fue comprender el estado actual de las prácticas de la enseñanza de la lectura y escritura del nivel elemental de la unidad educativa Vicente Rocafuerte para construir una propuesta didáctica desde el enfoque sociocultural. Esta propuesta no solo pretende mejorar la educación en zonas rurales, sino también contribuir al desarrollo de políticas educativas más efectivas y contextualizadas.

Metodología

Diseño Metodológico

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, definido por Espinoza (2020) como un proceso subjetivo determinado por el significado que el investigador atribuye al fenómeno estudiado. Estas investigaciones, caracterizadas por ser abiertas, flexibles e inductivas, poseen un alto rigor científico y son una valiosa herramienta para las investigaciones pedagógicas. El estudio se centró en dos direcciones: la búsqueda del conocimiento e interpretación y la comprensión de los factores que influyen en el comportamiento de las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa.

El diseño se basó en el método de investigación-acción, cuyo objetivo es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculada a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad) para aplicar teoría y desarrollar mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento (Sampieri & Mendoza, 2020). Este enfoque implicó la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades, implementación de soluciones y evaluación de resultados.

Además, la investigación se correspondió con estudios de casos, realizados en diferentes instituciones educativas a nivel nacional, respondiendo a la realidad específica de cada una. Sampieri y Mendoza (2020) definen el estudio de caso como una investigación que analiza profundamente una unidad holística, ya sea un individuo, una pareja, una familia, un objeto, un sistema, una organización, un hecho histórico, u otros) para responder a un planteamiento del problema y desarrollar alguna teoría.

El estudio tuvo un alcance interpretativo, este concibe la realidad como compleja, dinámica, holística y divergente. Se partió de un estudio inductivo, desde lo particular, donde emergen los datos y busca el significado que los actores sociales dan a su propia práctica en el ámbito de actuación (Finol & Vera, 2020).

Contexto, Población y Participantes

La Escuela Vicente Rocafuerte, ubicada en la parroquia oriental de Taday, es una institución fiscal con una población de 170 estudiantes distribuidos en los subniveles preparatoria, básica elemental, básica media y básica superior. Los participantes estuvieron conformados por tres docentes que dictan las asignaturas de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática, desde segundo a cuarto año, que corresponde a

básica elemental, así como por directivos de la institución que forman parte del cuerpo educativo.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron docentes que dictan Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, contar con formación en educación general básica o afines y que firmen el consentimiento informado.

Los criterios de exclusión fueron docentes que tengan algún impedimento para participar en actividades de investigación educativa, ya sea por políticas internas de la institución educativa o por motivos de salud.

Delimitación documental

Los documentos para el análisis lo constituyeron el macro currículo de Lengua y Literatura y el microcurrículo de las cuatro áreas básicas. La muestra de los libros de texto de trabajo institucional de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales correspondieron a los grados de segundo, tercero y cuarto año de educación general básica. Estos fueron generados por los docentes uno por cada nivel estudiado.

También, se emplearon los materiales de apoyo didáctico, planes de talleres o planificación de espacios que fomenten la lectura. Finalmente, se contempló el material de tarea en clase y tarea en casa.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo cumpliendo con los procedimientos éticos correspondientes que incluyó la solicitud y la firma de los consentimientos informados de docentes y padres de familia, representantes de los niños que participaron en el estudio. El proceso siguió tres fases: fase de diagnóstico, fase de elaboración de una propuesta de mejora y fase de socialización del diagnóstico y la propuesta al centro educativo (entrega).

Primera fase de diagnóstico, en esta fase, se aplicaron diversas técnicas de investigación. Se realizó un análisis documental del Macro currículo nacional vigente, la Política Institucional (ítems de lectura y escritura), el Plan de lectura institucional, el microcurrículo, los libros de texto y los cuadernos de asignaturas. Este análisis documental se centró en identificar y extraer información relevante de los documentos, tales como temas, patrones, tendencias y relaciones (Sampieri & Mendoza, 2020).

Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los docentes de cada nivel (segundo, tercero y cuarto) y a los directivos de la institución. Las entrevistas semiestructuradas se basaron en una guía de preguntas, permitiendo al entrevistador incluir preguntas adicionales para aclarar conceptos u obtener información más detallada sobre temas específicos (Sampieri & Mendoza, 2020).

Segunda fase de elaboración de una propuesta de mejora, en la que se llevaron a cabo talleres semanales durante un mínimo de cinco sesiones. Los talleres se diseñaron para establecer procesos de formación teórico-prácticos basados en la reflexión continua de los docentes. Se utilizaron como espacios para actividades prácticas y colaborativas que

fomentaron el aprendizaje e interacción entre los participantes. En el contexto de la investigación, los talleres se emplearon como dispositivos que fortalecen paradigmas de investigación emergentes, abordando la construcción de conocimiento desde una perspectiva constructiva-dialógica (Ghiso, 1999). El cronograma de los talleres se muestra en el anexo 1.

El desarrollo de los talleres se llevó a cabo en varias etapas. En primer lugar, se compartieron con los docentes los materiales pedagógicos correspondientes, que incluían un documento adjunto, videos explicativos, diapositivas de apoyo y preguntas orientadoras. Estos recursos fueron diseñados para que los docentes pudieran estudiarlos previamente y reflexionar sobre sus prácticas de lectura y escritura. Posteriormente, los docentes debían elaborar un primer borrador con sus respuestas y reflexiones en torno a las preguntas planteadas.

Una vez que los docentes habían revisado el material y completado sus primeras reflexiones, se organizaban sesiones grupales de socialización. Durante estas sesiones, los participantes tenían la oportunidad de compartir sus ideas, discutir sus respuestas y profundizar en las estrategias que implementaban en sus aulas. El investigador actuaba como facilitador del diálogo, promoviendo la interacción y el intercambio de experiencias entre los docentes.

Se realizó también una revisión bibliográfica de propuestas a nivel nacional y mundial sobre procesos de mejora de la lectura y escritura para orientar la construcción de la propuesta de esta investigación. Esta revisión bibliográfica se centró en la búsqueda, organización y análisis de información relacionada con el tema de investigación específico, identificando tendencias, principales autores y áreas de interés (Gómez et al., 2014).

En esta fase tuvo cabida la intervención del investigador y la propuesta de mejora. Además de facilitar el diálogo y la reflexión colectiva entre los docentes participantes, el investigador asumió un rol activo en el proceso al presentar propuestas pedagógicas fundamentadas en el análisis teórico y en la revisión de buenas prácticas educativas. Estas propuestas se introdujeron en la etapa de socialización grupal, donde el investigador, de manera colaborativa, compartió una serie de estrategias y sugerencias adicionales que complementaban las ideas y reflexiones emergentes de los docentes.

Estas propuestas se centraron en tres aspectos. Primero, integración de enfoques socioculturales para la enseñanza de la lectura y escritura para promover una transversalización de estas prácticas como actividades epistémicas que conectan distintas disciplinas. Segundo, desarrollo de literacidad crítica para fomentar prácticas de lectura y escritura que trasciendan lo funcional para involucrar una reflexión crítica sobre los textos, tanto literarios como no literarios. Tercero, uso de estrategias de enseñanza basadas en el aprendizaje colaborativo para proponer dinámicas grupales y proyectos interdisciplinarios que involucren la lectura y escritura como ejes centrales de la adquisición de conocimiento.

Estas propuestas no solo fueron presentadas a los docentes, sino que se abrieron a la discusión colectiva, permitiendo que los participantes evaluaran su viabilidad y aportaran sugerencias para su adaptación al contexto específico de la escuela. De esta manera, las

propuestas iniciales del investigador se enriquecieron y ajustaron a partir del diálogo con los docentes, lo que permitió una co-construcción de nuevas estrategias didácticas que reflejaban tanto las necesidades locales como los principios pedagógicos innovadores.

Este proceso de retroalimentación constante entre las propuestas del investigador y las ideas emergentes de los docentes aseguró que las estrategias sugeridas fueran contextualizadas y aplicables al entorno educativo particular de la escuela Vicente Rocafuerte.

Tercera fase de socialización del diagnóstico y la propuesta al centro educativo (entrega), se planificó una sesión de trabajo con todos los docentes y autoridades de la institución para presentar los resultados de la fase diagnóstica y la propuesta de mejora de la lectoescritura. La sesión de trabajo incluyó la revisión de literatura, análisis de datos, discusión de resultados y conclusiones (Creswell, 1995).

Instrumentos

Para la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: matrices de análisis documental, tabla de sistematización de revisión bibliográfica, matriz de análisis temático (categorías y subcategorías) y hoja de evaluación de socialización:

Las matrices de análisis documental son un formato que permite sistematizar la información recolectada mediante la revisión de datos del contenido de dicho documento. En este caso, los documentos deben ser fuentes primarias y principales que faculten al investigador obtener datos y le permitan presentar sus resultados para concluir el estudio (Creswell, 1995).

La tabla de sistematización de revisión bibliográfica es una herramienta que se utiliza para organizar y presentar de manera sistemática y clara la información recopilada durante la realización de una revisión bibliográfica (Codina, 2018).

La matriz de análisis temático, de categorías y subcategorías son herramientas que facilitan la disposición, representación visual y resumen de la información en categorías específicas (Hernández y González, 2020).

La hoja de evaluación de socialización se trata de un documento que permite a los participantes señalar las características y el nivel de éxito de la propuesta (Dino y Tobón, 2017).

Método de interpretación de resultados

El método de interpretación aplicado en esta investigación fue el modelo de análisis de contenido temático, el cual emplea una serie de técnicas interpretativas para determinar tanto lo manifiesto como lo latente en los discursos analizados. Según Arbeláez y Onrubia (2016), el análisis de contenido se desarrolla en tres fases.

La primera fase de pre-análisis, en esta se organizó la información recolectada a través de una revisión superficial de los discursos. Esta etapa inicial permitió identificar y clasificar los datos relevantes para su posterior análisis detallado.

La segunda fase de descripción-analítica, en esta fase se describieron y analizaron los textos recopilados. Este proceso involucró una lectura minuciosa y la codificación de los datos para identificar patrones, temas recurrentes y relaciones entre diferentes elementos del discurso.

La tercera fase interpretativa, en esta fase final se realizaron las inferencias derivadas del contenido analizado. Se identificaron las categorías y subcategorías emergentes, permitiendo una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados y facilitando la interpretación de los resultados en el contexto de la investigación.

Este enfoque metodológico proporcionó una estructura rigurosa para el análisis de los datos, permitiendo una interpretación detallada y fundamentada de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en la Escuela Vicente Rocafuerte.

Resultados

Los resultados se presentan en función del objetivo planteado, primero, se hará alusión a la comprensión de las prácticas en enseñanza de lectura y escritura, y después, se presentará la propuesta didáctica desde enfoque sociocultural.

Comprensión de las Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura

Para comprender las prácticas de enseñanza de lectura y escritura se hizo un análisis sobre el macrocurrículo, microcurrículo y las entrevistas a docentes en la Escuela Vicente Rocafuerte, una institución rural con limitados recursos y un contexto socioeconómico desafiante, pues la mayoría de familias tienen una mala situación económica a la que se suman problemas de capital cultural (Bourdieu, 1990, 1997; Martínez, 2007) que amplían las brechas en educación para los niños y niñas de esta institución. El objetivo fue explorar las prácticas de enseñanza de la lectoescritura, la coherencia entre las directrices curriculares y su aplicación en el aula, así como las percepciones de los docentes sobre las dificultades y oportunidades en la implementación de estas prácticas.

Análisis Temático del Macrocurrículo

En cuanto a la coherencia y objetivos, el macrocurrículo establece objetivos claros para el desarrollo de la lectoescritura, destaca la importancia de estas habilidades en todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, la transversalización de la lectoescritura en áreas como Ciencias Naturales y Matemáticas no está completamente desarrollada.

En cuanto al Enfoque Procedimental, se identificó un enfoque procedimental en la enseñanza de la lectura y la escritura, centrado en actividades de prelectura, lectura y postlectura. Aunque este enfoque es sólido, su implementación varía según el área de estudio, la más desarrollada fue Lengua y Literatura.

En cuanto a las competencias epistémicas relacionadas con la lectura y escritura se encontró que estarían subvaloradas en vista de que se brinda más énfasis a la comunicación, reflexión y análisis crítico más que a la escritura. Esto sugiere una necesidad de reforzar el uso de estas habilidades como herramientas para el pensamiento crítico y la reflexión en todos los niveles educativos. En la tabla 1 se presenta un resumen del análisis temático en cuanto al macrocurrículo.

Tabla 1*Resumen del Análisis Temático del Macrocurrículo*

Asignatura	Enfoque pedagógico	Fundamentos epistemológicos	Bloques curriculares	Objetivos y destrezas
Lengua y literatura	Comunicación, pero escritura subestimada	Lengua como herramienta, escritura no enfatizada	No se transversaliza la escritura en todos los bloques	Producción textual mencionada, pero falta transversalidad
Ciencias naturales	Crítico y reflexivo, pero escritura no central	Conocimiento científico, escritura subvalorada	Escritura no mencionada en los bloques	Escritura no mencionada como herramienta para comunicar
Matemáticas	Pensamiento lógico y crítico, escritura subestimada	Enfoque constructivista, escritura no reconocida	Escritura no integrada como componente clave	Escritura subestimada en objetivos y destrezas
Estudios sociales	Comprensión crítica de la historia, escritura no central	Basado en evidencia empírica, escritura no integrada	Escritura no es herramienta clave en análisis y reflexión	Escritura no explícita en desarrollo de competencias

Nota: elaboración propia

Análisis Temático del Microcurrículo y Planificaciones

En cuanto a las prácticas de lectura y escritura se encontró que varían en profundidad y frecuencia. Mientras que en lengua y literatura se promueve una variedad de géneros y enfoques, en otras áreas como ciencias naturales y matemáticas, la integración de estas prácticas es menos evidente.

En lo que refiere a los recursos y metodologías, las planificaciones evidencian un uso limitado de recursos tecnológicos, situación acorde a las limitaciones de la escuela. Se observan esfuerzos por utilizar recursos disponibles, como materiales visuales y textos básicos, pero esto limita la diversidad de enfoques pedagógicos.

Sobre el trabajo colaborativo, se identificó que es promovido en ciertas áreas, aunque la mayoría de las actividades siguen siendo dirigidas por el docente y enfocadas en el trabajo individual, especialmente en Matemáticas. En la tabla 2 se presenta un resumen.

Tabla 2*Resumen del Análisis Temático del Microcurrículo y Planificaciones*

Asignatura	Prácticas de lectura	Prácticas de escritura	Géneros textuales	Modalidades de trabajo
Lengua y literatura	Comprensión crítica de textos, bien integrada	Producción de textos descriptivos, resúmenes	Cuentos, textos descriptivos, informativos, narrativos	Individual, dirigido y colaborativo

Ciencias naturales	Lectura de gráficos, textos informativos	Registro de observaciones, descripciones	gráfico de	Descripciones, informes, investigaciones	Individual, dirigido y colaborativo
Matemáticas	Comprensión de problemas numéricos	Representación numérica, realización de operaciones	Textos expositivos e instructivos	Individual, dirigido y colaborativo	
Estudios sociales	Análisis y respuesta a preguntas sobre temas sociales	Expresión de ideas y reflexiones	Textos informativos con elementos descriptivos	Individual y colaborativo	

Nota: elaboración propia

Disponibilidad de Recursos en la Escuela Vicente Rocafuerte

En esta sección se analiza la disponibilidad de recursos y herramientas que la escuela Vicente Rocafuerte utiliza para fomentar la lectura y la escritura. La información obtenida se presenta en la tabla 3 y se evidencia tanto las limitaciones como las oportunidades presentes en la institución, y muestra la relación entre los recursos disponibles y las prácticas pedagógicas en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura.

Tabla 3

Disponibilidad de Recursos en la Escuela Vicente Rocafuerte

Categoría de Análisis	Sí	No	Descripción
Proyecto de animación a la lectura, mediación lectora, fiestas de la lectura	X		La institución no cuenta con un plan lector.
Biblioteca funcional		X	La biblioteca fue desechada por la antigua rectora.
Los libros son adecuados para el alumnado	X		No se cuenta con libros adecuados para el alumnado.
Actividades de lectura realizadas regularmente			Libros leídos y resúmenes realizados por los estudiantes.
Plan lector (libros que se leen en cada curso por año)	X		Se limita al uso de libros de texto incluidos en el currículo.
Áreas involucradas en prácticas de lectura y escritura			Se centra únicamente en los libros de texto proporcionados por el currículo.
Apoyo de las familias para involucrar a los niños en la lectura	X		No se ha observado un apoyo significativo por parte de las familias.
Aulas con rincones de lectura	X		No hay rincones de lectura en las aulas.

Donaciones de libros por casas editoriales (en caso de ser institución privada)	X	Es una institución pública.
Donaciones de material bibliográfico por el ministerio u otras entidades	X	No se han recibido donaciones recientes.
Laboratorios funcionales de computación	X	Los laboratorios no están en funcionamiento.
Uso del centro de cómputo para otras materias (si existe)	X	No se utiliza el centro de cómputo para materias distintas a la asignatura de computación.
Participación en actividades intercolegiales (concursos de lectura, escritura, debates)	X	No se participa en actividades intercolegiales.

Nota: elaboración propia.

Análisis de Entrevistas a Docentes

En cuanto a las percepciones sobre la lectoescritura, en la tabla 4 se presenta un resumen de las respuestas brindadas por cada informante. Los docentes reconocieron la importancia de la lectoescritura en el desarrollo académico de los estudiantes. Sin embargo, señalaron que las dificultades en motricidad fina, la dislexia, la discalculia, la disortografía y dificultades para mantener la concentración son barreras importantes en el proceso de enseñanza.

Con respecto a los desafíos en la implementación curricular, los entrevistados mencionaron que la falta de recursos y el bajo nivel educativo de los padres son elementos que dificultan la implementación efectiva del currículo. Además, existe una confusión entre los docentes sobre el uso de la tecnología, especialmente en relación con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Sobre las estrategias metodológicas, las empleadas mayormente por los docentes fueron la lectura comprensiva, el uso de pictogramas y la escritura creativa. Aunque estas se alinean con lo recomendado en el currículo, su aplicación se ve limitada por las condiciones propias del entorno rural.

Para mantener la confidencialidad, los docentes fueron codificados de la siguiente manera: docente A (código: DA), docente B (Código: DB) y docente C: (Código: DC)

Tabla 4

Resumen de las entrevistas a docentes

Categoría	Docente A	Docente B	Docente C
Importancia de la lectoescritura	Base fundamental para procesos futuros	Esencial para el desarrollo en la escuela	Clave para el desarrollo académico adecuado

Dificultades en la lectura	Dificultades en la concentración y la codificación	Dificultades debido a factores socioeconómicos, visión y audición	Problemas de dislexia, disgrafía, disortografía, discalculia
Dificultades en la escritura	Motricidad fina no desarrollada adecuadamente, confusión en la escritura de letras	Disgrafía, disortografía, dislexia	Problemas similares a los de la lectura, dislexia, disgrafía, disortografía, discalculia.
Resultados de pruebas ser Estudiantil	Mal uso de tecnología; necesita mejorar su uso educativo	Falta de motivación en la lectura	Desinterés en la lectura por parte de los estudiantes
Estrategias metodológicas para la lectura	Lluvia de ideas, lectura comprensiva, visualización de pictogramas	Uso de conocimientos previos, palabras clave, imágenes, dramatizaciones	Enfoque en niveles presilábico, silábico y alfabético
Estrategias metodológicas para la escritura	Ejercicios de motricidad fina, trazos, estructura de letras, fonemas	Enfoque en niveles presilábico, silábico y alfabético	Similar al enfoque en lectura; niveles presilábico, silábico, alfabético
Rol de la literatura en clases	Necesario para estimular la curiosidad y la imaginación	Fuente de disfrute y conocimiento; herramienta social	Herramienta social y estética importante en clase
Tipos de lectura que interesan a estudiantes	Cuentos infantiles, fábulas, adivinanzas, poemas	Cuentos, fábulas y leyendas	Cuentos, fábulas y leyendas
Experiencias positivas con la lectura	Niños que cambian finales de cuentos, mostrando creatividad	Estudiantes se trasladan al mundo del cuento	Mejores aprendizajes cuando los estudiantes se sumergen en los cuentos
Frustraciones al enseñar a leer	Falta de atención y desorden en el aula	No lo encuentra frustrante; esencial	No es frustrante; es esencial
Experiencias positivas con la escritura	Niños que aprenden a escribir y leer sus primeras palabras	Expresión de emociones a través de cartas	Uso de cartas para expresar emociones

Frustraciones al enseñar a Escribir	Falta de concentración y problemas de motricidad fina	de Pereza de los estudiantes para escribir	Pereza de los estudiantes para escribir
Responsabilidad de lengua y literatura	No es la única responsable; enseñanza comienza en inicial	Es clave para desarrollar competencias en otras áreas	Fundamental para el desarrollo de competencias en otras áreas
Integración de la lectoescritura en otras áreas	La lectoescritura es importante en todas las áreas	Buen desarrollo; promueve la lectura y escritura	Buen desarrollo de lectoescritura en otras áreas
Estrategias de lectura y escritura en otras áreas	Uso de conocimiento previo, atención y comprensión	Relectura, resúmenes, palabras clave	Uso de resúmenes, lectura entre líneas, palabras clave
Facilidad para implementar lectoescritura	Más fácil en Ciencias Naturales por uso de imágenes	Todas las áreas son importantes y fáciles	Todas las áreas son aplicables e importantes
Uso de la literatura en otras áreas	La literatura moviliza y fomenta la creatividad	Es fundamental y ya se aplica en otras áreas	Es la herramienta principal y se aplica en otras áreas
Intereses de formación en lectoescritura	Interés en aprender más sobre prácticas de lectoescritura	Interés en estrategias de lectura crítica y escritura creativa	Interés en temas de lenguaje, pensamiento y tecnología

Nota: elaboración propia

Relación entre el Macrocurrículo, Microcurrículo y Entrevistas

Al comparar los hallazgos de los diferentes análisis, se observan varias coincidencias y discrepancias que se detallan en la tabla 5.

Sobre las coincidencias, se encontró una alineación general en los objetivos de lectura y escritura entre el macrocurrículo y el microcurrículo. Las prácticas de los docentes también reflejaron estos objetivos, aunque con variaciones en su implementación.

Sobre las discrepancias, la transversalización de la lectoescritura es menos efectiva en la práctica que en la teoría. Además, la falta de recursos y el malentendido sobre el uso de tecnología complican la implementación de ciertas estrategias pedagógicas.

En el macrocurrículo se destacó la falta de transversalidad, en el microcurrículo resaltó la consistencia metodológica, y en la entrevista fue más notoria la limitación de recursos.

Tabla 5

Relación entre el Macro y Microcurrículo con las entrevistas

Elemento	Macrocurrículo	Microcurrículo	Entrevistas
Enfoque en la escritura	Subrepresentada en todas las áreas	Menos visible en ciencias y matemáticas	Los docentes reconocen la importancia, pero señalan dificultades
Uso de recursos	Limitado uso de tecnología	Consistente con la falta de recursos	Docentes indican confusión sobre el uso de tecnología (DUA)
Trabajo colaborativo	Promovido pero no central	Presente pero enfocado en actividades individuales	Docentes emplean trabajo colaborativo pero limitado por recursos
Competencias epistémicas	Subvaloradas en escritura	Escritura no central en la construcción del conocimiento	Docentes mencionan la escritura como un reto, pero no como un enfoque central en sus prácticas

Nota: elaboración propia

En la tabla 6 se muestra la triangulación entre macrocurrículo, microcurrículo, revisión de recursos y entrevistas a directivos.

Tabla 6

Prácticas de lectura y escritura como prácticas epistémicas

Categorías	Subcategorías	Área			
		Lengua y literatura	Ciencias naturales	Ciencias sociales	Matemáticas
Prácticas de lectura	Lectura como proceso	Prelectura: observación de imágenes, preguntas previas. Lectura: Lectura en voz alta, individual. Postlectura: Responder cuestionarios y análisis de textos.	Prelectura: observación de gráficos, preguntas introductorias. Lectura: Subrayado de ideas clave. Postlectura: Falta de	Prelectura: no mencionada. Lectura: Enfoque literal sin actividades críticas. Postlectura: Ausente.	Prelectura: no mencionada. Lectura: Lectura de problemas sin énfasis reflexivo. Postlectura: Sin análisis crítico.

			actividades reflexivas.		
	Mediación lectora	Niveles de comprensión: preguntas narrativas y análisis.	Lectura funcional, falta de análisis profundo.	Lectura crítica limitada, falta de mediación reflexiva.	Resolución sin mediación crítica.
Prácticas de escritura	Escritura como proceso	Planificación, redacción, revisión y publicación de textos creativos. Limitaciones en motricidad fina.	Descripción científica sin análisis crítico.	Escritura descriptiva limitada a eventos históricos.	Escritura matemática no trabajada.
	Géneros textuales	Predominan géneros literarios: Narrativa y poesía. Falta de géneros no literarios.	Informes científicos y descripciones sin análisis crítico.	Textos argumentativos y descriptivos sin énfasis crítico.	Textos matemáticos no desarrollados.

Nota: elaboración propia basada en el análisis de datos cualitativos de macrocurrículo,

Análisis de Cuadernos de Trabajo

El análisis de los cuadernos de trabajo se muestra en la tabla 7 y refleja una correspondencia general con las directrices establecidas en el macrocurrículo y el microcurrículo. Las actividades registradas en los cuadernos muestran una implementación directa de lo planificado, sin innovaciones significativas.

En *Lengua y Literatura*, los cuadernos incluyen actividades de prelectura, lectura y postlectura que coinciden con los objetivos procedimentales del macrocurrículo, aunque la escritura sigue estando subrepresentada, como se observó en el análisis curricular.

En *Matemáticas*, se observan ejercicios de resolución de problemas numéricos y operaciones matemáticas alineados con el microcurrículo, pero con una limitada integración de la escritura.

En *Ciencias Naturales*, las actividades se centran en el registro gráfico y la descripción de fenómenos naturales, sin utilizar la escritura como herramienta de análisis crítico.

En *Estudios Sociales*, los cuadernos contienen actividades de análisis histórico y social, pero la escritura no es promovida como una herramienta clave para la reflexión crítica, a pesar de las recomendaciones del macrocurrículo.

En conclusión, los cuadernos de trabajo reflejan una alineación casi total con las planificaciones curriculares, pero carecen de enfoques más creativos o adaptativos que permitan transversalizar las competencias de lectura y escritura en todas las áreas del conocimiento.

Tabla 7

Relación entre Cuadernos de Trabajo, Entrevistas a Docentes y el Currículo

Elemento	Macrocurrículo	Microcurrículo	Cuadernos de trabajo	Entrevistas a docentes
Lectoescritura en Lengua y Literatura	Lectoescritura es clave en todas las áreas.	Enfoque en comprensión lectora y producción escrita.	Enfoque fuerte en lectura, escritura limitada.	Los docentes mencionan la importancia, pero resaltan dificultades en motricidad fina y dislexia.
Lectoescritura en Matemáticas	Escritura subestimada, foco en pensamiento lógico.	Resolución de problemas numéricos, sin énfasis en escritura.	Predominio de actividades numéricas, sin integración de la escritura.	Docentes mencionan disgrafía y disortografía como barreras para escribir en Matemáticas.
Lectoescritura en ciencias naturales	Escritura debería usarse para comunicar resultados científicos.	Registro gráfico sin transversalización de la escritura.	Registro gráfico, sin integración significativa de la escritura.	Docentes reconocen que la escritura está limitada a la observación gráfica, no se usa para análisis crítico.
Recursos tecnológicos	Se sugiere el uso de tecnología para apoyar el aprendizaje.	Uso limitado de tecnología en la enseñanza.	No se observa uso de tecnología en los cuadernos.	Docentes mencionan confusión y falta de recursos tecnológicos para implementar DUA.
Transversalización de la lectoescritura	Lectoescritura debería ser una herramienta crítica en todas las áreas.	Actividades transversales limitadas en áreas como Matemáticas y Ciencias Naturales.	Escritura subutilizada en varias asignaturas.	Docentes reconocen la importancia, pero señalan dificultades para integrar la escritura en otras áreas.

Nota: elaboración propia.

Propuesta Didáctica desde Enfoque Sociocultural

El objetivo de esta fase fue trabajar de manera colaborativa con los docentes de la Escuela Vicente Rocafuerte para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y desarrollar propuestas pedagógicas que integraran enfoques interdisciplinarios y constructivistas. Durante los cinco talleres, los docentes revisaron sus prácticas y, mediante la mediación del investigador, surgieron nuevas ideas y enfoques que se integraron en el plan educativo.

Las reflexiones de los Docentes y Cambios en sus Prácticas, a lo largo de los talleres, los docentes participaron activamente en discusiones guiadas, donde identificaron limitaciones en sus prácticas y propusieron mejoras.

Se presenta un análisis temático que recoge las reflexiones de los docentes y cómo estas evolucionaron durante las sesiones, con la incorporación de nuevas propuestas impulsadas por el investigador. Los comentarios y reflexiones de los docentes son los obtenidos en los talleres y en los grupos focales.

Tabla 8

Análisis Temático: Reflexiones Docentes y Propuestas

Categoría	Comentarios y Reflexiones Docentes	Propuestas áulicas	Propuestas institucionales
Evolución de la didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Uso frecuente de la memorización en actividades como recitación y tablas de multiplicar. - Predominio de un enfoque tradicionalista, con poca aplicación del enfoque sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir más actividades colaborativas y diseñar tareas con niveles diferenciados para adaptar el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proveer capacitación continua en enfoques socioculturales y comunicativos. - Fomentar la adaptación de estrategias inclusivas.
Didáctica de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de lectura diarias, pero sin clara estructuración de las fases del proceso lector. - Falta de trabajo formal en los niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico). 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructurar las actividades de lectura en fases claras: antes, durante y después. - Fomentar el análisis crítico e inferencial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar un plan lector institucional con estrategias para desarrollar la literacidad crítica.
Didáctica de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> - La literatura está mayormente circunscrita a Lengua y Literatura, con poco uso en otras materias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir textos literarios en otras disciplinas para explorar temas transversales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crear una biblioteca de aula que facilite el acceso a textos literarios interdisciplinares.

	- Selección de textos sin criterios pedagógicos claros.	- Usar contextos socioculturales.	- Ofrecer guías para selección de textos.
Didáctica de la Escritura	- La escritura se practica a diario, pero enfocada en tareas mecánicas como dictados o resúmenes. - Poco desarrollo de la escritura crítica en las clases.	- Fomentar la escritura creativa y crítica, introduciendo preguntas abiertas y reflexiones. - Establecer rutinas de escritura reflexiva.	- Proporcionar talleres para docentes sobre la enseñanza de la escritura crítica y creativa. - Apoyar con guías de implementación.
Nuevas propuestas pedagógicas	- Inicialmente, los docentes no utilizaban estrategias artísticas o actividades interdisciplinarias. - Los enfoques creativos como el uso de música y siembra no eran considerados.	- Incluir actividades como la siembra con historias, el uso de rap y música andina, y la integración de dibujos.	- Desarrollar proyectos interdisciplinarios que vinculen la enseñanza de literatura con el medio ambiente y la cultura local.

Nota: elaboración propia.

Sobre la incorporación de Nuevas Propuestas Pedagógicas (Mediadas por el Investigador), durante los talleres, se facilitó el proceso de reflexión mutua que dio como resultado propuestas de los docentes para lograr un enfoque más interdisciplinario y constructivista. Se obtuvo entonces, varias propuestas innovadoras que integran elementos culturales, artísticos, ambientales y matemáticos en el currículo que se presentan a continuación.

Propuestas Específicas

Primero, desarrollar la literacidad crítica y reflexiva, basados en la propuesta de Bono, que permite trabajar el pensamiento crítico desde varias perspectivas. Cada sombrero representa una dimensión del pensamiento: blanco (hechos), rojo (emociones), negro (cautela), amarillo (beneficios), verde (creatividad) y azul (organización). Para la aplicación en el aula se plantea una secuencia progresiva en el uso de los sombreros de De Bono para fomentar poco a poco el pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes.

Inicialmente, los estudiantes comenzarán usando un sombrero específico (como el sombrero verde para la creatividad) durante actividades creativas, esto implica la creación de mitos, así como, el desarrollo de ideas innovadoras en matemáticas. A medida que avancen, se introducirán actividades donde cada estudiante use un sombrero distinto y colabore en debates y análisis de textos y problemas desde diversas perspectivas. Finalmente, los

estudiantes llegarán a aplicar todos los sombreros en diversas disciplinas, donde cada sombrero puede asignarse a una materia específica (por ejemplo, el sombrero blanco para ciencias naturales y el sombrero rojo para literatura), para integrar el pensamiento lateral a nivel interdisciplinario.

Segundo, aplicar la Filosofía para niños para fomentar la creatividad y el pensamiento abstracto, en vista de que ayuda al desarrollo de habilidades de escritura, lectura y matemáticas críticas. Para la aplicación en el aula, en los primeros años, se usará para fomentar el pensamiento filosófico con preguntas abiertas como: *¿De dónde nacen las plantas? O, si las plantas hablaran, ¿qué nos dirían?* Además, se integrará la reflexión filosófica en las clases de matemáticas, preguntando *¿Qué significa el tiempo?*, esto puede ayudar a los estudiantes a relacionar las matemáticas con su entorno y su vida cotidiana.

Tercero, la creación de mitos y el desarrollo de la escritura simbólica para desarrollar el pensamiento simbólico y conectar la vida cotidiana con las disciplinas académicas, así como para promover la alfabetización crítica y creativa desde una perspectiva interdisciplinaria. Los mitos permiten a los estudiantes aprender nuevas palabras y conceptos a través de la narración, mientras que también pueden introducir conceptos matemáticos como el espacio-tiempo, la medición y las aproximaciones numéricas.

Para la aplicación en el aula los estudiantes crearán mitos relacionados con disciplinas como las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales, mediante materiales pictográficos y objetos reales para contar historias que refuercen la escritura simbólica. Por ejemplo, podrían crear un mito sobre un dios que enseña a medir las parcelas de tierra o sobre cómo las estrellas en el cielo ayudan a calcular el tiempo para cosechar. En esta actividad desarrollarán la escritura y utilizarán conceptos de medición, área, distancia y aproximaciones matemáticas en sus historias.

Cuarto, el uso de materiales semióticos, música y juegos tradicionales, el uso de instrumentos semióticos como dibujos, música y objetos permite desarrollar la memoria y la atención, lo que favorece un aprendizaje multisensorial. Integrar la música andina y el rap, por ejemplo, fomenta la identidad cultural y la conexión con el entorno.

Para la aplicación en el aula se realizarán actividades multisensoriales para crear historias. Por ejemplo, los estudiantes tocarán objetos, identificarán aromas y escucharán sonidos mientras escriben de manera simbólica. Las canciones de rap y música andina se compondrán a partir de las leyendas y cultura local. Además, el ritmo de las canciones se utilizará como herramienta para enseñar conceptos matemáticos, como la suma y la resta. Los estudiantes podrán *sumar* golpes de tambor o *restar* pausas musicales para desarrollar un sentido intuitivo de las matemáticas mediante el ritmo.

Quinto, siembra con historias y huerto escolar, la siembra de plantas y el establecimiento de un huerto escolar fomentan un aprendizaje interdisciplinario que conecta la literatura, las ciencias naturales, las matemáticas y el medio ambiente. Este enfoque ayuda a promover una literacidad crítica vinculada a la cultura local.

Para la aplicación en el aula los estudiantes crearán historias sobre el crecimiento de sus plantas en el huerto escolar, mediante herramientas semióticas para vincular su aprendizaje con el entorno cultural y natural. En el aspecto matemático, los estudiantes medirán las parcelas de tierra, calcularán el área para sembrar las plantas y estimarán la cantidad de semillas necesarias para cada área. A través de estas actividades, los estudiantes aprenderán geometría básica, medición de áreas, y cálculo de proporciones.

Sistematización de las Propuestas por Años Escolares

A partir de las ideas iniciales, conjuntamente con los profesores, se decidió organizar las actividades por años escolares para adaptarlos a las capacidades de los estudiantes y a la progresión en los objetivos educativos. Estas actividades se diseñaron para conectar disciplinas como literatura, ciencias, arte, matemáticas y música.

Para segundo año de educación general básica el objetivo es la incorporación a herramientas semióticas mediante arte y música. Se propusieron tres actividades.

(1) Empleo de seis sombreros de Bono en la que los estudiantes utilizarán sombreros para expresar emociones y hechos en relación a cuentos y canciones tradicionales.

(2) Empleo de rap y música andina para la creación de canciones y raps inspirados en leyendas locales.

(3) Uso de dibujos y siembra, los estudiantes crearán dibujos narrativos sobre sus plantas, por ejemplo.

Para tercer año de educación general básica, cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento crítico y la interdisciplinariedad, con tres actividades.

(1) Filosofía para niños: que se trata de fomentar la reflexión crítica a través de lecturas interdisciplinarias y debates ajustados a los sombreros de De Bono. Cada debate será guiado por un sombrero básico al principio, como el sombrero negro (precauciones) para debates sobre problemas ambientales o el sombrero verde (creatividad) para debates sobre nuevas ideas. Conforme avancen, los estudiantes utilizarán distintos sombreros para aportar perspectivas diferentes en un solo debate, hasta llegar a debates donde cada uno use un sombrero distinto simultáneamente, en el que hayan desarrollado la habilidad de integrar todos los puntos de vista.

(2) Historias con fogatas, consiste en contar historias vinculadas a la siembra de árboles y plantas para crear un ambiente reflexivo al aire libre.

(3) Rap y literatura, que se trata de la composición de raps basados en la vida rural y leyendas de la comunidad.

Para cuarto año de educación general básica, el objetivo es la profundización en la escritura crítica y análisis interdisciplinario. Se proponen para ello tres actividades puntuales.

(1) Creación de mitos interdisciplinarios que incluyan elementos de ciencias sociales, naturales y matemáticas.

(2) Rap y música andina para ayudarles en la composición de letras críticas que reflejen la realidad sociocultural.

- (3) Narrativas sobre sostenibilidad y el impacto de los árboles plantados en el entorno.

Discusión

Con esta investigación se evidenció que, debido a la presencia de múltiples limitaciones para el adecuado proceso educativo, influenciado entre otros aspectos por los recursos limitados que caracterizan la Unidad Educativa Vicente Rocafuerte, lograr la participación de los docentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje es un paso importante para plantear algunas mejoras. Esto coincide con lo señalado por Bombini y Labeur (2013), Carlino (2002), Lomas (2015) y Serrano (2014), quienes indican la necesidad de integrar prácticas reflexivas en la formación docente, lo que también contribuirá al desarrollo del pensamiento crítico (Navarro et al., 2020). Además, Molina (2023) sugiere que el uso de textos multimodales en contextos con particularidades similares puede ser una herramienta eficaz para superar algunas de estas limitaciones, proporcionando experiencias más inclusivas y ricas en recursos semióticos.

Una de las principales limitaciones referidas por los propios docentes para un proceso educativo óptimo en las zonas rurales es la falta de recursos, tal como lo han señalado otras investigaciones que resaltan la escasez de recursos económicos en instituciones educativas rurales (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Caicedo y Lillo, 2021; Santamaría-Cárdaba y Nallego, 2020). Sin embargo, pese a este panorama, es posible convertir ciertas particularidades educativas en fortalezas para la innovación pedagógica (Santamaría-Cárdaba y Nallego, 2020), siempre que se proporcione apoyo y capacitación a los docentes (Caicedo y Lillo, 2021).

Una consecuencia de la evidente falta de recursos es una de las causas de las altas cifras de estudiantes que no logran el mínimo esperado en lectura, escritura y ciencias naturales, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2023) y el Estudio Regional del Logro de Aprendizaje, que reportan un 73.9% de estudiantes de séptimo año que no han alcanzado el nivel mínimo esperado en lectura, con el rendimiento más bajo en zonas rurales (ERCE, 2022). Además, es necesario considerar y abordar las situaciones propias de cada grupo de estudiantes que pueden estar siendo afectados por una privación cultural (Bourdieu, 1990, 1997; Martínez, 2007).

Los resultados permitieron también evidenciar que, entre las limitaciones tecnológicas que tienen las escuelas de las zonas rurales, hay una ausencia de una biblioteca funcional, que no solo incluya textos, sino también elementos semióticos y simbólicos propios de la comunidad, según Bourdieu (1990, 1997) las desigualdades en el acceso al capital cultural y simbólico incrementan las brechas de desarrollo humano. En este contexto, la falta de recursos y prácticas didácticas que integren el material semiótico cultural intensifica las desigualdades entre estudiantes de zonas rurales y urbanas. Esto deja de lado elementos culturales y ancestrales significativos, lo que va en contra de lo que sugieren los artículos 44 y 57 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), así como el artículo 29 y 57 de la Constitución del Ecuador.

Además, la política educativa "Juntos Leemos", lanzada por el Ministerio de Educación de Ecuador el 22 de abril de 2021, ha demostrado ser deficiente en la Unidad Educativa Vicente Rocafuerte. No solo debido a la falta de una biblioteca funcional, sino también por la entrega insuficiente de recursos y la falta de contextualización para las realidades socioculturales de las zonas rurales. Navarro y Revel (2013) critican las políticas educativas similares a "Juntos Leemos" debido a que no han logrado integrar los elementos epistémicos y semióticos esenciales que reconstruyen el lenguaje, la escritura y la lectura de manera efectiva en estos contextos específicos. La omisión de estos elementos impide que la política alcance su objetivo de desarrollar un comportamiento lector robusto y promover el acceso a la lectura como un derecho fundamental. Esta ineficacia se refleja en los resultados de la presente investigación, donde se evidencia que las iniciativas implementadas no han logrado incrementar de manera sustancial la motivación lectora ni mejorar el rendimiento en áreas críticas como Matemáticas y Ciencias. La inexistencia de una biblioteca funcional y la falta de recursos adecuados limitan la capacidad de los docentes para implementar un plan lector que responda a las necesidades culturales y semióticas de los estudiantes. Por lo tanto, es imperativo que futuras políticas educativas incorporen elementos semióticos y simbólicos que reflejen la realidad sociocultural de las comunidades rurales, permitiendo así una alfabetización más profunda y significativa que trascienda la simple decodificación y producción de textos.

Por ello, la propuesta planteada en este trabajo, conjuntamente con los docentes, se alinea con Navarro et al. (2020) y Suquilanda (2021), quienes consideran que la participación de los profesores es clave tanto para una correcta operacionalización del contenido curricular que despierte el interés necesario en la lectura y la escritura, como para su adecuación a las condiciones y particularidades de los estudiantes, otorgando a la educación un carácter práctico y experiencial. En este proceso de diseño y ejecución, es crucial la participación de los principales agentes educativos: docentes y estudiantes. Es necesario desarrollar estrategias motivacionales y habilidades metacognitivas para que los ambientes de aprendizaje sean más efectivos y participativos (López et al., 2022), lo que permitirá un mejor rendimiento y democratizará el acceso al conocimiento, respondiendo así a las altas cifras de puntuaciones bajas en las pruebas (ERCE, 2022; INEVAL, 2023).

Además, la propuesta se alinea con Vygotsky (2021), González et al. (2021) y Morin (2007), quienes resaltan la necesidad de que los contextos educativos se alineen con la cultura, la creatividad, la historia y las condiciones sociales de cada estudiante, ya que no se puede desarticular el diseño curricular de la implementación pedagógica de la lectura y escritura. Aunque el macrocurrículo presenta una visión ambiciosa de estas prácticas como herramientas epistémicas fundamentales, su concreción práctica muestra una fragmentación, especialmente en la escritura, que emerge como un componente sistemáticamente subvalorado en disciplinas como Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, limitando el potencial transformador de la lectoescritura como práctica intelectual necesaria para el aprendizaje (Carlino, 2002; Cassany, 2009).

No obstante, como sugieren Santamaría-Cárdaba y Gallego (2020), estas limitaciones podrían convertirse en oportunidades para la innovación pedagógica, siempre y cuando se brinde apoyo y capacitación continua a los docentes (Caicedo & Lillo, 2021). En apoyo de esta idea, Alsina, Contreras y Reyes (2022) destacan que la integración de elementos culturales, como la música, en el aprendizaje de las matemáticas puede enriquecer las experiencias de los estudiantes al conectar los contenidos académicos con su entorno cultural y social, de acuerdo con Vygotsky (1988) y su propuesta sobre la mediación simbólica y el desarrollo cognitivo, donde los signos, como las palabras polisémicas, sirven como herramientas psicológicas para transformar la comprensión y fomentar el aprendizaje interdisciplinario.

Un aspecto importante identificado en esta investigación es la necesidad de reconstruir el lenguaje para facilitar un aprendizaje significativo. Según Vygotsky (1988), los procesos de desarrollo cognitivo se fundamentan en la interacción social y en la mediación simbólica. Las palabras polisémicas, al presentar múltiples significados según el contexto, potencian la capacidad de los estudiantes para reinterpretar conceptos científicos en términos culturales y artísticos, facilitando su internalización y resignificación (Ricoeur, 1988). Molina (2023) argumenta que el empleo de recursos multimodales puede potenciar la creatividad y la capacidad de los estudiantes para explorar significados múltiples y enriquecedores. Por ejemplo, al integrar elementos culturales como la música andina para explicar conceptos matemáticos, se logró que los estudiantes contextualizaran el aprendizaje y establecieran conexiones entre la ciencia y su entorno cultural, reforzando las habilidades matemáticas y promoviendo habilidades necesarias para el aprendizaje interdisciplinario, como el pensamiento crítico y la creatividad (Cuasapud et al., 2024). Además, el uso de metáforas como puente entre lo concreto y lo abstracto ayuda a una mejor comprensión de los conceptos, según Ricoeur (1988).

La enseñanza de las ciencias, tal como se identificó en esta investigación, carecía de un enfoque argumentativo sólido al limitarse a la transmisión de información. Vygotsky (1988) enfatiza que el desarrollo de conceptos científicos depende de la capacidad de los estudiantes para relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y su contexto cultural. La ausencia de prácticas que fomenten la argumentación y el pensamiento crítico impide una formación de conceptos científicos y perpetúa la brecha entre el contenido curricular y la realidad de los estudiantes. Al incorporar estrategias que promuevan la discusión y la reflexión, se facilita la transición desde los pseudoconceptos y conceptos cotidianos hacia una comprensión científica más sólida, cerrando así la brecha educativa observada en las evaluaciones nacionales e internacionales (ERCE, 2022; INEVAL, 2023). En este sentido, la implementación de metodologías innovadoras como la Filosofía para Niños y los Seis Sombreros para Pensar de Edward de Bono permiten abordar problemas desde múltiples perspectivas y promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Cuasapud et al., 2024). Relacionando estos enfoques con las ideas de Vygotsky sobre la mediación simbólica y el desarrollo cognitivo, se facilita un aprendizaje más acorde a las

particularidades de cada institución educativa, como las ubicadas en zonas rurales. Específicamente, los Seis Sombreros para Pensar ayudan a los estudiantes a estructurar sus pensamientos y argumentaciones, pasando del pensamiento difuso a una comprensión más articulada (Cuasapud et al., 2024; De Bono y Dieguéz, 1985).

La enseñanza de las ciencias no puede desligarse del contexto lingüístico y cultural de los estudiantes. Como señala Ricoeur (1988), el lenguaje es el principal elemento en la construcción del conocimiento y en la comprensión del mundo. Al utilizar signos y símbolos familiares, los docentes pueden facilitar la comprensión de conceptos científicos complejos a sus estudiantes. En la práctica, esto implica incorporar ejemplos y experiencias relevantes para los estudiantes, contemplando el entorno y la cultura local como recursos educativos (Vygotsky, 2021). Además, considerar cómo las prácticas vernáculas y la fenomenología cultural específica de contextos rurales influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayuda a reconocer y valorar las expresiones culturales locales, enriquecer el proceso educativo y promover un aprendizaje contextualizado (Vygotsky, 2021). La lectura y escritura no debe limitarse a letras y contenido académico tradicional, pues la intencionalidad simbólica, sumada al pensamiento mágico de los niños, permite la creación de un lenguaje imaginativo que puede vincularse con contenidos científicos. El pensamiento mágico, caracterizado por una lógica propia donde lo imaginario y lo real se entrelazan, puede ser aprovechado pedagógicamente para facilitar la comprensión de conceptos abstractos. Vygotsky (1988) señala que el desarrollo cognitivo se da a través de la interacción social y la internalización de herramientas culturales. Riera (2022) argumenta que las prácticas vernáculas en el aula permiten que los estudiantes se reconozcan en los contenidos educativos.

La lectoescritura se convierte en una práctica que trasciende la simple decodificación de textos escritos (Quesada et al., 2021), siendo una experiencia multimodal y culturalmente situada, donde los estudiantes interpretan y producen significado a través de diversos canales y recursos semióticos (Vygotsky, 2021). En comunidades rurales, las narraciones orales, las leyendas locales, los rituales y las prácticas agrícolas están cargados de símbolos y significados que pueden ser incorporados en el aula para enriquecer el aprendizaje. La intencionalidad simbólica juega un papel principal en este proceso, ya que, según Ricoeur (1988), los símbolos y las metáforas permiten una apertura hacia múltiples interpretaciones y significados, fomentando un pensamiento más complejo y creativo. La multimodalidad, entendida como la integración de diferentes modos de enseñar lectura y escritura (cuentos, chistes, música, dibujos, cómics, etc.), permite abordar la enseñanza de manera más inclusiva y efectiva (Bombini, 2006; van der Veer & Valsiner, 1991). Sin embargo, es importante que esta multimodalidad reconozca y valore los modos de expresión y comunicación propios de la cultura local, evitando así la imposición de prácticas letradas académicas que pueden resultar ajenas a los estudiantes y promoviendo una educación más equitativa y contextualizada. En relación con la fenomenología cultural, es esencial

comprender cómo los estudiantes viven y experimentan su realidad (Ribadeneira, 2020; Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campo, 2020).

En síntesis, esta investigación evidencia que, a pesar de las múltiples limitaciones presentes en la Unidad Educativa Vicente Rocafuerte, es posible transformar estas barreras en oportunidades para la innovación pedagógica mediante la participación activa de los docentes y la implementación de estrategias didácticas contextualizadas y socioculturales. Es fundamental que futuras políticas educativas incorporen elementos semióticos y simbólicos que reflejen la realidad sociocultural de las comunidades rurales, permitiendo un desarrollo de la lectura y escritura más profunda y significativa que trascienda la simple decodificación y producción de textos

Conclusiones

Una vez concluido en trabajo, queda de manifiesto que la lectura y la escritura son competencias básicas para la adquisición del lenguaje, y además, herramientas fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de conocimientos en todas las disciplinas. Sin embargo, su implementación en áreas como Ciencias Naturales y Matemáticas sigue siendo limitada, lo que subraya la necesidad de integrar estas competencias de manera transversal en todas las asignaturas.

Los hallazgos revelaron que la falta de recursos didácticos y tecnológicos, sumada a las dificultades de los estudiantes en áreas como la motricidad fina y la atención, afecta significativamente la enseñanza de la lectoescritura en contextos rurales. Estas barreras evidencian la necesidad de políticas educativas que mejoren el acceso a recursos y formación docente, para asegurar una implementación más efectiva del currículo en zonas vulnerables.

A lo largo del estudio, se evidenció que la escritura está subutilizada como herramienta epistémica en el aula. Esto indica que es necesario no solo enseñar a escribir de manera mecánica, sino también fomentar la escritura crítica y creativa como parte del proceso de reflexión y análisis en todas las áreas de conocimiento, siguiendo las teorías de Vygotsky (2021) y Cassany (2009).

Las propuestas de mejora desarrolladas en los talleres, como los seis sombreros de De Bono, la creación de mitos, la filosofía para niños y el uso de materiales semióticos, demostraron ser herramientas efectivas para integrar el aprendizaje interdisciplinario en la enseñanza de la lectura y escritura. Estas estrategias promueven el pensamiento crítico y, a su vez, permiten a los estudiantes conectar su aprendizaje con su realidad cultural y social.

El estudio destaca la importancia de la formación continua y colaborativa de los docentes para mejorar las prácticas pedagógicas. Los talleres participativos permitieron que los docentes reflexionaran sobre sus propias prácticas y adoptaran enfoques más inclusivos y adaptativos, lo que refuerza la necesidad de crear espacios de formación profesional que promuevan la actualización pedagógica desde una perspectiva sociocultural.

Los resultados de esta investigación sugieren la necesidad de desarrollar políticas educativas que se adapten a las necesidades específicas de las escuelas rurales. Esto incluye mejorar el acceso a recursos, proporcionar formación docente en enfoques inclusivos y transversales y fomentar el uso de estrategias pedagógicas que promuevan la literacidad crítica y el aprendizaje interdisciplinario.

La superación de los enfoques tradicionales en la enseñanza de la lectura y escritura en contextos rurales requiere la integración de métodos que aborden tanto las competencias técnicas como el desarrollo crítico y creativo. Al incorporar las ideas de Vygotsky sobre la mediación simbólica y las propuestas de Ricoeur sobre la creatividad en el lenguaje, se ofrece un marco teórico para transformar las prácticas educativas. Además, la implementación de herramientas pedagógicas innovadoras, como la Filosofía para Niños y los Seis Sombreros para Pensar, ha demostrado ser efectiva para promover un aprendizaje más acorde a la realidad de los estudiantes.

Estas estrategias pueden ayudar a mejorar el rendimiento académico en competencias como lectura, escritura y ciencias naturales. También, pueden ayudar a la democratización del conocimiento y a la reducción de las brechas educativas observadas en contextos rurales. La combinación de enfoques socioculturales, técnicas innovadoras y modelos epistémicos permite empoderar a los estudiantes y enriquecer su experiencia educativa. Al implementar estrategias que integren la cultura y el contexto de los estudiantes, como el uso de metáforas, palabras polisémicas y la mediación simbólica, se aporta de alguna manera para un aprendizaje más contextualizado, que es necesario para reforzamiento del tejido cultural y comunitario, especialmente en contextos rurales y vulnerables.

Es importante reconocer las limitaciones de este estudio. La primera es que la investigación se llevó a cabo en una sola institución educativa rural, lo que puede limitar la generalización de los hallazgos a otros contextos. Además, el tiempo disponible para la implementación de las estrategias pedagógicas fue limitado, lo que impidió observar cambios a largo plazo en el rendimiento académico y en las prácticas docentes. Factores externos, como las condiciones socioeconómicas de las familias y la comunidad, aunque identificados como influyentes, no fueron abordados en profundidad.

Se recomienda realizar estudios adicionales que exploren la aplicación de estas estrategias en diferentes contextos y con un enfoque longitudinal. Investigaciones que integren el análisis de las condiciones socioeconómicas y culturales de las comunidades pueden ofrecer una visión más completa de los desafíos y oportunidades en la educación rural.

Además, se sugiere que las políticas educativas consideren la importancia de proporcionar formación continua a los docentes en metodologías que integren el contexto cultural y lingüístico de los estudiantes. También se deben generar espacios para que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas y adaptarlas de manera creativa, aprovechando los recursos disponibles y superando las limitaciones materiales.

Finalmente, se sugiere la implementación de proyectos interdisciplinarios que vinculen la enseñanza de literatura con el medio ambiente y la cultura local, promoviendo así un aprendizaje más integral y significativo para los estudiantes de contextos rurales.

Referencias Bibliográficas

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* [Const.], Art. 44, 20 de octubre de 2008. Ecuador.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* [LOEI], Art. 57, 31 de octubre de 2011. Ecuador.
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2016). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14–31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Alsina, Á., Contreras, M., & Reyes, J. (2022). Matemáticas en contexto en Educación Primaria: conexiones con el entorno y la música. *Unión-Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 18(64).
- Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F. J., & Pozuelos Estrada, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles educativos*, 42(168), 94-106.
- Bombini, G., y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18. <https://doi.org/10.14483/22486798.5715>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI
- Bruzual, R. (2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. *Educere*, 12(40), 189-194. Recuperado el 9 de diciembre de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102008000100023&lng=es&tlng=es.
- Calderón, L. D., Ortiz, H. I., & Romero, C. O. (2022). *Visiones de la Hermenéutica desde el siglo XXI*. Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".
- Calpa, H. (2019). La fábula como texto narrativo en la Pedagogía Crítico Social. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 67–81. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art5>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado el 9 de diciembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es.
- Caicedo, C. A. B., & Lillo, M. L. B. (2021). La educación rural en San Lorenzo, sus posibilidades y limitaciones. *Revista Científica Hallazgos*, 6(3), 260-269.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta. https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Cassany/publication/373680680_Practicas_letradas_contemporaneas_postprint/link/s/64f74b7543e7db37518c02ca/Practicas-letradas-contemporaneas-postprint.pdf

- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. En Congreso Leer.es. Ministerio de Educación.
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- Cerda, C. (2022). La transversalidad de la escritura en el currículum escolar chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 108-122.
- Codina L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra.
<https://repositori.upf.edu/handle/10230/34497>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Creswell, J. (1995). Qualitative inquiry and research design, Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Cuasapud, J. J., Guevara, B. D., Facunda, J. D., & Navarro, J. A. (2024). Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono para desarrollar la escritura creativa en estudiantes de educación general básica. *Revista Científica UISRAEL*, 11(2), 47-62.
<https://doi.org/xxxx>
- Cuesta, C., y Bombini, G. (2006). Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y prácticas de la enseñanza. *Signo y Señal*, 19, 111-130.
- De Bono, E., y Diéguez, R. D. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Granica.
- Dino, L., y Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 69-90.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S244885502017000100069&lng=es&tlng=es
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442020000400103&lng=es&tlng=es
- Ferreira, L. y Akiko, L. (2020). Literatura infantil y géneros textuales: la contribución de las fábulas a la enseñanza de las ciencias en los primeros años de la educación fundamental. *Paradigma*, 40(41), 384-408.
<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/773/795>
- Finol, M., y Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo*, 3(1), 1-8.
<https://drive.google.com/file/d/1vI7S1dPpkES8zUwyfenm0Jn6PmzAsKMO/view>
- Flores, A. (2022). Actitudes transdisciplinarias de los docentes y logros educativos en Educación Secundaria en Huánuco. *Revista de estudios y experiencias en*

- educación*, 21(45), 209-231. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.011>
- Ghio, E., Navarro, F. D. y Lukin, A. (2017). *Obras esenciales de MAK Halliday*. Eudeba. <http://hdl.handle.net/11185/2318>
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivas. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (9), 141-153. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dina*, 81(184), 158-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers & children at work*. Heinemann. <https://doi.org/10.2307/747817>
- Guerra, L. M. E., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2013). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Hernández, E. y González, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132 <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023). Informe Nacional de Resultados Ser Estudiante 2021-2022. Subnivel Básico Elemental. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2021-2022_4.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2022). ERCE Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/erce/2019/informe/ERCE_2019.pdf
- Lomas, C. (2015). *Pido la palabra*. *Cuadernos de Pedagogía*, 56. <https://blog.cepgranada.org/wp-content/uploads/2016/03/Pido-la-palabra-Cuadernos-de-Pedagogia-.pdf>
- López, M., Moreno, E. M., Uyaguari, J. F., y Barrera, M. P. (2022). El Desarrollo del Pensamiento Crítico en el Aula: Testimonios De Docentes Ecuatorianos De Excelencia. *Areté*, 8(15), 161-180. <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.8>
- Mallart, J. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de lengua y literatura. *Innovación Educativa*, (30), 21-39. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7111>
- Martínez, M. (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica: del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Ediciones Manantial.
- Mejía, Y. A. C. (2017). Transdisciplinariedad y transversalidad. *Revista Publicando*, 4(11(1)), 499-512.
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). Resultados de la Encuesta de Hábitos Lectores, Prácticas y Consumos Culturales (EHLPRACC, junio de 2022).

- <https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/index.php/encuesta-de-habitos-lectores-practicas-y-consumos-culturales-ehlpracc>
- Ministerio de Educación. (2021). Política educativa para el fomento de la lectura "JUNTOS LEEMOS". https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2022/juntos_leemos/Politica-Juntos-leemos.pdf
- Ministerio de Educación. (2022). Agenda para el fortalecimiento de bibliotecas educativas y ambientes de lectura 2022-2025. <https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/ABE/ABE-2022.2025.pdf>
- Molina, R. G. (2023). Formación de lectores y multimodalidad: Desafíos de la educación. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 10(20), 214-227.
- Navarro, F., Ávila, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Navarro, F., y Revel Chion, A. (2013). Escribir para aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria. *Área Paidós*.
- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Trans-pasando Fronteras: Revista estudiantil de asuntos transdisciplinares*, (3), 23-30. <https://doi.org/10.18046/retf.i3.1624>
- Núñez, V. C. (2022). El texto multimodal y sus usos en la educación primaria. *Revista Realidad Educativa*, 2(1), 61-87
- Olson, D. (1999). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Editorial Gedisa, Barcelona, Spain. <https://hdl.handle.net/2268/156590>
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2016). *Psicología del niño* (ed. renovada). Ediciones Morata.
- Quesada, M, Columbié, RL, & Rivera, Z. (2021). La lectura como práctica sociocultural. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 13(2), 228-234.
- Ribadeneira, F. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Conrado*, 16(72), 242-247. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100242&lng=es&tlng=es
- Ricoeur, P. (1988). Creatividad en el lenguaje: Signo y pensamiento. *Signo y pensamiento*, 7(12), 117-135.
- Riera, M. (2022). Las prácticas vernáculas en el aula. *Revista Enseña Ecuador*. <https://revistaensenaecuador.org/index.php/simbiosiseducativa>
- Rodríguez E. (2023). Enseñar relatos de terror: El potencial epistémico de la lectura y la escritura en la educación pública. *Revista Pucara*, 34(1), 100-111.
- Rojas-, G. (2020). Tres momentos de la oralidad. Una mirada sobre lo escuchado y lo escrito. *Oralidad-es*, 6, 1-16. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v6a5>

- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press. <https://doi.org/10.2307/20109369>
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto*, 1, 13-71.
- Sampieri, R., Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-hill.
- Santamaría-Cárdaba, N., & Gallego, R. S. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176
- Sancha, I. y Broitman, C. (2020). La transformación de conocimientos matemáticos en situaciones de escritura ligadas al proceso de institucionalización. *Educación matemática*, 32(1), 11-37. <https://doi.org/10.24844/em3201.02>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Carrasco-Campo, Á. (2020). La justicia social: clave para desarrollar ciudadanos críticos en Educación Primaria. *Praxis educativa*, 24(3), 1-15. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240303>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97–122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura, 2006. Barcelona: ICE/GRAÓ.
- Suquilanda, S. P. (2021). Capacitación continua para docentes de escuelas multigrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5918-5935.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Edward Arnold.
- Vygotsky, L. (2021). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. (2021). Niñez temprana. En *Obras pedológicas de LS Vygotsky*. Volumen 2. El problema de la edad (págs. 153-187).
- Vygotsky. (1993). Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Editorial Narcea.

Anexos

Anexo 1. Cronograma para los talleres

Sesión	Tema	Contenidos	Preguntas para grupo focal	Preguntas para propuestas
1	Evolución de la Didáctica de la Lengua y Literatura	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoques: estructuralista-tradicionalista, comunicativo y sociocultural. - Literacidad crítica - Transversalización de la lectura y la escritura como prácticas epistémicas 	<p>¿Qué estrategias tradicionalistas, y de los enfoques comunicativo y sociocultural aplican en sus aulas?</p> <p>¿Qué modelo prima en nuestras aulas?</p> <p>¿Creemos que nuestras prácticas están desarrollando adecuadamente la lectura y la escritura en la escuela?</p>	<p>¿Es posible transformar nuestras prácticas a un modelo sociocultural?</p> <p>¿Qué necesitamos para transformar nuestras prácticas de lectura y escritura desde nuestros alcances en el ejercicio docente?</p>
2	Didáctica de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Qué es leer - La lectura como proceso - Niveles de comprensión lectora - La lectura y la literacidad crítica. - La transversalización de la lectura no literaria. - Modos de leer. 	<p>¿Cuán seguido desarrollamos prácticas de lectura en nuestras asignaturas?</p> <p>¿Las prácticas que desarrollamos contemplan el proceso lector?</p> <p>¿Las prácticas de lectura que desarrollamos en nuestras aulas, alcanzan los tres niveles de comprensión? Explíquenlo con ejemplos prácticos.</p> <p>¿Hemos desarrollado la literacidad crítica en nuestras aulas por</p>	<p>¿Cómo podemos fomentar a más prácticas de desarrollo de la literacidad crítica por medio de la lectura en nuestras diferentes cátedras?</p>

			medio de la lectura? ¿Cómo?	
3	Didáctica de la Literatura	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos de aprendizaje en la Didáctica de la Literatura: educación literaria, lectura literaria-literacidad crítica, animación a la lectura, mediación a la lectura y escritura creativa - Canon literario escolar - Transversalización de la lectura literaria en otras disciplinas. 	<p>¿Para qué sirve la literatura? ¿Para qué enseñamos literatura en las aulas? ¿Alguna vez hemos leído textos literarios desde otras cátedras que no sean Lengua y Literatura? ¿Cuéntenos sus experiencias? ¿Cómo seleccionamos los textos literarios que leemos en el aula? ¿Qué hacemos cuando leemos literatura, qué estrategias?</p>	<p>¿Cómo incluir la lectura literaria en otras disciplinas? ¿Cómo fomentar a la literacidad crítica por medio de la lectura de textos literarios? ¿Cómo superar las concepciones tradicionalistas del rol de la literatura en la escuela, que la ha limitado a la lectura para el gozo, a la escritura creativa o al análisis estructural de los textos?</p>
Sesión 4	Didáctica de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Qué es escribir - El proceso de la escritura - Géneros textuales - Las propiedades textuales - La escritura y la literacidad crítica - La escritura como práctica epistémica 	<p>¿Cuán seguido desarrollamos prácticas de escritura en nuestras asignaturas? ¿Las prácticas que desarrollamos contemplan el proceso de escritura? ¿Hemos desarrollado la literacidad crítica en nuestras aulas por medio de la escritura? ¿Cómo?</p>	<p>¿Cómo podemos fomentar a más prácticas de desarrollo de la literacidad crítica por medio de la escritura en nuestras diferentes cátedras?</p>
Taller 5	Propuestas innovadoras para el aula Evaluación de los talleres	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematización de las propuestas de transformación para las aulas - Análisis de la sostenibilidad de los aprendizajes de los talleres. 	<p>¿Cuán sostenible es leer y escribir desde una perspectiva sociocultural en el aula? ¿Cuáles han sido las apreciaciones de los talleres?</p>	<p>¿Qué propuestas institucionales pueden plantearse a partir de las reflexiones de estos talleres?</p>

