

Desarrollo de la comprensión de textos de artes literarias en la Escuela de Educación Básica María Auxiliadora, de Cashapugro (Ecuador)

Development of comprehension of literary arts texts at the María Auxiliadora School of Basic Education, in Cashapugro (Ecuador)

LUISA ALEJANDRINA PILLACELA CHIN

Investigadora Independiente (Ecuador) / estudios.arte.actual@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7653-9016>

JOSÉ LUIS CRESPO FAJARDO

Universidad de Cuenca / luis.crespo@ucuenca.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3602-1239>

RESUMEN: El presente artículo relaciona la aplicación de un proyecto de intervención docente para el desarrollo y mejora de la comprensión lectora de textos de artes literarias en el alumnado de la Escuela de Educación Básica María Auxiliadora, ubicada en la comunidad de Cashapugro (Azuay), durante el segundo quimestre del año lectivo 2020-2021, en plena emergencia sanitaria por COVID-19. El estudio refiere la realidad del centro educativo, una escuela rural unidocente con características propias, así como la planificación e implementación de las actividades del proyecto de intervención, titulado “Leer es imaginar y crear”. Por último, se establecen una serie de reflexiones y valoraciones autocríticas sobre los resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVE: artes literarias, comprensión lectora, COVID-19, escuela unidocente, dificultades del aprendizaje, intervención educativa

ABSTRACT: This article relates the application of a teaching intervention project for the development and improvement of reading comprehension of literary arts texts in the students of the María Auxiliadora School of Basic Education, located in the community of Cashapugro (Azuay), during the second quarter of the school year 2020-2021, in the midst of the COVID-19 health emergency. The study refers to the reality of the educational center, a rural single-teacher school with its own characteristics, as well as the planning and implementation of the activities of the intervention project, entitled "Reading is imagining and creating". Finally, a series of reflections and self-critical evaluations are made on the results obtained.

KEYWORDS: literary arts, reading comprehension, COVID-19, one-teacher school, learning difficulties, educational intervention

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Observación de la realidad del centro educativo

1.1.1 Realidad socioeconómica del centro

Este artículo relaciona la aplicación de un proyecto de intervención docente para la mejora de la comprensión lectora de textos de artes literarias en el alumnado de la Escuela de Educación Básica María Auxiliadora (CIF/NIF 01H01408), ubicada en la comunidad de Cashapugro, con centro parroquial en Ludo, a 55 km de Sígsig (Azuay). Esta es una zona rural muy alejada de la cabecera cantonal (Sígsig), y de difícil acceso, razón por la que existe poca población y, por consiguiente, pocos niños en edad escolar. En concreto, en el marco temporal de esta intervención, primer semestre de 2021, había 19 estudiantes. La localización remota hace que sea difícil movilizarse, sobre todo en invierno, debido a que el camino es de tierra y con las lluvias se embarra y se convierte en intransitable.

Cashapugro significa en quichua 'hoyada grande de espinas', debido a que aquí abundaban plantas con espinas, como pencas y tuneras. Los habitantes de Cashapugro generalmente se dedican a la ganadería (vacuna y ovina), y en un menor porcentaje a la agricultura (papas, maíz, zanahoria, tomate de árbol). Ellos comercian con estos productos y también los consumen. En el pasado fue una zona alfarera, pero la tradición se ha perdido en la actualidad. Debido a la lejanía y a la falta de fuentes de trabajo, un alto porcentaje de la población, especialmente hombres, se han visto en la necesidad de emigrar, tanto a destinos nacionales, como Cuenca, Quito o Guayaquil, como internacionales, principalmente a Estados Unidos. Aunque se podría prever una importante llegada de remesas de parte de estos emigrantes, a menudo se da la circunstancia de que abandonan a sus familias y se desentienden económicamente. En estos casos, como consecuencia de la emigración, podría subrayarse que las madres y abuelas quedan muchas veces a cargo de todas las responsabilidades, y no cuentan con ninguna ayuda.

Cashapugro cuenta con agua potable y luz eléctrica. Presenta una vía de acceso por tierra que viene desde Ludo, a 4.9 km, y una vía alterna (Figura 1). La configuración del asentamiento poblacional presenta un crecimiento lineal en torno a las vías principales, si bien la mayor parte del territorio está parcelado, con fines agroganaderos (SNI, 2020). Tiene una población de aproximadamente 70 familias. En cada familia hay entre 3 y 4 integrantes. La población estaría, pues, en torno a los 250 habitantes.

Para los estudiantes que terminan la Educación General Básica en la Escuela María Auxiliadora, no hay en el entorno muchas posibilidades formativas. El único sitio donde

se pueden continuar estudios de Bachillerato General Unificado está ubicado en Ludo. No hay, en cualquier caso, un amplio abanico de opciones educativas, ya que los cupos para entrar al Bachillerato son reducidos. En ocasiones, debido a esta falta de cupos, los niños y niñas son destinados a lugares mucho más alejados de sus casas, con un consecuente problema de desplazamiento que, incluso, puede hacerles desistir de continuar sus estudios.

En cuanto al perfil sociológico del alumnado, en la Escuela María Auxiliadora hay un porcentaje mayor de niños que de niñas (12 niños y 7 niñas). Muchos estudiantes son familiares, lo que se evidencia en que comparten apellidos. Abundan, por ejemplo, los Quituzaca, Tenemaza, Morocho, Mataillo y los Guichay, lo que nos habla de que en la comunidad habitan las mismas familias.

Las familias son tradicionales y de creencias católicas. Las madres y abuelas llevan habitualmente la indumentaria regional: pollera, blusa bordada, sombrero, y en el cabello trenzas. Los niños, en cambio, visten de manera actual e informal. Aunque la cultura es tradicionalista y se valoran mucho las costumbres, los padres no temen a la modernidad ni hacen injerencias en los contenidos educativos que se dictan en la Escuela. El sistema de valores está afianzado en la religión y en las tradiciones propias de esta región del austro andino. En cualquier caso, tal vez porque la cultura es patriarcal, es evidente que existe cierto grado de machismo, apreciable en que todos los representantes de los estudiantes son mujeres. La educación de los niños se entiende como un asunto de la mujer. Asimismo, se observa que las señoras son las que se encargan del trabajo pesado, incluso de los huertos, y a las reuniones de padres de familia solo asisten las “madres” (ordinariamente tutoras: tías y abuelas). Los niños tienen una actitud más mandona. En realidad, el destino de la mujer, en esta comunidad, suele ser casarse y tener hijos desde muy jóvenes, y dedicarse al hogar y a las tareas del campo. El hombre también tiene como único destino trabajar desde muy joven, y desde pequeños los niños piensan en emigrar. Son roles tradicionales muy estereotipados.

Con respecto al grado de implicación de las familias en la educación, se puede notar cierto desinterés en los padres. Esto se ha acentuado con la vigente pandemia de SARS Cov 2, donde la enseñanza se ha tornado semipresencial, con tres días presenciales por semana, pero para que los padres envíen a los niños a la escuela hay que hacer varios llamados. De tal forma, las madres/tutoras ponen excusas, como que los niños están desayunando o que se han quedado dormidos, y los envían a veces una hora después de comenzadas las clases. Una vez en el aula, los estudiantes no se aplican en entregar los

documentos que contienen los proyectos educativos con los que se está trabajando, debido probablemente a un aumento del desinterés de las familias por la educación. Se da el caso de que, para recoger los proyectos, la líder educativa tiene que ir caminando casa por casa, ya que los estudiantes no los llevan a la escuela y, una vez evaluados, tampoco hacen el esfuerzo de regresar a recuperarlos.

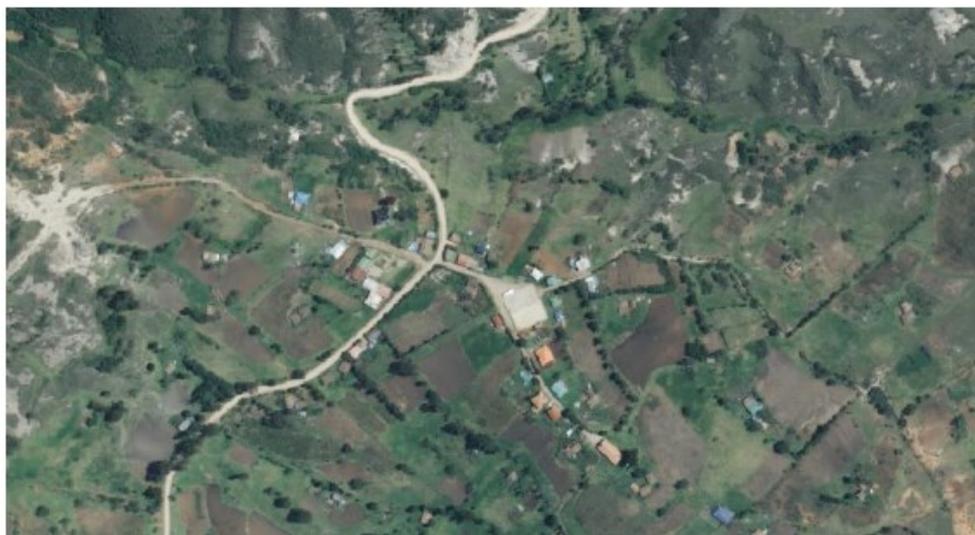


Figura 1. Imagen geoespacial de Cashapugro. Fuente: SNI (2020)

1.1.2 Documentación educativa del centro

La líder educativa nos permitió revisar la documentación del centro, y en especial nos parecieron de interés los informes finales de labores que suele redactar al final de cada año. En ellos refería datos sobre actividades pedagógicas llevadas a cabo durante el ciclo lectivo, muchas centradas en desarrollar las destrezas de las diferentes áreas del currículo, en dependencia de los distintos subniveles. Nos llamó la atención especialmente el Festival de la Lectura. Por otro lado, se celebraban actividades cívicas, por lo general relacionadas con las festividades nacionales, donde se solía aprovechar para enseñar transversalmente historia. Observamos que había actividades con la participación de la comunidad, entre las que destacaban las “mingas” de limpieza con la colaboración de los padres de familia. En este sentido, se podía apreciar que la comunidad educativa, a pesar de las circunstancias, era bastante participativa y colaboradora.

También revisamos el PEI (Proyecto Educativo Institucional), con datos informativos, y donde se declara la Visión, Misión y el ideario de la Escuela. El PEI se plantea una autoevaluación institucional, con seguimiento a una serie de metas y cronogramas de actividades de gestión. Hay actas de reuniones con padres de familia, matrices de monitoreo y registros de asistencia a comisiones.

Por otro lado, el Código de Convivencia nos ilustró sobre acuerdos y compromisos. Este documento es un conjunto de principios orientativos para asegurar una convivencia armónica entre todos los implicados en el proceso educativo. Aquí se subrayaban los ámbitos del respeto y responsabilidad, del cuidado y promoción de la salud, del respeto y cuidado del medio ambiente, del respeto y cuidado responsable de los recursos, materiales y bienes de la institución educativa, del respeto entre todos los actores de la comunidad educativa, y del respeto a la diversidad.

1.1.3 Organización y funcionamiento del centro

La escuela oferta siete años de EGB, de primero a séptimo. Básica Preparatoria (Sub-nivel 1), Básica Elemental (Sub-nivel 2) y Básica Media (Sub-nivel 3). No oferta nivel Inicial, ni tampoco oferta Básica Superior (Sub-nivel 4). La escuela es actualmente de sostenimiento fiscal unidocente, siendo la líder educativa Raquel Alexandra Poveda López. Ella se encarga de todas las actividades administrativas y académicas. El equipo directivo está integrado por padres de familia y la líder educativa.

El horario docente de la escuela es de 8 horas al día. Las horas pedagógicas son seis, de 8h00 am. a 14h00 pm., y las de gestión son dos. Durante la pandemia, no obstante, este horario fue alterado, pasando a ser enseñanza semipresencial, cubriéndose la prespecialidad tres días a la semana.

En general, las normas de organización del centro están descritas en el Código de Convivencia. También se ocupa de estos temas el PEI (Proyecto Educativo Institucional). La Comisión de Coordinación Pedagógica se hace en conjunto con las demás escuelas que pertenecen a la parroquia de Ludo. La Comisión de Convivencia se realiza entre la líder educativa y un representante de los padres de familia. Los propios padres de familia se encargan de la limpieza del centro, y tres veces al año se realiza una “minga” (un trabajo de limpieza comunitario), que involucra a padres, estudiantes y docente.

La infraestructura de la escuela está adecuada para el número de estudiantes (19), de los diferentes niveles, aunque se puede apreciar falta de mantenimiento en ciertas áreas. Cuenta con tres aulas donde los estudiantes están distribuidos por niveles. Hay un comedor estudiantil, baños y un huerto escolar. También hay amplias zonas deportivas. Sin embargo, no cuenta con laboratorios ni aulas de computación, hecho que pone a la escuela en seria desventaja, ya que en la actualidad es esencial obtener conocimientos de la sociedad de la información, lo que requiere el uso de TIC, evidenciándose desigualdad en las oportunidades de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, otra carencia esencial es que

a la escuela le hace falta dotación de libros, tanto narrativos como expositivos. Los libros existentes no son variados y están deteriorados, siendo elementos de amplia necesidad para promover y crear ambientes que motiven la lectura y la investigación.

Sobre las tutorías, se organizan con los estudiantes que así lo requieren, una vez por semana, los viernes de 12h00 a 14h00, de forma presencial. Las actividades complementarias y extraescolares también se realizan de forma presencial, en dependencia de la programación didáctica de cada curso. Estas cuestiones se han reducido debido a la pandemia. Igualmente, por lo general se hacían recorridos para localizar parajes geográficos, o reconocer diferentes tipos de plantas, pero por la emergencia sanitaria estas actividades han cesado.

1.1.4 Funcionamiento y tareas del Departamento de Orientación

En la escuela no existe departamento de orientación. Si un niño lo requiere, tiene que acudir al Distrito y la orientadora trabaja en conjunto con la líder educativa. Allí se le guía en cuanto al diseño de las adaptaciones curriculares, según las necesidades del estudiante.

La acción tutorial se realiza con el apoyo de los demás docentes de la zona, que se reúnen y planifican cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generalmente el Distrito envía a un profesional, como por ejemplo un experto en estrategias didácticas, para ilustrar a los docentes y que apliquen nuevas metodologías en sus escuelas. Las programaciones didácticas se realizan también en conjunto con los profesores de la zona, ya que estas son simultáneas, es decir, están organizadas por niveles educativos.

2. DESARROLLO

2.1 Actividades de observación, conocimiento de la programación e intervención docente

Aunque la documentación del centro nos ayudó a comprender su realidad, lo que más nos ilustró fue la información de la líder educativa sobre su práctica pedagógica y la observación que hicimos de esta. En este sentido, la líder nos refirió que una de las debilidades de los estudiantes era la comprensión lectora, en especial en lo referente a la recepción de textos de artes literarias, motivo por el que nos centramos en este campo específico.

Acompañamos a la líder en todo momento en la ejecución de sus clases, supervisando el desempeño de los niños y niñas, y preocupándonos por conocerlos a fin de hacer un

diagnóstico previo personal. Asimismo, examinamos el currículo para acometer nuestras intervenciones, y nos concentramos en las áreas de Lengua y Literatura y de Expresión Oral y Escrita, pues nuestro interés era promover la lectura y la comprensión lectora de productos de las artes literarias.

Nuestro objetivo era mejorar notablemente sus competencias lectoras y de comprensión. Empezamos a pensar en crear un rincón de la lectura, y allí favorecer la motivación de los niños, fundamentándonos en una metodología que contemplara didácticas participativas y dinámicas, a la vez que innovadoras. Consideramos la resiliencia como un factor a desarrollar, ralentizando las actividades de experiencia lectora con el fin de crear un ambiente más relajado. Los recursos empleados fueron, sobre todo, libros de la propia escuela y textos fotocopiados. Eventualmente usamos material de dibujo. La motivación es algo que queríamos lograr, y para ello seguimos estrategias tomadas de una amplia bibliografía, sin olvidar mantener una actitud asertiva.

2.2 Planificación de las actividades de la intervención

Durante la intervención pusimos énfasis en un proyecto destinado a mejorar la comprensión lectora de textos de artes literarias. La líder había evidenciado en el Diagnóstico situacional de la Institución el bajo nivel de lectura comprensiva de los estudiantes, pero además mencionaba la existencia de niños con problemas afectivos por efectos de la emigración de los padres. Intentamos crear un proyecto que ayudara en estos dos aspectos, incidiendo en la motivación para la lectura, y la lectura como fuente de motivación y resiliencia.

Problema priorizado	Metas	Acciones y recursos	Fecha de inicio	Actividades de seguimiento permanente	Resultados	Fecha de término
Baja competencia lectora y de comprensión lectora de textos de artes literarias.	Elevar el dominio de competencia lectora y comprensiva. Leer, en sus niveles literal, inferencial y crítico valorativo. Comprender textos de diversa índole y nivel de dificultad.	Planificar actividades para el proyecto de intervención "Leer es imaginar y crear" con apoyo de la líder educativa. Aplicar estrategias para el desarrollo de la lectura y la comprensión lectora. Crear un rincón de lectura y generar actividades que estimulen la comprensión lectora, en especial en los niños del Subnivel Medio de EGB. Preparar y organizar reuniones con los padres de familia concientizando	Del 3 de mayo al 2 de julio de 2021	Planificar sesiones del proyecto de intervención "Leer es imaginar y crear". Evaluación pedagógica. Mediante la socialización del proyecto de intervención "Leer es imaginar y crear" y sus resultados en el Festival de la lectura.	Se implementaron estrategias que permitieron a los estudiantes desarrollar su comprensión lectora de textos de artes literarias. Estudiantes capaces de disfrutar y comprender la lectura desde una perspectiva crítica y creativa.	Final del año lectivo 2020-2021

		sobre el rol de apoyo de los padres en la carrera escolar.				
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 1. Planificación del proyecto de intervención “Leer es imaginar y crear”

De tal modo, fuimos considerando un plan para suavizar estas debilidades. Trazamos una planificación que contemplara el problema priorizado, las metas, las acciones y recursos necesarios, las fechas de inicio y fin del plan, el seguimiento y, finalmente, los resultados (Tabla 1). La líder educativa nos ayudó a revisar la planificación y la incluyó dentro de su Plan general de mejora institucional. El título del proyecto de comprensión lectora de textos de artes literarias fue “Leer es imaginar y crear”.

Así pues, la planificación y desarrollo transcurrió entre el 3 de mayo y el 2 de julio de 2021, correspondiendo al segundo quimestre del año lectivo 2020-2021 (Tabla 2). A la líder educativa le interesaba que el proyecto fuera eficaz porque aún no había realizado la Autoevaluación Institucional del año, y quería saber si se producirían mejoras en las falencias de comprensión lectora ya detectadas en los estudiantes.

Actividades realizadas	Del 3 al 7 mayo	Del 10 al 21 mayo	Del 24 de mayo al 11 junio	Del 14 de junio al 2 de julio
Observación y análisis del problema de comprensión lectora de textos de artes literarias, especialmente en los estudiantes del subnivel medio de EGB.				
Formulación de posibles modos de abordar el problema de cara al proyecto.				
Determinar actividades y el título del proyecto.				
Elaboración del proyecto.				
Revisión de la estructuración del proyecto avanzado.				
Gestión de la adecuación para el rincón de lectura de los estudiantes.				
Adecuación del lugar específico para el rincón de lectura.				
Selección y recopilación de lecturas.				
Actividades varias de lectura comprensiva.				
Actividades organizativas y exposición del proyecto “Leer es imaginar y crear” en el Festival de la Lectura.				
Valoración de las actividades del proyecto “Leer es imaginar y crear” y de sus resultados con todos los estudiantes.				

Tabla 2. Cronograma de actividades

El proyecto contó con diversas actividades, las cuales se cumplieron de acuerdo con el cronograma previamente establecido.

2.3 Implementación de la intervención

Al inicio observamos que los estudiantes no demostraban mucho interés en el desarrollo de las actividades del proyecto “Leer es imaginar y crear”, pero con el paso del tiempo notamos un cambio favorable, lo que atribuimos, entre otras razones posibles, a la ruptura del hielo inicial entre nosotros y a la confianza surgida. Niños y niñas empezaron a demostrar mayor entusiasmo en participar en las acciones, que en general eran propuestas sencillas que paulatinamente iban complejizándose.

Asimismo, tratamos de ajustar las actividades en dependencia del nivel de los niños de cada grado, y aunque nos preocupábamos especialmente por el Subnivel Medio de EGB, a los niños más pequeños también les propusimos actividades. El fin era incentivar a la lectura de textos de artes literarias, motivar a la comprensión, y que la comprensión, a su vez, fuera motivadora para sus vidas.

Una de las principales acciones fue crear un rincón de lectura. Los libros, no obstante, estaban encerrados celosamente en vitrinas, por temor a ser dañados o sustraídos. Revisamos con ayuda de la líder educativa las existencias de libros y textos escolares, seleccionando para el rincón de lectura los de carácter narrativo, y obviando los cuadernos de trabajo y guías.

Un rincón de lectura puede generar un gran impacto formativo, promoviendo la lectura por el mero hecho de que los libros están accesibles. Crearlo de conjunto con los estudiantes fue muy emocionante porque, dado que lo que tratábamos de crear era una especie de minibiblioteca, nos sorprendió saber que ningún niño o niña había estado jamás en una biblioteca.

En efecto, un rincón de lectura es una pequeña biblioteca que incentiva de modo casi inconsciente el hábito de la lectura, y es una referencia presencial de la cultura y su importancia. La mera presencia de este rincón, todo un elogio a la cultura libresca, generaba la curiosidad en el alumnado y le impactaba positivamente, promoviendo inquietudes sobre las historias contenidas en los libros, y también sobre los escritores. Los estudiantes elegían los libros y permanecían largo rato concentrados en ellos. El rincón de lectura inducía a la lectura autónoma, favoreciendo sus competencias lingüísticas y, a la postre, su competencia comunicativa, tanto oral como escrita.

La creación del rincón de lectura se justificaba por sí mismo. Favorecía la participación activa de los estudiantes y su accionar libre y espontáneo. Entre todos ayudamos a crear el entorno apropiado, a ubicar las estanterías y las sillas donde se podían

sentar a leer. Se creó un ambiente confortable y acogedor, donde al principio los niños y niñas se sentían extraños, pero luego creció en ellos el estímulo de la curiosidad y se involucraron en las lecturas con gran interés. Trajimos de nuestras casas algunos libros nuevos, y a veces poníamos música clásica para favorecer un entorno relacionado con la cultura. Este ambiente era muy propicio para la lectura y para la relajación. Se trabajó así la resiliencia, ralentizando el ritmo de la clase para disfrutar más de la lectura. Nos enfocamos bastante en aquellos estudiantes que observábamos que presentaban algún problema de comprensión, pero sin valorar su rendimiento, sino solo haciéndoles leer e incentivándoles un poco más, pero siempre de manera sosegada.

Entre las actividades podemos mencionar pequeños dictados destinados a que los niños y niñas escuchen con atención, retengan lo escuchado, y mejoren su ortografía y la comprensión de palabras. Otra actividad consistía en que nosotros procedíamos a leer en voz alta un cuento, y los niños hacían un dibujo referente al mismo. Casi todas las actividades se realizaron en el aula, en especial en el rincón de lectura, pero otras se desarrollaron al aire libre. Eventualmente salíamos para hacer dramatizaciones de lecturas, donde los estudiantes demostraron su creatividad e imaginación. Las actividades que presentaban más contenido se relacionaban con la lectura de cuentos y fábulas, y de relatos de historias motivadoras.

Hicimos también ejercicios de lectura prosódica, con el fin de que los estudiantes acentuaran la expresividad para acrecentar su nivel de comprensión de textos literarios. Los estudios de Miller y Schwanenflugel (2006) prueban que la prosodia y la lectura expresiva incide en la motivación para leer y mejora la comprensión lectora. En algunas ocasiones se contó con un micrófono y un altavoz, lo que suscitó la atracción de los estudiantes y su deseo de participación.

Nos pareció que las estrategias hacían efecto. La curiosidad de los estudiantes empezó a despertarse y apreciamos que surgía motivación hacia la lectura. Por ejemplo, nos preguntaban cuestiones surgidas de su inquietud individual, como datos sobre este o aquel personaje, o qué significaba una palabra que habían descubierto. Intentábamos presentar textos nuevos en las actividades, trayendo fotocopias que leíamos entre todos y que complementaban la limitada presencia de libros de la escuela.

Intentamos, en relación con algunos libros, introducir temas trascendentes, en especial relacionados con la voluntad, con la determinación por salir adelante, con la lucha por la autorrealización. Lo hicimos así con los niños más grandes, porque los más pequeños no estaban en capacidad de asimilar ciertos mensajes.

Pudimos determinar que la comprensión lectora de textos de artes literarias se acrecentó mediante pruebas verbales de preguntas y respuestas, y verificar que los estudiantes podían seguir mejorando su nivel de comprensión lectora por medio de estas actividades incentificadoras, así como que su capacidad lectora y de comprensión de lo leído aumentó considerablemente. Ciertamente se desarrolló, mediante el rincón de lectura, la creatividad y la imaginación de los niños y niñas, quienes se comportaron de manera extrovertida y comunicativa, participando plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las metodologías utilizadas destaca el aprendizaje por descubrimiento. Los estudiantes aprendían de forma activa, a partir de la observación, experimentación y exploración, movidos por una curiosidad y motivación genuinas. Se daba también el aprendizaje colaborativo y participativo entre todos los estudiantes.

Con la supervisión de la líder educativa se tocó la problemática de la emigración. Se hizo a partir de la historia “De los Apeninos a los Andes”, que está en el libro *Corazón*, de Edmundo de Amicis. Luego se preguntó a los niños sobre la comprensión que habían hecho del texto y sobre lo que habían sentido. Aquella lectura fue muy emotiva porque muchos de los niños expresaron que ellos querían hacer lo mismo que el protagonista de la historia, Marco, que fue a buscar a su madre que había emigrado a otro país por cuestiones económicas, y afloraron muchas emociones fuertes en los niños y niñas.

En este proyecto nos enfocamos sobre todo en los niños del subnivel Medio de EGB, (Subnivel 3), que corresponde a 5º, 6º y 7º grados de E.G.B. y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad. Nos centramos en esta franja porque en este subnivel los estudiantes tienen mayor capacidad reflexiva y aptitudes de comunicación oral y argumentativa. Así pues, disponen de más capacidad de comprensión. Por otro lado, entre la franja de 5º a 7º había 12 niños de los 19 del plantel, por lo que operativamente se lograba una aportación eficaz en el global de los estudiantes (Tabla 1).

El bloque curricular en el cual se encuadraba el proyecto era el del área de Lengua y Literatura. Aquí, de acuerdo con el currículo, se incidía en la lectura y escritura, y para tal fin se abrían posibilidades a actividades participativas, como tertulias, lecturas, dramatizaciones, etc.; todo con el fin de mejorar las competencias lingüísticas para lograr un mejor desempeño personal y social (MinEduc, 2019). El bloque 3 de la materia de Lengua y literatura, precisamente se centraba en la lectura y comprensión de textos de artes literarias, fomentando la autonomía lectora y la construcción de significados y

sentidos. También en el bloque 5, dedicado a Literatura, se requiere una buena comprensión de textos literarios, además de introducirse en la redacción.

Así, en esta área se comprende la necesidad de adquisición de destrezas cognitivas y metacognitivas requeridas por el lector, llegando a niveles de profundidad distintos: literal, inferencial y crítico valorativo (MinEduc, 2019). Llegar al nivel de inferencia, en cualquier caso, era nuestro objetivo, porque significaría una manifestación clara de una buena comprensión, y tenemos que decir que los mayores llegaron a hacer inferencias.

A los niños de los primeros subniveles, Preparatorio y Elemental, la aproximación a la lectura se hacía por el atractivo y el gusto, por el disfrute y el carácter lúdico, pero a partir del subnivel Medio ya se requería una mayor especialización lectora, introduciendo términos de análisis sobre la estructura de lo leído. Sin embargo, en ellos tampoco descuidamos el sentido del placer por la lectura.

Al estar las estanterías abiertas, los estudiantes podían elegir la lectura según sus preferencias personales, lo que es fundamental para su formación como lector autónomo. Intentamos generar pequeñas tertulias literarias, sacar de ellos ideas y opiniones. Preguntamos sobre los personajes, sobre las circunstancias y lugares de las narraciones, hasta el punto máximo, que era plantear qué se podía deducir del contenido de la historia (hacer inferencias fundamentales). Pudimos tomar así evaluaciones de lectura comprensiva.

Algunos estudiantes tenían mejor competencia para el reconocimiento de palabras, y eso les facilitaba el proceso de automatización de la lectura de textos de artes literarias y su comprensión. Otros no eran tan fluidos, debido a que posiblemente no habían estado muy expuestos a materiales escritos. Casi nadie, en un principio, estaba motivado por la lectura, y tampoco presentaban la volición suficiente para perseverar en una lectura prolongada. No estaban advertidos de las ventajas en cuanto a disfrute, evasión y aprendizaje de la lectura, y creemos que tampoco se encontraban motivados para animarse a leer, ni creían en sus propias capacidades lectoras, en especial para adentrarse en textos expositivos (Sánchez, García y García Rodicio, 2010) Estos déficits los ponían en desventaja. En un análisis preliminar pudimos ver que algunos necesitaban hacer un esfuerzo de atención porque no podían comprender bien los textos. La frustración que necesariamente les surgía incrementaba su desmotivación. Por eso tratamos de ser condescendientes y premiarlos con palabras de aprobación, aunque leyeran mal o respondieran incorrectamente a cuestiones sobre los textos. Queríamos evitar que leer fuera visto como una actividad dura (Sánchez, García y García Rodicio, 2010); queríamos

que la lectura fuera algo deseable, por lo que nos volcamos en el apoyo a los niños y niñas, clarificando dudas y felicitándoles por sus pequeños éxitos.

La lectura puede hacer que niños y niñas desarrollen un mayor sentido de pertenencia a su tierra, hacia sus tradiciones, y por eso eventualmente leímos cuentos tradicionales de Ecuador. En realidad, aprendimos mucho de literatura infantil mediante este proyecto. La lectura despierta sensibilidades, abre la imaginación al mundo simbólico, favorece la memoria y las habilidades lingüísticas, y prepara a los niños para el futuro. Consideramos que este proyecto dotó de algunas de estas herramientas a los estudiantes, lo que les llevó a comprender mejor los textos.

Finalmente, aprovechando que había una jornada de vinculación con la sociedad llamada “Festival de la Lectura”, se hizo la escenificación de una lectura ante los padres de familia, y se socializaron las actividades que se habían hecho durante el proyecto “Leer es imaginar y crear”. Dada la dificultad, como se ha mencionado, de la escuela para adquirir textos de lectura para los niños —que además estén de acuerdo con sus necesidades y a la par de los conocimientos que requieren en consonancia con su edad—, solicitamos a los padres y asistentes que trajeran libros a la escuela para poblar el rincón de lectura. El resultado fue positivo, porque logramos aumentar en diez libros la pequeña biblioteca. Este festival se realizó el jueves 10 de junio.

Al término del proyecto, la líder educativa decidió dejar dispuesto el rincón de lectura, dado su éxito y la contribución a la motivación lectora de los estudiantes.

Tenemos que decir que, aunque contamos con la gran ayuda de la líder educativa y de los estudiantes, el trabajo no fue fácil, y advertimos que lograr mejoras requiere de tiempo, paciencia, amor y mucha voluntad por parte de todos los implicados. Aunque deseábamos hacer bien las cosas, a veces chocábamos con las circunstancias, con las personalidades de los niños y niñas, que a veces eran variables. Sin embargo, creemos que se logró un desarrollo significativo, y la experiencia fue satisfactoria y beneficiosa para la escuela.

2.4 Reflexiones y valoración crítica

En esta sección se va a realizar un ensayo valorativo personal sobre la experiencia de la intervención. Se trata de un ensayo final autocrítico, si bien se anotan igualmente posibles aciertos en las intervenciones.

Comenzando por cuestiones relativas a la psicología de la educación, afrontamos situaciones donde hubimos de manejar la personalidad de los niños y niñas, habitualmente

variable de uno a otro. Resulta común que algunos se distraigan, en tanto otros son aplicados con las actividades propuestas. Quisiéramos mencionar un caso particular. Una niña de 5 años (Yesly Azucena), que llevada por su distracción llegaba a abandonar la clase e irse al pasillo o a otras aulas. Al reconvenirla aducía que había terminado sus actividades y por tanto no veía la necesidad de esperar sentada. Con la profesora titular se le explicó que durante la clase hay que mantener orden, y que salvo con el permiso expreso de la maestra, no es posible levantarse e irse. “Si todos hicieran así... ¡sería un caos!”, le explicamos con grandes gestos mímicos, a lo que ella asentía. Así, la situación se pudo manejar mediante el diálogo. El caso de Yesly se explica porque es la más pequeña de la clase, y en su casa aún no le ponen muchas reglas.

En las intervenciones no tuvimos que asistir a niños con problemas graves, con disfunciones de personalidad o trastornos de aprendizaje irresolubles, pero sí quisiéramos apuntar que hemos tenido casos en nuestra experiencia docente de niños con trastornos conductuales, y en tales situaciones hemos coordinado con las autoridades y padres de familia, con objeto de hallar soluciones, a menudo mediante una intervención educativa con apoyo de psicólogo. De cualquier modo, como docentes procuramos tener buen trato interpersonal con los estudiantes, ya que así podemos conocer sus diferentes formas de ser, y en base a ello podemos dar un trato más individualizado, en dependencia de las necesidades que en cada caso se adviertan.

En relación con teorías educativas, en nuestras intervenciones docentes nos guiamos por un fundamento de pedagogía crítica constructivista, esperando que el niño sea el constructor de su propio conocimiento, ofreciendo pautas de guía en las actividades, pero sin olvidar una buena impartición de los contenidos. Por lo demás, en la escuela María Auxiliadora, de Cashapugro, hay solo casos de educación formal. No hay cursos ni módulos formativos aparte. Quisiéramos aquí citar las “mingas” como una actividad de educación informal, porque es una interesante tradición de procedencia indígena inca-cañari que vincula a la sociedad desde un concepto de aprendizajes ancestrales. Se trata de un trabajo comunitario donde todos ayudan a mejorar el aspecto de la escuela sin ningún fin económico, y al final hay una comida comunitaria, la “pampamesa”, con alimentos tradicionales. Se suele hacer tres veces durante el año lectivo, y los niños lo disfrutan especialmente.

En la escuela existe carencia de recursos tecnológicos, ya que apenas hay dos computadoras que se utilizan para que la Dirección emita certificados, no para la docencia. En las casas, por ser muy baja la señal, los estudiantes no cuentan con internet.

Esto incide en sus competencias tecnológicas y en su inserción en la sociedad de la información. La comunidad educativa de la escuela no puede hacer prácticamente nada en este sentido. Se han realizado innumerables solicitudes, tanto al Distrito como a los más altos estamentos administrativos, pero la respuesta es el silencio. El Estado sería el único que podría paliar la situación, pero dado que actualmente no da prioridad a estos temas, las zonas rurales quedan desatendidas de conexión y las escuelas lo padecen. La circunstancia desemboca en que los estudiantes no puedan ir a la par de las necesidades de la sociedad actual. Es como si el Estado los destinara a ser ciudadanos de segunda categoría, ya que no cuentan con igualdad de oportunidades con respecto a los estudiantes de los núcleos urbanos.

A la escuela acuden niños y niñas de primero a séptimo de Educación General Básica, con edades que oscilan entre los 5 y los 11 años. En cuanto al currículo, se ha seguido, en la medida de lo posible, lo establecido por los parámetros del Ministerio de Educación. Podríamos subrayar, retomando el tema de la carencia de medios tecnológicos en la escuela, que, en los lineamientos curriculares de los subniveles Preparatoria, Básica Elemental y Media se aprecia una notable presencia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En el currículo se plantea un mundo gobernado por la globalización y la introducción de las TIC en la sociedad, que ha de ser un marco referencia para la ciudadanía (MinEduc, 2019). Hay un claro eco de las demandas educativas de contenidos que requiere la sociedad de la información. Igualmente, al observar los objetivos del currículo integrador, hay bastantes contenidos relativos a las TIC y sus beneficios (MinEduc, 2019). Se aprecia que el currículo se plantea como una matriz de progresión global con destino a cumplir lo requerido por el perfil de salida del bachiller ecuatoriano, y por eso, desde muy pequeños, se involucra a los estudiantes con las nuevas tecnologías. Sin embargo, el ideal del currículo choca frontalmente con la realidad administrativa y de recursos del sistema educativo de Ecuador, que tiene desprovistas a las escuelas rurales en cuanto a suministro de medios tecnológicos y conectividad. Por tanto, las radiantes ideas relativas a TIC que impregnan el currículo desde la más tierna infancia de los estudiantes, son sueños irrealizables para las escuelas rurales.

En las intervenciones nos preocupamos por reducir la exclusión, por la causa que fuere. Lo tomamos como una responsabilidad de la educación, conscientes de que cada niño y niña es un mundo diferente, y que el sistema educativo es el que ha de adaptar su diseño a cada uno, o al menos contar con la diversidad de características del alumnado.

En especial, dedicamos atención a aquellos que eran más vulnerables y que podrían estar en una situación de riesgo de marginalización. No había casos de discapacidad en la escuela, pero queremos citar el caso de un niño (sin mencionar su nombre) que era más desatendido por sus padres-tutores que los demás, sobre todo en su aseo, ya que presentaba en su vestimenta olores fuertes, motivo por el que era rechazado y estaba expuesto a un proceso de exclusión, quedando a menudo solo en las actividades grupales, y con acoso por parte de algún compañero. Se trató con la tutora, una tía del niño que era su responsable, ya que ambos padres habían emigrado a Estados Unidos, pero ella interpretó la alusión como un agravio y confrontó a las docentes. Al final se llegó a un entendimiento, explicándole que el desaseo personal del niño podría motivar discriminación social y generarle traumas. Desde entonces el niño está más cuidado en su higiene. Se dice vulgarmente en esta zona: “aquí se cuida más a las vacas que a los niños”, y este podría ser un caso representativo de ello. La líder educativa y nosotros trazamos un programa con estrategias para que el niño fuera más valorado en la clase, colocándole en lugares de privilegio, asignándole lecturas dramáticas en donde hacía de personaje principal (el rey, el príncipe, el capitán del barco...), y se le hizo participar activamente en los juegos, lo que redundó en un aumento de su autoestima. Asimismo, se impartieron charlas sobre igualdad, respeto, búsqueda de equidad, rechazo a la discriminación por cualquier causa, y fomento de la ayuda a quienes más lo necesitan.

Este suceso también podría relacionarse con el campo de la sociología de la educación. El tema de la igualdad y la discriminación por clase es recurrente hoy en día, y este caso podría ser soterradamente un caso de discriminación por clase, ya que, aunque en la escuela los niños eran todos de bajos y medianos recursos, el niño aludido era aún de un estrato inferior. A pesar de sus padres estar ambos en Estados Unidos, se habían desentendido de la familia y el niño padecía cierto grado de pobreza. Hay que decir que la discriminación por clase es algo terriblemente arraigado en Ecuador (Madrid Tamayo, 2019). Siempre hubo, por ejemplo, discriminación al indígena, que no podía llevar su atuendo característico en las instituciones educativas por riesgo de ser vejado. Igualmente, las clases más pobres sufren el vapuleo de las pudientes, que se consideran con derechos sobre los demás, todo lo cual igualmente va relacionado con el color de la tez, con el alejamiento étnico del indígena y el acercamiento al tipo fisionómico caucásico. Estaríamos hablando, pues, que en no pocos casos hay racismo de fondo. No obstante, en la escuela la totalidad de los estudiantes eran de rasgos bastante comunes en las zonas rurales del interior, verosímelmente de origen indígena, con algún cruce mestizo.

No advertimos que se trataran de diferenciar por su piel o rasgos, pero sí existió este problema relativo al nivel socioeconómico: discriminación por nivel de clase.

Ninguno de los estudiantes experimentaba una manifiesta dificultad del aprendizaje (no había dislexia, disgrafia ni discalculia). Con un poco de esfuerzo, cualquiera podría llegar a ser experto en un dominio, de acuerdo con cada talento. Nos parecieron niños y niñas con buenas aptitudes y competencias. Tal vez solo precisaban de algo más de confianza en sí mismos. Tenían buen nivel de pensamiento abstracto, de pensamiento analítico y de percepción intuitiva. Eran observadores y empáticos. Eran participativos. Hicimos varias experiencias para reforzar sus habilidades, especialmente en cuanto a comprensión lectora, porque consideramos que era una base fundamental para su formación. Su rendimiento de lectura era intermedio, con ligeros altibajos en dependencia del nivel de escolaridad. Los más pequeños sí tenían un poquito de dificultades en la escritura, pero nada no superable con más práctica. Además, lo achacamos al impacto de la pandemia y al no estar habitualmente expuestos a materiales de lectura. Por lo que pudimos observar, los niños mayores tenían un buen rendimiento en el cálculo y en el razonamiento matemático, pero no tanto los más pequeños, que no han tenido instrucción continua durante la pandemia. La buena competencia aritmética en los mayores tal vez se relacione con que muchos tienen que hacer cuentas de cabeza sobre la cosecha o ventas de productos ganaderos o agrícolas. Lo ven también en sus padres. En general, la gente de campo, por la naturaleza de sus negocios, hace muy buenas cuentas de cabeza. En la escritura, los niños más pequeños tenían también mayor dificultad, pero mediante el programa de intervención logramos hacer algunos ejercicios de escritura, de ejecución de dictados y de vocabulario, por riesgo a que, de seguir así, los niños continúen con un desfase entre su edad cronológica y lo esperado de su nivel escolar. Temíamos también que les afectara cognitivamente, o que se produjera un retraso insoslayable en su desarrollo lecto-escritor, o un eventual trastorno del desarrollo del lenguaje. Aunque esto es poco probable, hicimos ejercicios de conversaciones, canciones y rimas, con el fin de ampliar vocabulario, comprensión gramatical, desarrollo de la conciencia fonológica, y mejorar la adquisición del código escrito. Lo hicimos, en especial, con niños de segundo y tercero.

No encontramos en los niños y niñas problema cognitivo alguno, más allá de una cierta desmotivación, lo que hacía que se distrajeran y a veces no tuvieran el rendimiento esperado. Esto lo podemos achacar a la desmotivación a la que les somete la realidad del entorno, que no genera ánimo para aprender, sino que se considera que la escuela es algo

un tanto inútil, por donde hay que pasar por obligación. Con la líder educativa se trató de reforzar la comunidad educativa, con los padres, tutores y niños, pero igualmente hubo falta de voluntad real, y más bien se evidenciaba un desapego a la institución educativa y al sistema escolar. El peso del drama de la emigración parental y del ambiente tradicionalista, con valores heredados de padres a hijos, es muy grave, y el destino estereotipado para el hombre y la mujer, es determinante. La idea de que los niños continuaran estudiando tras la EGB obligatoria, ni se contemplaba.

Ferreiro y Teberosky (1996), apuntan sabiamente que escribir es producir un texto, pero leer es —ni más ni menos— comprender un texto. Por eso nos preocupamos mucho por las estrategias de intervención motivacionales para mejorar la comprensión lectora de textos literarios. Las estrategias motivacionales son importantes para niños que han sufrido y sufren situaciones como la emigración, ya que ellos se ven muy desatendidos y su autoestima es baja. Comunidades aisladas como esta, con pocas oportunidades laborales y pocas perspectivas de futuro para los niños y niñas, que desatienden la asistencia y la atención a la escuela, apenas son tratadas en los estudios. Son escuelas rurales, muchas unidocentes, que requieren que el maestro sea un multi-empleado sacrificado, y eso también afecta a la docencia. Por eso empezamos a pensar en intervenciones que sirvieran como posible programa de acción, donde se fomenten estrategias motivacionales para la comprensión lectora, y que tanto en el contenido de las lecturas como en la práctica se apuntale la base para una futura lucha por la lectura, que es el germen de cualquier estudio, y que sea algo que afecte a la inquietud y curiosidad de los estudiantes, de forma que no recurran al abandono escolar temprano, que es tan habitual. Así, planteamos un programa de intervenciones con diversas acciones, como un rincón de lectura, y juegos dinámicos para promover la comprensión de la lectura de textos de artes literarias, como los que sugieren García, Tovar y Alezones (2008).

Se dice popularmente que como se escucha se escribe, y aunque en el plano de la lectura hay que detenerse en conceptos, estos no deben sobrepoblar una misma frase, porque si no la memoria de trabajo se saturaría. Empezamos a enseñar a los niños mayores desde un enfoque metacognitivo, para que ellos mismos se dieran cuenta de que una frase no sobrecargada de conceptos es más comprensible, y así escribieran frases sencillas, ya que es común encontrar en sus redacciones enunciados larguísimos, prolongados por comas que hacen función de puntos, en una suerte de amalgama incomprensible.

Favorecimos la lectura conjunta en nuestra planificación. Como docentes, tratamos de reforzar lo que comprendían los estudiantes con mensajes anuentes, porque si solo se

notificase lo incorrecto, seguramente se causará frustración en ellos, que sentirán que están haciéndolo todo mal. La didáctica es aquí, en este terreno de la comprensión lectora, muy importante. Como docentes no esperamos total exactitud en las respuestas sino algo aproximado, para después, sobre lo que expresan los estudiantes, asentar el verdadero significado del texto, sin contradecirles o señalarles errores.

En muchos estudios la motivación se centra en el hecho de que los niños elijan las lecturas que les gustan, y ese es el origen de la motivación. Sin embargo, aunque esta estrategia está bien, nosotros planteamos, además, la idea de ofrecerles un tipo de texto concreto: textos inspiradores, motivadores para el espíritu, que hablan de resiliencia, que es iniciar un nuevo desarrollo después de un trauma, lo que nos parecía un factor muy importante. *El patito feo*, el relato de Andersen, que es además la referencia para el título de un libro fundamental sobre la resiliencia de los niños, obra de Boris Cyrulnik (2005), es un ejemplo de un texto infantil de lucha y transformación.

3. CONCLUSIÓN

La lectura, como atestiguan autores como Peña García (2019), despierta una emoción, y eso se puede aprovechar para lograr objetivos motivacionales. La mayoría de estudios consideran que la lectura entra en el plano motivacional cuando se relaciona con lo recreativo, y por eso los niños empiezan a generar hábitos de lectura, porque estiman que leer es un *hobby*, no una obligación. Sin embargo, existe el concepto de que la lectura es un peldaño para llegar a algo, y se puede enseñar a los niños y niñas la idea de que la lectura puede ayudarles a salir de sus circunstancias, sean las que sean, y que es un apoyo para el desarrollo interior. Queríamos enfatizar en que la lectura es la base de cualquier estudio, y que, si se es bueno leyendo y comprendiendo lo que se lee, acceder a cualquier tipo de conocimiento es posible, y por tanto se puede llegar a ser quien se quiera en la vida. Como pudimos apreciar, los alumnos de la escuela no pensaban que por su voluntad y esfuerzo pudieran tener el futuro que desearan, dado que su entorno está lleno de dificultades y no hay oportunidades. Los niños y niñas no podían permitirse tener grandes sueños de futuro, y por eso tratamos de enfocarnos en cambiar ese concepto. Quizá no lo logramos plenamente, ya que las intervenciones no se prolongaron todo lo que hubiéramos querido, y las clases no eran continuas, pero creemos haber sembrado al menos la semilla de la inquietud por la lectura en sus corazones.

Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento a la líder educativa Alexandra Poveda.

BIBLIOGRAFÍA

- Cyrulnik, B. (2005). *Los patitos feos*. Barcelona, España: Ed. Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1996). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F., México: Siglo XXI.
- García Ruiz, E., Tovar, R. M. y Alezones Padrón, J. (2008). El aprendizaje de la lengua escrita: Una experiencia desde la diversidad. *Educere*, 12(42), 575-587.
- Madrid Tamayo, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8-17.
- Miller, J. y Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- MinEduc. (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Subnivel Medio*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación de Ecuador.
- Peña García, S.N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56.
- Sánchez, J. E., García, R. y García Rodicio, H. (2010). Las dificultades de aprendizaje: la lectura y la escritura. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa, atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- SNI (2020). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial. Diagnóstico Ludo*. Quito, Ecuador: Sistema Nacional de Información de Ecuador.