



REVISTA
DE INVESTIGACIÓN
Y PEDAGOGÍA
DEL ARTE,
FACULTAD DE ARTES,
UNIVERSIDAD
DE CUENCA.
NÚMERO 13,
ENERO-JUNIO DE 2023
ISSN 2602-8158.
COPYRIGHT © 2023.
ARTÍCULO DE ACCESO
ABIERTO CON LICENCIA
CREATIVE COMMONS
ATTRIBUTION

Mejorar la comprensión de las artes literarias y la motivación lectora en escuelas rurales unidocentes de Ecuador

*Improving understanding of the literary arts and reading motivation
in rural single-teacher schools in Ecuador*

LUISA PILLACELA CHIN

Universidad de Salamanca / luisap_42@hotmail.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>

FABIÁN EDUARDO CAZAR ALMACHE

Universidad de Cuenca / fabian.cazar@ucuenca.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3318-2256>

Resumen: En Ecuador, las escuelas rurales unidocentes, habitualmente ubicadas en comunidades aisladas, presentan particularidades que redundan en el rendimiento del alumnado, en la tasa de abandono y discontinuidad de sus estudios. Estas escuelas suelen carecer de una adecuada provisión de medios, el docente debe simultanear contenidos y diversificar planificaciones entre distintos niveles escolares, y los niños a menudo viven problemas socioeconómicos (emigración parental y desatención tutorial, carencia de perspectivas de futuro profesional y académico). Se revisan aquí propuestas de mejora de la comprensión de las artes literarias y la motivación lectora para posibles intervenciones educativas. Se apuntan lineamientos básicos para efectuar programas que fomenten lo cognitivo y motivacional de la comprensión, que se enfoquen en actividades didácticas y lecturas motivacionales y resilientes para hacer surgir en los niños la inquietud por la lectura, que se mitigue el abandono y se promocióne el estudio tras la educación primaria.

PALABRAS CLAVE: Ecuador, artes literarias, escuelas rurales unidocentes, comprensión lectora, motivación, programa de intervención

ABSTRACT: In Ecuador, rural single-teacher schools, usually located in isolated communities, have particularities that affect student performance, dropout and discontinuity rates. These schools often lack adequate resources, teachers have to combine content and diversify planning between different school levels, and children often experience socio-economic problems (parental emigration and lack of tutoring, lack of professional and academic future prospects). Proposals for improving literary arts comprehension and reading motivation are reviewed here for possible educational interventions. Basic guidelines are outlined to carry out programmes that foster cognitive and motivational comprehension, that focus on didactic activities and motivational and resilient readings in order to raise children's interest in reading, to mitigate drop-out and to promote studying after primary education.

KEYWORDS: Ecuador, literary arts, rural single-teacher schools, reading comprehension, motivation, intervention program

RECIBIDO: 05 de octubre de 2022 | **APROBADO:** 14 de diciembre de 2022

1. INTRODUCCIÓN

Mejorar el nivel de comprensión lectora es un asunto pendiente en el ámbito educativo de Ecuador. En efecto, las autoevaluaciones nacionales e internacionales, y otras investigaciones (Anilema, Moreta y Mayorga, 2020), corroboran que Ecuador registra uno de los niveles más bajos de comprensión lectora de la región. Asimismo, el Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), de 2018, subraya que el promedio de estudiantes ecuatorianos tiene un bajo nivel de lectura (nivel 2, nivel mínimo de competencias) (Arévalo, 2018). Se trata de resultados que, en todo caso, concuerdan con la tónica general de la población del país. En efecto, el informe PIAAC, de la OCDE, que se aplicó en Ecuador en 2017, dio como resultado que un 71,2 % de la población de entre 16 y 65 años estaba en los niveles más bajos de su escala de comprensión lectora (PIAAC, 2017).

Aunque el informe PISA estimó que Ecuador se encontraba en la media del contexto latinoamericano, es evidente que se debe buscar mejorar la competencia lectora y de comprensión para lograr una educación de calidad (Lara y Salazar, 2019). Si los estudiantes pudieran tener un buen nivel de comprensión lectora desde sus años de escolaridad iniciales, podrían optimizar su desempeño académico y los resultados de su aprendizaje serían más significativos. Si, por el contrario, siguen sin tomarse medidas, el asunto no dejará de agravarse.

Considerando este escenario, este artículo plantea ideas para la mejora de la comprensión de las artes literarias y de la motivación hacia la lectura en las escuelas rurales unidocentes, que son un caso particular. Hablamos de todo un conglomerado de centros dispersos por territorios de difícil accesibilidad, donde se dan circunstancias educacionales específicas. Se trata de entornos de muy poca población, con una cultura muy tradicionalista, con dificultades sociales, en especial

la migración parental, y pocos recursos pedagógicos y de TIC. Hay bastante desatención hacia los niños y niñas, y carencia de perspectivas de progreso académico.

Históricamente, las escuelas unidocentes tienen estructuras deficitarias, y por esta causa el Gobierno de Rafael Correa (2007-2017) cerró las que no reunían las condiciones mínimas (sobre todo entre 2013 y 2014) para servir al proceso educativo (agua potable, alcantarillado, electricidad), e impulsó las Escuelas del Milenio, que debían albergar a una población amplia (RVD, 2018). Esto suscitó que los estudiantes, para llegar a la Escuela del Milenio, tuvieran que caminar varios kilómetros debido a la incompetencia de los servicios de transporte, un hecho al cual el Gobierno de Lenin Moreno (2017-2021) señaló como causa de deserción escolar, e impulsó la reapertura de las escuelas unidocentes clausuradas.

Actualmente, el conjunto de las escuelas unidocentes rurales supone un alto porcentaje del total de los centros educativos del país. Aproximadamente el 50 % de las escuelas fiscales de Ecuador es multigrado (Redacción, 2019), repartidas en dos regímenes de educación: Costa y Sierra. En realidad, no hay otra opción para hacer llegar la educación básica a caseríos alejados con población muy dispersa. Mientras los diferentes gobiernos juegan políticamente con estas escuelas, su situación no mejora. En general, acarrear problemas que van desde lo material: falta de mobiliario adecuado y materiales didácticos, insuficiencia de servicios básicos, problemas estructurales, de instalaciones o de mantenimiento, carencia de salas de cómputo; hasta lo puramente educativo, pues el docente aquí tiene que asumir tanto las actividades pedagógicas como las administrativas. Se debe organizar para impartir clase, al mismo tiempo, a niños y niñas de hasta siete grados diferentes, lo que se compensa con el hecho de que suelen ser pocos estudiantes. Sin embargo, por más esfuerzo que se haga en alternarse para corregir tareas a unos e impartir clases a otros, la calidad de la educación se resiente.

Las escuelas rurales unidocentes están centradas en la Educación General Básica, y generalmente comprenden del primer al séptimo grado. El currículo se centra en aprendizajes destinados a formar el perfil de salida del bachiller ecuatoriano, y se focaliza en fortalecer tres valores: la justicia, la innovación y la solidaridad. Cabría, así pues, considerar que cualquier proyecto de intervención hacia la comprensión lectora tendría que enfocarse en estudiantes que tuvieran ya capacidad para asumir el significado de conceptos un tanto complejos. Esto nos llevaría a centrarnos en la Educación Básica Media (Sub-nivel 3), correspondiente a los grados quinto, sexto y séptimo de EGB, ofrecida a estudiantes de entre 9 y 11 años, preferentemente. Sin embargo,

dadas las circunstancias de la escuela unidocente, la clave para que una estrategia de intervención funcione puede ser el aprendizaje participativo y la cooperación entre grados ya que, en estas escuelas, dedicarse a un solo niño o grupo de niños significa abandonar a los demás. Es mejor convocarlos a todos y que se genere un entorno de aprendizaje mutuo, donde los que menos saben aprendan de los que saben más, que los mayores enseñen a los menores, generándose una fructífera colaboración.

El objetivo de este artículo es llamar la atención sobre las escuelas unidocentes rurales de Ecuador, y alertar sobre la necesidad que tienen de que se promueva la comprensión lectora y la motivación por la lectura. Con tal fin se aportan ideas o lineamientos para que los docentes planteen programas de intervención que consideren las particularidades de los niños de estas escuelas. En último término, los programas que se realicen deberían prevenir o atenuar las dificultades de aprendizaje y generar más resiliencia, así como una mayor continuidad académica.

2. DESARROLLO

2.1 Cómo mejorar la comprensión de las artes literarias y la motivación por la lectura en las escuelas rurales unidocentes

Existen muchas estrategias para mejorar la comprensión de textos de artes literarias y hay diferentes categorizaciones para las mismas. Por ejemplo, una categorización divide las estrategias de comprensión lectora en cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012). Otra categorización sostiene que unas estrategias se orientan a optimizar las condiciones biológicas o socioculturales, en tanto otras predisponen a mejorar el resultado de la acción motivacional y emocional, comunicativa y cognitiva (impulsar la atención, la percepción, la memoria, el pensamiento reflexivo), a la vez que existen otras que estimulan el desempeño en el aprendizaje y en actividades metacognitivas y metalingüísticas (Mayor, 2000). De todas estas propuestas, resulta de especial interés para nuestra investigación centrarse en aquellas que inciden en los aspectos motivacionales y afectivos, toda vez que promueven la adquisición de estrategias de comprensión.

Hay varias estrategias de comprensión lectora de las cuales podríamos tomar referencias. El “Concept-Oriented Reading Instruction” (CORI), por ejemplo, se basa en una combinación entre motivación, conocimientos previos y las estrategias mismas (Guthrie et al., 1996). Se interviene mediante tres actuaciones: primero se aborda un tema, luego se interacciona con la realidad,

haciendo ver a los niños/as que los aprendizajes son útiles, y al fin ellos mismos se animan a tratar de comprender textos literarios por sí mismos. Por otro lado, el “Question Answer Relationship” (QAR), basado en estrategias metacognitivas, se centra en que los niños aprendan a localizar datos, descubrir la estructura del escrito y valorar el propósito comunicativo del mismo (Ezell et al., 1997). Otro programa es el “Thinking before Reading, think While reading, think After reading” (TWA), que se basa en detenerse a pensar antes, durante y después de leer. Se piensa, por ejemplo, en las intenciones del autor, en lo que el alumno conoce, en lo que desea saber... (Mason et al., 2006). Asimismo, el “Informed Strategies for Learning” (ISL), se enfoca en enseñar directa y explícitamente a los estudiantes cómo se regula y evalúa la comprensión, haciendo a los niños partícipes de este conocimiento para favorecer su consciencia lectora (Cross y Paris, 1998). Otra estrategia se basa en el pensar en voz alta, haciendo predicciones, comparaciones o identificando diferentes cuestiones. Pensar en voz alta beneficia la comprensión crítica e interpretativa (Aragón y Caicedo, 2009).

Más adecuada parece la perspectiva constructivista, que subraya que en las intervenciones para la comprensión lectora el docente es el guía que está pendiente de que el estudiante comprenda y aplique las estrategias (actividades) eficazmente. Galindo y Martínez mencionan el proceso de la “participación guiada” (2014, p. 16), cuando se va cediendo paulatinamente responsabilidad del aprendizaje (de ser el responsable de su propio desarrollo) al estudiante, hasta llegar al punto de que sea totalmente autónomo.

De manera similar, Peña (2019) plantea una estrategia basada en el papel del docente como activador de cuestionamientos reflexivos, asociación y permuta de ideas entre los estudiantes, como medio para desarrollar la comprensión lectora. En la estrategia de Peña, los estudiantes tratan de adivinar de qué trata el texto, y se les indica con claridad el propósito del ejercicio, que suelen ser lecturas compartidas. Predecir intensifica su interés por leer (Peña, 2019).

Galindo y Martínez demuestran que cuando un niño asimila y sabe aplicar estrategias de comprensión lectora se siente más motivado (2014, p. 23). La falta de comprensión lectora suele derivar de la nula utilización de estrategias flexibles, la incapacidad de activar conocimientos previos relevantes, la insolvencia a la hora de crear un constructo representacional de la lectura, y la imposibilidad de generar inferencias o valorar un texto desde lo metacognitivo (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012). Igualmente, las dificultades pueden provenir por la falta de atención o memoria, y se ha comprobado que, si la didáctica no alienta a la motivación, los estudiantes sienten

que las clases son tediosas y no ponen de su parte para mejorar su nivel de comprensión (Gámez, 2012).

Cuando hablamos de estrategias motivacionales es preciso que nos centremos en la situación personal del estudiante. La motivación para el aprendizaje emerge de la personalidad. Por eso, si el estudiante siente que lee mal, posiblemente no querrá leer o leerá menos (Rigo, 2012). Hay que evitar que se pierda la motivación, que a veces surge por la falta de autoconfianza, e incentivar el atractivo de la lectura. El contexto es importante. Resulta contraindicado que se exija demasiado al estudiante porque hará que decaiga su motivación. Las actividades se han de organizar bien, y se le deben brindar apoyos y ayudas, cálidas y frías, a los estudiantes. Las dificultades de lectura deben ser tratadas con suavidad y resueltas de manera natural.

En efecto, el papel del docente y sus estrategias es fundamental. El facilitador es el modelo a seguir y en su manera de promover y orientar la lectura reside la clave para que los estudiantes desarrollen el gusto por leer, y se promueva su comprensión lectora (Peña, 2019). Su actitud afecta muchísimo a la motivación de la clase. Hay que evitar ser impaciente porque esto crea resistencia y cierra la capacidad metacognitiva de los estudiantes (Aragón y Caicedo, 2009). La teoría de la motivación (Spaulding, 1992), indica que la experiencia lectora ha de ser agradable, de forma que los niños y niñas ansíen repetirla. Cuando el estudiante siente que es competente leyendo, se genera en él un sentimiento de autoestima que le motiva a leer más. Por eso es importante no frustrarlos ni criticarlos en las actividades.

Para que la lectura sea deseable, se han de plantear fines deseables: el hallar una solución a un interesante problema, el placer de leer... En palabras de De Sixte et al.: “las personas que leen por placer leen más a menudo que los que leen por otras motivaciones externas, como evitar un castigo u obtener una recompensa”. (2021, p. 3). Asimismo, existen componentes psicológicos a tener en cuenta, como la curiosidad por el tema, el involucramiento, la inversión de tiempo y esfuerzo, el deseo de lograr un reto intelectual, el trabajo colaborativo con los compañeros, y el sentimiento de autoeficacia (Sánchez, García y García-Rodicio, 2010).

La estrategia motivacional más esencial para la mejora de la comprensión lectora es sin duda exponer a los estudiantes a los libros. En las escuelas unidocentes, no obstante, suelen carecer de una buena provisión de textos literarios. A menudo los estudiantes ni siquiera conocen qué clases de lecturas o qué géneros literarios existen, por no tener un contacto habitual con los libros. Todo esto limita mucho este primer paso. Sin embargo, como indica la teoría de la autonomía, el que los

niños puedan elegir libremente lo que quieren leer se relaciona positivamente con la motivación, con ser un agente causal de la propia vida (Orellana et al., 2000).

Las propuestas mencionadas, a pesar de demostrar ser eficaces, precisarían de una más ajustada contextualización para ser efectivas en una escuela unidocente rural, ya que a menudo estos estudios se hacen en zonas urbanas y en colegios con aulas bastante pobladas. De tal modo, cualquier intervención educativa que se realice tendría que tener en cuenta las particularidades del entorno físico, pedagógico y social de las remotas localizaciones de las entidades unidocentes. Por poner un ejemplo, aunque el programa CORI (Guthrie et al., 1996) es muy eficiente, sería complicado hacer interaccionar a los niños con fenómenos concernientes a textos sobre situaciones características de la cultura urbana y la globalización, a fin de que los experimenten. Otro problema para emplear con precisión un programa de los citados es el hecho de estar pensados para aplicarse y exigir resultados a una franja de edades generalmente altas. El QAR (Ezell et al., 1997), por ejemplo, está destinado a niños de los últimos subniveles de EGB, ya capaces de lograr reflexiones profundas. Sin embargo, en la escuela unidocente rural resulta más ideal un programa que desarrolle simultáneamente las aptitudes de estudiantes de edades diversas que conviven en una misma aula.

2.2 Contextualización

En Ecuador las escuelas se clasifican según su cantidad de docentes, existiendo unidocentes y pluridocentes (Contreras, 2019). La escuela unidocente es también denominada unitaria, multiedad y multigrado, aunque las dos últimas acepciones pueden implicar también a las escuelas bidocentes. Según datos del año 2018, el 52 % de los centros educativos fiscales en Ecuador era multigrado, y un 5 % de la población de estudiantes del sistema público asistían a ellos (Redacción, 2018).

Estas escuelas se caracterizan por congregarse a estudiantes de distintos niveles y edades en una misma aula, siendo responsable de todo un solo docente. Su ubicación usual es en apartadas comunidades rurales, de población escasa y dispersa (Torres y Astorga, 2017), y por lo general cuentan con pocos estudiantes. En las comunidades, debido a su localización remota, no suele haber teléfono ni señal de internet, pudiendo existir cortes de energía. Las vías de acceso a menudo consisten en caminos de tierra que en época de lluvia son intransitables. En ocasiones la escuela está tan alejada que se requiere contar con vivienda para el docente. Sin embargo, la mayor parte

de las veces, maestros y maestras se desplazan largas distancias para llegar a su puesto de trabajo, para lo cual usan transporte público o particular, costado por su cuenta. Por otro lado, la mayor parte de estas escuelas no tiene laboratorio de computación, y si hay computadoras, con frecuencia sus programas están desactualizados y los equipos sin mantenimiento. Carentes de cualquier formación en TIC, los estudiantes suelen culminar sin las bases mínimas de formación tecnológica para adaptarse a la secundaria. La carencia de acceso a internet también hace imposible la enseñanza virtual, y durante la emergencia sanitaria de la Covid-19 los docentes tuvieron que recurrir a otras estrategias, como la semipresencialidad.

Ideológicamente se trata de escuelas marcadas por la cultura rural. Para la comunidad cumplen una función simbólica, pues ayudan a construir su identidad. A menudo son punto de reunión para consejos y “mingas”¹, constituyéndose en un lugar cuidado por todos (Torres y Astorga, 2017). Con frecuencia las familias presentan un bajo nivel socioeconómico, y esto incide en el desempeño de los niños y niñas en la escuela, ya sea porque carecen de útiles o porque a veces deben cumplir con las tareas del hogar, la agricultura y la ganadería. En este sentido, la emergencia sanitaria ha expuesto a muchas familias al empeoramiento de sus economías, lo que pone en riesgo la continuidad escolar de aquellos estudiantes que, para apoyar a sus hogares, se dedican a trabajar (Castro, 2020). En cualquier caso, hay que subrayar que no siempre las comunidades son pobres, pues en aquellas con mayor tasa de migración la situación económica es notablemente mejor, gracias a que las familias reciben remesas. Sin embargo, se dan otras afecciones de tipo emocional, derivadas del abandono parental que experimentan los niños y niñas.

Pese a todo, en el ideario colectivo existe la idea extendida de que la escuela multigrado es de segunda categoría y para pobres (Torres y Astorga, 2017), un prejuicio con el que tienen que convivir los estudiantes. Durante el gobierno de Rafael Correa se cometió el error de subrayar el vínculo de las escuelas rurales con la pobreza. Se promovió entonces la idea de que las ciudades son sinónimo de bienestar y adelanto, y lo rural de pobreza y de atraso. En el gobierno de Lenin Moreno se tomó la postura opuesta, se reabrieron muchas de las escuelas unidocentes que se habían cerrado durante el gobierno anterior, y se cometió el error de fomentarlas como si fueran indiscutiblemente buenas, valorando su carencia de recursos e infraestructura como algo positivo, e incluso algo “tradicional”. La labor del docente se elogió como un ejercicio magisterial patriótico

¹ Minga (voz quichua), es una reunión comunitaria (con familiares, amigos y vecinos) destinada a la realización de trabajos conjuntos, habitualmente por un fin de utilidad social.

(Pastor, 2019), por el sacrificio que diariamente realiza para educar con muy pocos recursos. El verdadero problema, la falta de provisión de recursos, que es responsabilidad del Estado, apenas se mencionó.

Más allá de las luchas políticas tenemos que, en efecto, en una escuela unidocente el maestro o maestra ha de manejar varias situaciones a la vez, y aplicar distintas estrategias para atender adecuadamente a un alumnado de diferentes rangos etarios y desarrollo intelectual. Realmente, el docente precisa de creatividad e ingenio para adaptar planes educativos pensados para la escuela regular pluridocente, a sus circunstancias de enseñanza multigrado y diversificación simultánea con niños y niñas con distintas necesidades en una misma aula.

Con mucha frecuencia los docentes no logran avanzar, y se dan casos en que apenas pueden impartir la cuarta parte de la materia, debido a que no todos los estudiantes siguen un mismo ritmo de aprendizaje, y no están preparados para trabajar independientemente en tanto el maestro explica clases a otros niños (Redacción, 2019). A la luz de la revisión de las pruebas Ser Estudiante 2015-2016, cuando se levantaron datos de las escuelas multigrado por última vez, se ha hecho énfasis en que en ellas el alumnado presenta déficits de conocimientos, y que más del 80 % no adquiere aprendizajes mínimos en matemáticas y lenguaje (Redacción, 2019).

Ecuador se comprometió con la Agenda de la Unesco 2030 para cumplir con que la enseñanza primaria fuera gratuita, equitativa y de calidad, de forma que se produjera un cambio efectivo en los resultados de aprendizaje (Redacción, 2019). Sin embargo, en el caso de las escuelas unidocentes, el reto es particularmente difícil. Para que un docente cumpla su papel con buen nivel de calidad necesitaría una formación específica, que apenas se encuentra en la formación universitaria, sobre todo para conocer metodologías diseñadas para el trabajo con grupos heterogéneos, aprendizajes auto-dirigidos o auto-instruccionales, por ejemplo, ya que a menudo los alumnos deben trabajar solos debido a la imposibilidad del docente para repartirse entre todos los estudiantes (Torres y Astorga, 2017). En este sentido, no ayuda el que los textos didácticos que brinda el Estado no estén diseñados para el estudio en este contexto (Redacción, 2019), o que el currículo no presente planificaciones que distingan el caso de las necesidades pedagógicas de las escuelas unidocentes, evidenciando que se ha creado solo para las pluridocentes (Contreras, 2019)². Juega también en contra del éxito educativo el hecho de que los responsables de los estudiantes suelen carecer de instrucción primaria: muchos son analfabetos.

² Esto se revela, por ejemplo, en el planteamiento sobre las TIC, que es profuso en el currículo, pero totalmente imposible de llevar a cabo en escuelas unidocentes rurales que carecen de conectividad.

Esto significa que, a la hora de hacer tareas en casa, los niños no pueden pedir ayuda alguna a sus padres o tutores (Panchana, 2020).

La falta de capacitación específica de los docentes (pedagógica y de gestión) hace que muchas veces deban improvisar sus planificaciones y fallen en aspectos organizativos (Contreras, 2019). No tienen a nadie a quien consultar los problemas cotidianos, ni suelen contar con apoyo o supervisión por parte de los responsables distritales. Además, hay que tener en cuenta que en un gran número son docentes no muy experimentados, ya que estos destinos se suelen conceder a maestros y maestras en una fase inicial de su carrera, siendo común que, pasados unos años de cumplimiento obligatorio en la ruralidad, traten de regresar a escuelas más céntricas y urbanas.

Ya sea en los regímenes de Sierra o Costa, en la escuela unidocente rural ecuatoriana el problema de la falta de comprensión lectora se acentúa. Entre las razones posibles está la carencia de suficiente base de lectura como para identificar perfectamente el código escrito, debido a que en este tipo de escuelas el docente está sobrecargado y termina por no impartir adecuadamente los fundamentos. Otra causa podría hallarse en que los niños y niñas no tienen una relación cercana con los libros, pues no suele haberlos en sus casas, donde sus familiares son analfabetos, por lo cual hay en el niño un escaso interés por el hábito de la lectura (Orellana et al., 2000). Las variables geográficas y económicas también deben ponderarse, ya que está probada la disparidad en la capacidad lectora entre alumnos de entornos más y menos privilegiados (Orellana et al., 2000). Se podría añadir también el factor del entorno social y las expectativas de los niños y niñas hacia su futuro profesional o académico. Muchos simplemente no entienden para qué les va a servir leer (no tienen motivación para ello), a sabiendas de que el destino que les aguarda es el trabajo en labores agrícolas o del hogar, y las personas que efectúan estos trabajos lo hacen bien sin tener que leer.

Es necesario generar programas de intervenciones que atajen estos problemas para que los estudiantes no terminen por ser promovidos y sigan arrastrando sus dificultades al siguiente nivel. Ciertamente, a menudo los niños y niñas experimentan dolorosas circunstancias personales, como la emigración de uno o ambos padres (generalmente a Estados Unidos), lo que trae subsecuentemente a sus vidas una sensación de abandono muy cercana a la orfandad. Por eso se habría de fomentar la resiliencia, el deseo de lograr metas educativas y el autodidactismo. Cualquier intervención podría servir para mejorar aptitudes para la superación personal. La idea de fomentar el autodidactismo es útil cuando las condiciones del estudiante realmente le impidan,

a pesar de sus deseos, proseguir con los estudios de secundaria. El hecho es que necesitan tener la autoconfianza de que se puede aprender todo tan solo leyendo, y comprendiendo que lo que se lee puede servirles para la vida. Simplemente leyendo, para saciar su curiosidad o por deseo de saber, una persona puede superarse y lograr ciertas metas.

El factor emocional debe valorarse especialmente en las intervenciones en las escuelas rurales unidocentes. Para que un niño quiera comprender lo que lee, o para que haga un esfuerzo de comprensión, debe sentirse bien anímicamente. A menudo se confunde el desinterés o la abulia con la ansiedad o la depresión. Los niños y niñas que han sufrido emigración parental pueden evidenciar una actitud abstraída o indolente, no encontrando sentido ni motivación hacia el estudio. El rendimiento escolar decae y reflejan la desintegración de su familia en la falta de integración con sus propios compañeros. Muchas veces los tutores de estos niños apenas los vigilan y, lejos de influenciarles positivamente para continuar con sus estudios, los ponen a trabajar.

Otro factor de desmotivación puede hallarse en las limitaciones de un entorno rural excesivamente alejado de los centros urbanos, que no brinda oportunidades profesionales al futuro de los niños salvo la agro-ganadería o la emigración, lo cual no les incita a desarrollarse en el plano de los estudios. Los padres y tutores a veces no ven valor en la escuela, y la sociedad, en estos parajes rurales, suele manifestar una mentalidad tradicionalista y retrógrada, en especial en lo referente al destino de la mujer, que indefectiblemente es el hogar y contribuir al cuidado de las labores del campo.

Los centros unidocentes se caracterizan por no contar con provisión adecuada de recursos materiales, siendo el apoyo de la comunidad de padres indispensable para sostener la escuela (limpieza periódica y restauraciones de estructuras y mobiliario). Sin embargo, hay cuestiones cuya responsabilidad pertenece al Distrito educativo o al Estado (conexión a internet, provisión de TIC, provisión de libros), y la respuesta es casi siempre nula, lo que contribuye a las carencias de los niños en cuanto a diferentes aprendizajes, incluido el de la comprensión lectora.

Por su parte, los docentes de estas escuelas tienen todo el tiempo ocupado por las actividades educativas, administrativas y comunitarias, motivo por el que apenas cuentan con momentos para mejorar, mediante capacitaciones o cursos, su actividad pedagógica (Contreras, 2019). En ocasiones el docente se ve en la necesidad de delegar bastante responsabilidad a los estudiantes, porque no puede atender directamente a todos los niveles a un mismo tiempo (Contreras, 2019). El docente de una escuela unitaria no cuenta con nadie a quien acudir ante circunstancias

educativas particulares, y es muy común que estén un tanto olvidados por las autoridades distritales, al punto de que aquellas escuelas localizadas en parajes remotos casi nunca son inspeccionadas.

Puesto que el único mentor capaz, el docente, padece sobresaturación por su diversificación, consideramos que un proyecto de comprensión lectora debería enseñar a todos los niños en un mismo espacio: un rincón de la lectura, por ejemplo. Se deben tener en cuenta las necesidades de los distintos niveles, pero al tiempo la idea es crear una zona de desarrollo próximo, y que los menores aprendan de los mayores y del docente. Pedagógicamente se ha de promover el trabajo en grupo sobre el individual. Una propuesta de intervención habría de buscar generar la mejora en la comprensión lectora a partir de la cooperación entre niños y niñas de distintos niveles, ya que se puede fortalecer esta enseñanza promoviendo la integración y el aprendizaje entre pares. Ciertamente, el currículo determina que hay unos requisitos previos de desarrollo, que hay unos niveles, y que eso es algo que no se debate. Sin embargo, el docente de la escuela unidocente, en casos como el asunto de la comprensión lectora, podría trabajar más convenientemente con todos los estudiantes, sin diversificarse en cada nivel, ya que previsiblemente los beneficios serían mayores para el conjunto de los niños, puesto que, como señaló Vygotsky (1995), aprendemos más a través del contexto social. De acuerdo con este pensador y su teoría del desarrollo social, la interacción con la comunidad posee un papel trascendental en el desarrollo del lenguaje. La presencia de “el otro más conocedor” (el docente o un niño mayor), promueve que se potencien las habilidades de los niños hasta cotas que, de manera autónoma y mediante su madurez natural, no estarían a su alcance (Vygotsky, 1978). Esto quiere decir que, más allá de los niveles de escolaridad, los niños de diferentes edades pueden aprender junto con los mayores acerca de herramientas de comprensión lectora, y saldrán así reforzados. Igualmente, cualquier aprendizaje paralelo, como el de la resiliencia, puede ser positivo.

Asimismo, todo proyecto debería incentivar a los estudiantes a que se desarrollen en el plano de la lectura, solventando los problemas de comprensión, de forma que vean en el texto escrito no solo un divertimento, sino una puerta abierta a un futuro a través de la cual pueden, con creatividad, llegar a esquivar el destino deparado para ellos. Si sus circunstancias personales no favorecen que puedan proseguir con los estudios reglados, al menos podría conseguirse que tanto niños como niñas contemplaran el valor del aprendizaje autónomo y desarrollaran sus habilidades autodidactas, con el fin de que lleguen a ser personas perfectamente instruidas.

En cuanto a las funciones de cara a un programa de intervenciones para la mejoría de la comprensión lectora, la responsabilidad debería correr a cargo del docente. Lo ideal sería que se tratase de capacitaciones extracurriculares efectuadas por un experto destinado por el Distrito educativo, de cuyo ejemplo además se beneficiaría indirectamente el propio docente de la escuela, que podría mejorar sus destrezas al ser ilustrado por un profesor visitante. Sin embargo, resulta poco realista pensar que un programa distrital actúe aquí, porque como se ha dicho, hacia las localizaciones rurales remotas no hay un verdadero apoyo. La única opción es que el propio docente, sabedor de la importancia que tiene tratar de atajar el problema, actúe para solventarlo ayudado por una programación específica, proyectada con un buen número de sesiones mensuales durante el ciclo lectivo.

Un proyecto de intervención habría de proponer estrategias factibles y realizables para el profesorado. No habría de contener ejercicios que requieran sobre-especialización o recursos poco comunes. Esto podría garantizar su efectividad. Las estrategias pueden insertarse en el currículo como contenido transversal y tratar de seguir la dinámica escolar regular de las clases, subrayando la importancia que posee la comprensión lectora para cualquier materia de EGB (Arroyo et al., 2013). O bien, se podría ir por un camino externo. Es decir, dado que la responsabilidad del docente es hacer lo mejor para los estudiantes (no lo que determinaron quienes elaboraron el currículo, con estándares ajenos a la realidad de la escuela unidocente), convendría obviar en cierto modo su rigidez. De hecho, empeñarse en seguir las indicaciones del currículo podría ser enemigo de la motivación.

2.3 Hacia un diseño de propuesta didáctica

Cualquier intervención que se plantee tendría como principal fin promover la comprensión lectora y aumentar la motivación por la lectura para que los estudiantes entiendan textos de artes literarias por sí mismos. Esto se lograría mediante el planteamiento de una intervención cognitiva y motivacional, en donde sería esencial el acompañamiento del docente hasta lograr una mejora significativa.

Para ello es esencial despertar el hábito y el placer de leer. Por tanto, lo que se ha de buscar es avivar la afición lectora, mejorar la motivación del estudiante para la lectura y el deseo de su comprensión; conseguir que el niño aprenda a disfrutar de los libros como algo recreativo y

constructivo, y que tome la decisión personal de leer, en libertad y sin obligaciones, al punto de hacerlo prolongadamente.

El autodidactismo sería algo positivo para promover en el complejo ámbito de las escuelas rurales unidocentes, y una consecuencia deseable a largo plazo. En efecto, que los estudiantes puedan proseguir con sus estudios al finalizar la escolaridad obligatoria es una incógnita. A menudo desisten de sus aspiraciones por sus circunstancias emocionales, por su propia falta de perspectivas, o deciden trabajar para ayudar a la economía familiar. Otras veces son las familias las que no pueden permitirse mantener un hijo o hija estudiando, y sufragar el gasto de traslado en buses y los propios de la escolaridad en los centros cantonales, donde se encuentran las escuelas de Secundaria, y que pueden llegar a estar bastante alejados. Ser autodidacta, entonces, se convierte en la única opción de progreso educativo. Tomar una actitud de aprendizaje autónomo les podría transformar en adultos más valiosos y sabios, e idealmente suscitaría que expandieran sus conocimientos propios hasta llevarlos al mundo de la práctica. La clave es mantener el deseo de continuar aprendiendo.

En este tipo de escuelas, con frecuencia los niños tienen problemas de autoconcepto, llegando a casos de depresión y ansiedad. A través de los contenidos de las lecturas es posible fomentar en ellos la resiliencia, la capacidad de resurgir de los embates y desilusiones. Avivar el inconformismo ante lo determinista del destino y el atrevimiento para plantearse expectativas sería, pues, otro objetivo a lograr. La mejora misma en la capacidad de comprensión, que generalmente lleva aparejado un avance en el rendimiento académico, supone un pequeño éxito que redundará en la mejora de su autoconcepto, pero también hay que fomentar en los estudiantes la imaginación para que germinen sus sueños, para lo cual nada mejor que leer historias de personajes que superaron situaciones difíciles y al final del libro no se rindieron, sino que se negaron a ser derrotados por la adversidad y salieron adelante.

Para alcanzar estos objetivos, consideramos los siguientes objetivos específicos.

- Crear un clima favorable a los libros y que despierte su motivación.
- Ejercitar los procesos de comprensión literal, inferencial y crítica.
- Nutrir la capacidad de lenguaje de los estudiantes, aportando vocabulario y nociones de valoración conceptual de contenidos.
- Dotar a los estudiantes de estrategias metacognitivas útiles para su autonomía lectora y autodidacta.

- Trabajar aspectos relativos a la resiliencia en los contenidos de las lecturas.

2.4 Sobre los métodos

El primer aspecto metodológico que ha de abordarse es el trabajar en conjunto con todos los niveles, y a la vez entre niveles. En un espacio compartido es necesario que el docente trate de optimizar esfuerzos proponiendo a todo el estudiantado una enseñanza de la misma naturaleza, pero a la vez se ha de atender a cada estudiante de forma individualizada, sobre todo en los casos especiales. Así pues, el docente ha de valorar las particularidades de cada niño sin abandonar el grupo. Ha de tener en cuenta que hay distintos niveles de comprensión, de retentiva de la información, y que lo que motiva a un estudiante puede no motivar a otro (Curwin, 2014). Valorar la capacidad de reflexión, por otro lado, es un planteamiento que se efectúa al final de la escolaridad.

Es importante remarcar durante las actividades que el objetivo es mejorar la comprensión lectora, no tener la habilidad de leer rápido, ni siquiera de pronunciar perfectamente bien. Lo que sí es cierto es que leer sin precisión puede degenerar en significados erróneos, por lo que es mejor hacer lecturas a ritmo lento o moderado. La rapidez ha de ser la justa como para que la memoria de trabajo no se vea saturada (García, 2021).

El rol del docente es trascendental. Su papel debe ser activo, debe estar lleno de energía para motivar, y lograr que una tarea que requiere esfuerzo cobre importancia para el estudiante. Para motivar es fundamental construir la esperanza de los estudiantes, la creencia de que las cosas pueden mejorar (Curwin, 2014). Sobre la esperanza es que se cimienta la motivación y la resiliencia. Para ello el docente debe tener dos creencias firmes en su mente: que la vida de los estudiantes puede mejorar, e incluso ser mejor que la de sus padres, y que tener una buena comprensión lectora puede abrirle un camino para conseguir una vida mejor (Curwin, 2014).

Asimismo, el docente debe erigirse como su modelo referencial, ya que si los niños advierten que tiene un hábito lector les llamará la atención y lo imitarán (Lozano, 2018). Las actividades pueden ser un tanto complejas, pero la idea es estimular a los estudiantes para que consigan hacer algo que es muy difícil, y desafiarlos para que rindan al máximo nivel que sean capaces. Eso es motivar. El docente ha de esforzarse en reforzar lo que han comprendido los estudiantes valorando su esfuerzo. Cuanto más se aprecien sus participaciones, más se animarán a aportar de sí mismos. Es importante hacer reflexionar a los niños sobre el hecho de que los resultados de sus esfuerzos

y acciones tienen consecuencias positivas, y que pensar que tienen pocas expectativas de futuro puede ser algo totalmente equivocado.

Motivar está más vinculado al cómo que al qué se enseña, por lo que se deben evitar esquematismos aburridos y estimular el sentido del humor. Hay que intentar que les encante lo que hacen, pues así no necesitarán de ningún otro empuje: introducir la sinopsis de lecturas sugerentes para que se les despierte la curiosidad, o interesarles por el tema al activar sus conocimientos previos, puede ser eficaz. Contextualizar las lecciones también puede ayudar a despertar el interés de los estudiantes. Si los ejemplos y debates tienen que ver con su vida, conectarán y se motivarán más para comprender. También se debe tratar de hacer entretenidas las actividades, al punto de que las valoren como un juego (Garriga, 2016), y crear un entorno positivo para la lectura: un rincón de la lectura, o si se sale al campo, una zona agradable donde el estudiante se sienta tan bien, que quiera repetir.

Cualquier intervención habría de contemplar que se varíe alternativamente de actividades individuales a cooperativas. Debe fomentarse igualmente la autonomía y la responsabilidad, otorgando progresivamente más control a los estudiantes. Al principio el docente es el responsable absoluto y realiza tareas a manera de modelo; seguidamente efectúa una docencia guiada y delega responsabilidad, y cuando sea el momento adecuado (en base a las demostraciones de rendimiento de cada niño), facultará a los estudiantes toda la responsabilidad y autonomía de aprendizaje (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Con los niños muy pequeños el docente habría de transformar las actividades en puramente verbales, puesto que estos niños todavía no saben leer, pero se les puede ir desarrollando la comprensión y el interés por la lectura a partir de las actividades del programa.

2.5 Sobre la evaluación

La evaluación de los estudiantes se habría de concebir desde lo formativo. Tendría que ser continua, y en cada sesión el docente debería registrar el progreso de los niños, lo que permitiría profundizar en sus necesidades de acuerdo con su progresión individual. Se concebiría también desde lo funcional. Es decir, se valoraría el rendimiento de los niños ante un texto con cuestionamientos del tipo: “¿Cómo seleccionan la información de una lectura?, ¿Qué tipo de conexiones establecen entre las ideas de una lectura? ¿Qué grado de reflexión y de control llevan a cabo sobre la lectura del texto?” (Rosales, 2021a).

Es importante valorar la ganancia de vocabulario y la adquisición de estrategias efectivas de comprensión lectora. Para tal fin, es ideal utilizar un cuaderno donde se anoten los registros individuales y fichas donde se consignen observaciones relevantes del devenir de las sesiones. Por ejemplo, observaciones sobre cómo seleccionan e imbrican los contenidos de un texto, y los conectan con sus conocimientos previos (Rosales, 2021a).

De acuerdo con la realidad del centro, cualquier intervención se podría basar en la evaluación reflejada en los informes finales de labores que se suelen redactar al final de cada año en las escuelas unidocentes, o en la autoevaluación institucional. Si se realiza en el segundo quimestre es posible hacer una evaluación al final del primero para conocer, con total certeza, el grado de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes.

Asimismo, toda intervención ha de concluir con una evaluación que se dirija a la valoración de los resultados. En esta evaluación lo que se buscaría es determinar cuál es el rendimiento individual final de cada estudiante a la hora de comprender una lectura, y averiguar qué clase de representación construye: superficial, profunda o crítico-reflexiva.

3. CONCLUSIONES

En estos planteamientos de cómo debería ser una intervención para la mejora de la comprensión de las artes literarias en el ámbito de las escuelas rurales unidocentes de Ecuador, se ha subrayado la importancia de que los niños y niñas comuniquen su experiencia de leer, que dialoguen y hagan reflexiones sobre lo que leen, y lo relacionen con su propia vida. Las actividades y estrategias deberían buscar, ciertamente, que los estudiantes refuercen su capacidad de comprender y avanzar por sí mismos ante cualquier tipo de lectura.

Es favorable utilizar estrategias centradas en el texto, buscando hacer atractivo el tema y ofreciendo información previa de interés e indicaciones de ideas que se tratan en la lectura, para lo cual es necesario leer con precisión. Otras estrategias oportunas trabajan con fragmentos de textos, considerando la memoria de trabajo, que en los niños no es muy grande. Existen también estrategias que trabajan entresacando inferencias; otras consisten en producir, a partir de la lectura, diagramas o dibujos, a modo de resumen.

Lo más habitual es que, en cada sesión, tras leer se profundice en actividades enfocadas en la lectura misma, de manera que se vaya solidificando en los estudiantes cierta autoconfianza en sus capacidades (Gómez-Villalba y Pérez, 2001). Para tal fin, es también muy positivo felicitarlos por

los pequeños avances, aunque sean nimios, y animarlos a que sean valientes y lleguen al máximo escalafón de comprensión lectora.

Es positivo plantear estrategias dirigidas al logro de metas a través de técnicas de localización de información, categorización, concreción, paráfrasis, deducciones e inferencias. Hallar ideas, resumir la lectura o responder a preguntas sobre el texto, corresponde a la comprensión superficial del mismo. Relacionar ideas del texto con conocimientos previos, reflexionar sobre relaciones causales no explícitas, y hacer inferencias, revela una comprensión profunda. Para llegar a este nivel el estudiante ha tenido que alcanzar la capacidad de predicción y visualización de posibilidades usando su imaginación, ha de ser capaz de hacerse a sí mismo preguntas relevantes sobre el texto, y tener cierta aptitud crítica y de reflexión (Rosales, 2021b).

Es ideal, asimismo, intentar desarrollar la motivación intrínseca para la lectura, definida como la actitud volitiva de leer como acto generador de satisfacción individual, sin menoscabo de fomentar también la motivación extrínseca, basada en las consecuencias del acto de leer, ya sea para lograr un fin positivo o para evitar uno negativo (De Sixte et al., 2021). En todo caso, el factor más motivador es el hecho mismo de que el estudiante descubra que está mejorando en su rendimiento (Rigo, 2012).

Finalmente, cabe mencionar que un punto favorable en las escuelas unidocentes es el vínculo habitualmente muy cercano entre docente y padres de familia o tutores. Los padres suelen tener especial consideración al maestro o maestra, que a menudo es líder educativo y líder comunitario. Esto facilita que el docente pueda socializar con ellos algunos problemas de los aquí mencionados y trabajar conjuntamente para encontrar soluciones. Por ejemplo, se les puede indicar que los niños podrían continuar la educación secundaria en el núcleo poblacional más cercano, haciendo un esfuerzo familiar que puede ser positivo para su futuro. Como se ha comentado, en las comunidades y caseríos donde se ubican estas escuelas, los padres y tutores suelen poner a trabajar a sus hijos tras el término de la educación básica obligatoria, sin valorar si ellos desean continuar estudiando. Además del desinterés por los resultados educativos, el sacrificio de hacer un desplazamiento largo cada día y los costes que acarrea suelen desalentar a las familias. Sin embargo, el docente puede intentar dialogar y motivarles para que hagan ese esfuerzo.

BIBLIOGRAFÍA

- Anilema, J., Moreta, R. y Mayorga, M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *Universidad, ciencia y tecnología*, 24 (100), 56-65.
- Aragón, L. y Caicedo, A. M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 125-138.
- Arévalo, J. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. OCDE.
- Arroyo, G., Alsina, G., Saumell, C., Serra, J., Umenela, M., Bassedas, E., Sellarés R., Castanys, E., Alegret, J., Rivas, L. y Gispert, D. (2013). *Soluciones educativas para dificultades de aprendizaje*. Ed. Océano.
- Castro, A. M. (2020, 16 de agosto). La gran labor de los docentes para que los niños sigan estudiando en áreas rurales. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/ecuador/historias/la-gran-labor-de-los-docentes-para-que-los-ni%C3%B1os-sigan-estudiando-en-%C3%A1reas-rurales>
- Contreras, M. J. (2019). *Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica* [Tesis de Grado], Universidad Nacional de Educación, UNAE.
- Cross, D. R. y Paris, S. G. (1998). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Education Psychology*, 80 (2), 131-142.
- Curwin, R.L. (2014). *Motivar a estudiantes difíciles en contextos educativos difíciles y de exclusión*. Narcea Editorial.
- De Sixte, R., Fajardo, I., Mañá, A., Jáñez, Á., Ramos, M., García, M., Natalizi, F., Arfé, B., y Rosales, J. (2021). Beyond the Educational Context: Relevance of Intrinsic Reading Motivation During COVID-19 Confinement in Spain. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703251>
- Ezell, H. K., Hunsicker, S. A. y Quinque, M. M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education y Treatment of Children*, 20 (4), 365-382.
- Galindo, J. R. y Martínez, I. (2014). Fortaleciendo la motivación mediante estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Innovare. Revista de ciencia y tecnología*, 3, (2) 11-25.
- Gámez Estrada, I. C. (2012). Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa. *Escenarios*, 10, (2), 83-91.
- García, J. R. (2021). *Asignatura 8. Dificultades en la comprensión y redacción de textos. Tema 8.2. Las competencias y dificultades para la comprensión y redacción de textos*. USAL.
- Garriga, J. (2016). *Desarrollo emocional*. Bubok.
- Gómez-Villalba Ballesteros, E. y Pérez González, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, (17), 9-20.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16, (1), 183-202.

- Guthrie, J. T., van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. y Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 306-332.
- Lara, E.M. y Salazar, E. A. (2019). Competencia Lectora de los Estudiantes que Ingresan a la Secundaria en la Unidad Educativa Fiscomisional Sagrado Corazón. *Revista Científica Hallazgos* 21, 4(3), 240-249. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>
- Lozano, V. (2018). *Hábitos para niños*. Penguin Random House-Grupo Editorial México.
- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P. y Kedem, Y. (2006). TWA + PLANS strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students. *Excepcional Children*, 73 (1), 69-86.
- Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. *Carabela*, (48), 5-23.
- Orellana, P., Melo, C., Baldwin, P., De Julio, S. y Pezoa, J. (2020). The relationship between motivation to read and reading comprehension in chilean elementary students. *Reading and Writing*, 33, 2437-2458. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10051-3>
- Panchana, A. (2020, 15 de julio). 6.625 planteles uni y bidocentes posponen el retorno a clases. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/planteles-uni-bidocentes-costa-posponen-retorno-clases/>
- Pastor, J. (2019, 1 de marzo). En el Ecuador: La reapertura de las escuelas unidocentes. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/opinion/2019/03/01/nota/7212350/ecuador-reapertura-escuelas-unidocentes/>
- Peña, S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- PIAAC (2017). *Country Note. Skills matter: additional results from the survey of adult skills*. OECD. https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/countryspecificmaterial/PIAAC_Country_Note_Ecuador.pdf
- Redacción. (2019, 16 de febrero). En las escuelas uni y bidocentes el alumno no aprende lo básico. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/escuelas-unidocentes-bidocentes-aprendizaje-alumnos.html>
- Redacción. (2018, 17 de abril). El 52 % de escuelas de Ecuador es unidocente y bidocente. *El comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/escuelas-unidocentes-bidocentes-educacion-ecuador.html>
- Rigo, E. (2012). *Las dificultades de aprendizaje escolar. Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. Ars XXI.
- Rosales, J. (2021a). *Asignatura 8. Dificultades en la comprensión y redacción de textos. Tema 8.3 La evaluación de la comprensión y redacción de textos*. USAL.
- Rosales, J. (2021b). *Asignatura 8. Dificultades en la comprensión y redacción de textos. Tema 8.4 La intervención en la comprensión y redacción de textos*. USAL.

- RVD. (2018, 13 de abril). 8.033 escuelas unidocentes de Ecuador fueron cerradas o fusionadas. *La Hora*. <https://lahora.com.ec/noticia/1102149460/8033-escuelas-unidocentes-de-ecuador-fueron-cerradas-o-fusionadas/>
- 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*. Editorial Graó.
- Spaulding, Ch. L. (1992). The motivation to read and write. En J.W. Irwin y M.A. Doyle (Eds.), *Reading/writing connections: Learning from research* (p. 177-201). International Reading Association.
- Torres, R. M. y Astorga, A. (2017, 10 de julio). Escuelas unidocentes: lo que está en juego. *Plan V. Hacemos periodismo*. <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/escuelas-unidocentes-lo-que-esta-juego>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.