

Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

Maestría en Investigación Educativa



Tesis de Maestría

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DOCENTE Y LECTURA
COMPRENSIVA EN ESCUELAS MULTIGRADO**

Tesista

Leonel Xavier Panchamé Carballo

Asesor(a) de Tesis

PhD. German Moncada

San Pedro Sula, octubre, 2020

Estrategias de enseñanza docente y lectura comprensiva en Escuela Multigrado

Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Dirección de postgrado
Maestría en Investigación Educativa



**Estrategias de enseñanza docente y lectura comprensiva en
Escuela Multigrado**

Tesis para obtener el título de
Master en Investigación Educativa
Tesisista

Leonel Xavier Panchamé Carballo

Asesor de Tesis
PhD. German Moncada

San Pedro Sula, 2020

AUTORIDADES

Dr. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA
Rector

M.Sc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA CHINCHILLA
Vicerrector Académico

M.Sc. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA
Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA
Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS
Vicerrectora del CUED

M.Sc. JOSÉ WILMER GODOY ZEPEDA
Secretario General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO
Director de Postgrado

San Pedro Sula, octubre, 2020

Terna Examinadora

Esta tesis fue aceptada y aprobada por la terna examinadora nombrada por la Dirección de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al grado académico de máster/magister ¹ en Investigación Educativa.

San Pedro Sula, 01 de octubre

Dra. Paola Carolina Bulnes
Examinador(a) presidente(a)

Máster Cheryl Vanessa Merren Fuentes
Examinador (a)

Máster Rudis Manuel Salinas
Examinador(a)

Leonel Xavier Panchamé
Leonel Xavier Panchamé Carballo
Tesisista

¹ Según corresponda con el Plan de Estudios.

DEDICATORIA

A mi familia, que ha creído en las aventuras quijoteskas a las cuales los he llevado.

AGRADECIMIENTO

A Dios, que va y viene por el universo, y aún así tiene tiempo para acompañarme mientras yo me sumerjo en un laberinto cretense; y a los docentes, por tan amable recibimiento para que pudiera llevar a cabo esta investigación.

Al Dr. German Moncada, por haber asesorado mi proyecto de investigación.

Índice

DEDICATORIA.....	7
AGRADECIMIENTO	8
Introducción.....	14
Capítulo 1	17
Construcción del Objeto de Estudio	17
1.1. Planteamiento del problema.....	17
1.2. Objetivos.....	19
1.2.1 Objetivo General:	19
1.2.2. Objetivos Específicos	19
1.3. Preguntas de investigación	20
1.3.1. Formulación de la pregunta principal:.....	20
1.3.2. Formulación de las preguntas secundarias	20
1.4. Justificación	21
Capítulo 2.	22
Marco teórico	22
2.1. La lectura	23
2.1.1. Estrategias cognitivas.	24
2.1.1.1. Teoría constructivista	26
2.1.2. Factores de la comprensión lectora.....	28
2.1.3. Lectura, un desafío.....	30
2.1.4. La lectura: un espacio de cooperación de ideas.	31
2.1.5. Lectura y lenguaje.....	34
2.1.6. Niveles de comprensión lectora	37
2.1.6.1. Comprensión literal	37
2.1.6.2. Comprensión inferencial.....	38
2.1.6.3. Nivel de comprensión crítico	40
2.2. Escuelas Multigrados	42
2.2.1. El docente multigrado	42
2.2.2. El valor de la escuela multigrado	43
2.2.3. Estrategias de enseñanza	46

2.2.4. Pedagogía multigrado	52
2.2.4.1. La multigraduación.....	52
2.2.4.1.1. Agrupación	53
2.2.4.1.2. Tiempo escolar	55
2.2.4.2. Modelo de atención a los grupos multigrado	57
2.2.4.2.1. Interacción para el aprendizaje	57
2.2.4.3. Cuatro modelos básicos para organizar los grupos multigrado:	60
2.2.4.4. La escuela multigrado en Honduras	61
2.2.4.5. Orientaciones pedagógicas en el aula multigrado	61
Capítulo 3	65
Marco Contextual.....	65
3.1. Aspectos generales	66
3.2. Rendimiento académico	67
3.3. Características de las Escuelas Multigrado en El Progreso, Yoro	69
Capítulo 4	71
Metodología de la Investigación	71
4.1. Enfoque:	72
4.2. Tipo de estudio:.....	72
4.3. Hipótesis de investigación	73
4.4. Variables o categorías de análisis	73
4.5. Matriz de variables o matriz de categorías de análisis	73
4.6. Población y muestra	77
4.6.1. Técnicas de recolección de datos	77
4.6.2. Instrumentos de investigación	77
4.6.3. Validación.....	78
4.6.4. Proceso de aplicación.	80
4.7. Plan de análisis de datos	81
Capítulo 5	83
Resultados y Análisis de datos.....	83
5.1. Experiencia docente de Escuela Multigrado.....	84
5.2. Grupo clase.....	104

5.3. Estrategias de agrupamiento	111
5.4. Organización del tiempo y del espacio.....	117
5.5. Actividades implementadas por los docentes.	124
5.6. Nivel de competencia lectora.....	138
5.7. Relación entre las estrategias de enseñanza y la lectura comprensiva	143
5.7.1. Promoción lectora y lectura comprensiva.	143
5.7.2. Formación inicial y Preferencia de tipo de texto.	144
5.7.3. Prueba formativa – Docente multigrado (modalidad).....	145
Capítulo 6	147
6.1. Discusión.....	147
6.2. Conclusiones.....	150
6.3. Recomendaciones para los docentes de escuela multigrado	152
6.3.1. Organización del tiempo	152
6.3.2. Estrategias de enseñanza.....	152
Bibliografía	153
Anexo	158
Cuestionario para alumnos de escuela multigrado	159
Cuestionario para docentes.....	163
Fotografías de Escuelas Multigrado	171

Índice de Cuadros

Cuadro 1: Procedimientos de lectura	48
Cuadro 2: Actividades en torno a la lectura comprensiva y procedimental	50
Cuadro 3: Actividades según la organización del grupo	53
Cuadro 4: Matrícula inicial y final 2014-2016	68
Cuadro 5: Matrícula inicial de los pueblos indígenas 2014-2016.....	68
Cuadro 6: Definición conceptual de variables	73
Cuadro 7: Operacionalización de la variable Lectura comprensiva.....	74
Cuadro 8: Operacionalización de la variable Estrategias de enseñanza docente	76

Índice de Figuras

Figura 1: Distribución porcentual de titulación universitaria de los docentes.....	Error! Bookmark not defined.
Figura 2: Titulación de los docentes de Escuela Multigrado distribuida por sexo.....	85
Figura 3: Distribución porcentual según el número de cursos multigrado.....	Error! Bookmark not defined.
Figura 4: Distribución porcentual según la calidad de la formación inicial respecto a las Escuelas Multigrado.....	89
Figura 5: Distribución porcentual de los datos de acuerdo a la modalidad multigrado.....	90
Figura 6: Valoración de los docentes de la enseñanza de Escuelas Multigrado.....	91
Figura 7: Preferencia de los docentes	92
Figura 8: Preferencia de trabajo por modalidad docente.	93
Figura 9: Asesoramiento docente.	94
Figura 10: Estudiantes con necesidades educativas especiales.	104
Figura 11: Número de estudiantes con NEE.	105
Figura 12: Distribución porcentual de las respuestas de los docentes respecto a la cantidad de lecturas que contiene el texto de Español.	109
Figura 13: Distribución porcentual respecto a si hay colaboración entre estudiantes de diferentes grados.	110
Figura 14: Distribución porcentual según la ubicación de estudiantes durante el año.	112
Figura 15: Distribución porcentual de acuerdo de la ubicación de los estudiantes según la modalidad multigrado.	113
Figura 16: Tiempo de atención didáctica.	117
Figura 17: Preferencia de organización de lectura en el aula multigrado.	119
Figura 18: Tiempo de lectura diaria.	121
Figura 19: tipos de textos que selecciona el docente.	122
Figura 20: Estrategias para promover la comprensión lectora.	123
Figura 21: Distribución porcentual de la promoción lectora que realizan los docentes. ...	124
Figura 22: Distribución porcentual de estudiantes que han leído un libro completo.	125
Figura 23: Distribución porcentual de estudiantes que han visitado una biblioteca.....	126
Figura 24: Distribución porcentual según el tipo de texto que leen los estudiantes en clase	127
Figura 25: Distribución porcentual de acuerdo al tipo de actividades procedimentales....	130
Figura 26: Distribución porcentual de acuerdo al tipo de actividades inferenciales.	130
Figura 27: Distribución porcentual de acuerdo al tipo de actividades con intención crítica que realizan los estudiantes en clase.	134
Figura 28: Distribución porcentual de acuerdo al tipo de actividades que realizan los estudiantes en clase para fomentar la lectura comprensiva.	135
Figura 29: Distribución porcentual de los estudiantes que han repetido grado.....	135
Figura 30: Comparación porcentual entre sexo.....	137

Figura 31: Nivel de comprensión lectora de quinto grado.....	138
Figura 32: Nivel de comprensión lectora de sexto grado.....	142
Figura 33: Distribución porcentual sobre el nivel de comprensión lectora según la modalidad multigrado.....	146

Índice de Tablas

Tabla 1:	79
Tabla 2:	86
Tabla 3:	88
Tabla 4:	90
Tabla 5:	94
Tabla 6:	95
Tabla 7:	96
Tabla 8:	97
Tabla 9:	98
Tabla 10:	100
Tabla 11:	102
Tabla 12:	103
Tabla 13:	104
Tabla 14:	106
Tabla 15:	107
Tabla 16:	108
Tabla 17:	111
Tabla 18:	114
Tabla 19:	114
Tabla 20:	119
Tabla 21:	120
Tabla 22:	128
Tabla 23:	129
Tabla 24:	131
Tabla 25:	136
Tabla 26:	137
Tabla 27:	140
Tabla 28:	141
Tabla 29:	143
Tabla 30:	144
Tabla 31:	145
Tabla 32:	146

Introducción

Esta investigación está orientada a analizar las estrategias de enseñanzas implementadas por el docente para promover la lectura comprensiva en Escuelas Multigrado. El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo relacional, para lo cual se tomó una muestra no probabilístico intencional, que corresponde a los estudiantes de quinto y sexto grado, y al profesor encargado de escuelas multigrado del sector sur de El Progreso, Yoro. Se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario tipo escala de Likert a los estudiantes y un cuestionario a los docentes.

El informe de investigación contempla cinco capítulos. El capítulo 1 contiene el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas de investigación y la justificación; el capítulo 2 corresponde al marco teórico, cuyo contenido gira en torno a la lectura comprensiva y las estrategias de enseñanzas en escuelas multigrado; en el capítulo 3 está la metodología usada para realizar la investigación: enfoque, tipo de estudio, hipótesis, operacionalización de las variables, selección de población, técnicas de recolección y el plan de análisis de los datos; el capítulo 4 enmarca los resultados y análisis de datos, incluyendo las relaciones entre las variables estudiadas, y finalmente, el capítulo 5 contiene la discusión, las conclusiones y recomendaciones.

El entorno educativo en el que se sitúa la investigación es un tema que debe ocupar un capítulo aparte en la agenda de la Secretaría de Educación. Casi hemos terminado la segunda década del nuevo milenio y todavía las escuelas en Honduras son un remedio de la mala gobernanza que el país ha tenido desde las postrimerías del siglo anterior. Aunque en otros países se han tomado en cuenta las ventajas que conlleva trabajar en este tipo de modalidad, en Honduras, debido a las condiciones pedagógicas en que los estudiantes conviven en el entorno áulico, no logran alcanzar una educación de calidad. Unido a esto está el papel fundamental que realizan los docentes por impartir con optimismo la enseñanza correspondiente en los niveles escolares.

Podríamos decir que muchas veces los temas son antojadizos, en el caso que nos ocupa el tema surge ante una necesidad por conocer y describir qué actividades y metodologías están usando los docentes en esas escuelas alejadas o mejor dicho ubicadas en las periferias de la ciudad. A menudo lamentamos el estado del sistema educativo del país y para dejar evidencia de las precarias condiciones que se dan en este tipo de escuelas, este estudio permite poner en tela de juicio las adversidades y situaciones embarazosas que los docentes tienen que pasar para ejercer su labor.

La maestría ofrece el conocimiento de las herramientas técnicas para realizar este tipo de investigación, dado que los estudios giran en torno al ámbito educativo. Esta investigación sigue las líneas de investigación sugeridos por la UPNFM: Profesión Docente, tomando como área temática el “Desarrollo Profesional”, puesto que, como lo apunta Dubet (2004), en el manual de la universidad, “el ejercicio de la docencia se ha convertido hoy en un trabajo mucho más difícil de realizar que hace algunos años” (p.19). Las prácticas de los docentes en el aula de clases tienen diversos retos, y las necesidades exceden el juicio de los gobernantes.

Desde la creación de la escuela unidocente en los años sesenta, los niños de zonas rurales han logrado una educación primaria completa. De este modo los Ministerios y Secretarías de Educación vieron una herramienta indispensable, bajo esta modalidad, para promover la equidad en el campo educativo. Aunque este punto es favorable, no significa que la calidad también lo sea. Primero pensemos que “los docentes que laboran en estas instituciones deben asumir mayores responsabilidades que la de un maestro con un solo grupo a cargo, ya que deben planificar y desarrollar acciones en las áreas pedagógicas, administrativas y comunales...” (Alvarado y Maya, 2009, p.15); deben planificar con tal sentido de integrar los grupos que tiene a cargo sin menoscabo de la discriminación en cualquier sentido, con el fin de alcanzar los estándares educativos para determinado nivel escolar.

Para lograr una educación de calidad, siguiendo las expectativas de cada nivel, el docente tiene, en la mejor manera posible, implementar estrategias metodológicas distintas de aquellos maestros que atienden un solo grado para que el proceso de enseñanza-

aprendizaje sea flexible, dinámico, participativo, y a la vez desarrolle las competencias adecuadas.

Las competencias alcanzadas de los estudiantes de quinto y sexto grado son rotundamente distintas a la de aquellos que se ubican en los niveles inferiores. Naturalmente, todos los niveles fortalecen competencias distintas de acuerdo al nivel escolar, pero en el caso de estos dos grados, que corresponden a los últimos años del segundo nivel básico, exige del docente otras actividades y metodologías para desarrollar algunas competencias humanas, tales como: interpretativas, reflexivas y críticas.

La comprensión lectora es el bastión fundamental para desarrollar la creatividad y el intelecto humano. Según Calero (2014), el estudiante debe desarrollar dos destrezas lectoras: el automatismo en el reconocimiento de las palabras y la prosodia o expresividad en la lectura del texto. Siguiendo el criterio de De Zubiría (2003): El educador es responsable del desarrollo de la dimensión cognitiva del discente, asimismo de las dimensiones comunicativas, sociales, valorativas y competencias humanas.

Capítulo 1

Construcción del Objeto de Estudio

1.1.Planteamiento del problema

La modalidad multigrado es una vía rápida para solventar las necesidades educativas de aquellas personas que viven en las periferias de la ciudad. Con este tipo de modalidad organizativa los niños de las áreas rurales tienen acceso al sistema educativo, pero bajo otro tipo de condición. Lograr el aprendizaje de los estudiantes es un reto para los docentes que tienen a cargo dos, tres o los seis grados.

Excepcionalmente, las escuelas multigrado pueden funcionar y ubicarse con el mejor rendimiento académico. “En los países que llevan la delantera educativa en el mundo, como Finlandia y Nueva Zelanda entre otros, entre 25% y 35% de las escuelas, incluso urbanas, han adoptado grupos multigrado como una opción preferida, que permite interesantes innovaciones pedagógicas” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 15). Más allá del panorama que se puede tener de esta modalidad, se mantiene como un punto de inflexión en las decisiones políticas, y desde el campo investigativo, un terreno fértil para explorar los condicionantes que permean en el funcionamiento. Sin embargo, entre las organizaciones que señalan la situación pedagógica, está la UNESCO (Little, 2006, citado por Rockwell y Rebolledo, 2016): “Estas situaciones multigrado no son reconocidas en la mayoría de las políticas educativas nacionales. Se exige a los maestros cubrir los programas y cumplir con las expectativas de evaluación como si sus grupos fueran de un solo grado.” (p.12).

El diseño del Currículo Nacional Básico no contempla de forma sucinta este tipo de escuelas, por tanto, las expectativas alcanzadas en escuelas aledañas del sector urbano tendrán mejor suerte, pero esas que no lo están, difícilmente abarcan, en primer lugar, los contenidos, y, por otro lado, el desarrollo de competencias cognitivas (reflexión y crítica); por tal razón, las competencias lectoras son modestamente escasas. Son pocos los estudiantes que se sienten atraído por la lectura, lo que imposibilita en los informes de desempeño académico un alto rendimiento académico.

El Informe Nacional de Rendimiento académico 2018 señala que los niveles de desempeño en Español (Lectura) sigue siendo mejor que en el área de Matemáticas. Para recoger estos datos, se aplicaron las pruebas estandarizadas, con la intención de evaluar las asignaturas mencionadas. El documento expresa: “En el área urbana los estudiantes obtuvieron mejores desempeños que los del área rural en Español (Lectura)...” (p. 5). Las alumnas obtuvieron un nivel de desempeño académico superior que los alumnos en el área de Español (Lectura). De modo que se puntúa una pequeña mejoría en el desempeño estudiantil en el año 2018 respecto al año anterior.

Llegado a este punto, cabe preguntarse: ¿cuáles son las estrategias de enseñanzas implementadas por los docentes para lograr que los alumnos desarrollen una lectura comprensiva en Escuelas Multigrado?

Desafortunadamente en Honduras este tipo de escuela carece de una adecuada infraestructura, mobiliario (pupitre, pizarra, escritorio) y de capacitaciones para todos aquellos docentes que imparten clases en este nivel básico. Incluso, a la lista se suma el número de textos con los que cuentan las escuelas para llevar a cabo la enseñanza.

De acuerdo con Díaz (*s.f.*), quien apunta que en la primera década de este siglo el 64% de las escuelas en el país son atendidas por uno o dos docentes, de las cuales 4576 son centros educativos unidocentes y 6661, bidocentes. Los primeros departamentos que se posicionan entre los que registran más escuelas unidocentes están: Olancho, 629; El Paraíso, 477; Francisco Morazán, 404, y Santa Bárbara, con 329.

Los datos anteriores muestran que las escuelas multigrado representan un número significativo en el país, y que son una realidad clave para estudiarla desde distintos enfoques. A tal grado, que surjan propuestas para mejorar las condiciones académicas.

1.2.Objetivos

Luego de haber recorrido el planteamiento del problema, es necesario presentar el objetivo general y los objetivos específicos que se han propuesta en esta investigación. Cabe destacar que los objetivos son la guía del trabajo de investigación. Pertenecen a esa estirpe de elementos fundamentales que logran cubrir las necesidades del investigador.

1.2.1 Objetivo General:

1. Analizar las estrategias de enseñanza implementadas por el docente para el desarrollo de la lectura comprensiva en estudiantes de quinto y sexto grado en Escuelas Multigrado.

1.2.2. Objetivos Específicos

1. Identificar las actividades implementadas por el docente de Escuela Multigrado en los estudiantes de quinto y sexto grado para el desarrollo de los niveles de lectura comprensiva.

2. Describir las experiencias de los docentes en Escuelas Multigrado en el proceso de aplicar estrategias de enseñanza para favorecer la lectura comprensiva en los estudiantes de quinto y sexto grado.

3. Describir las prácticas de agrupamiento y la organización del tiempo del grupo multigrado para el desarrollo de la lectura comprensiva.

4. Examinar el rendimiento de lectura comprensiva de los estudiantes de quinto y sexto grado en Escuelas Multigrado.

5. Determinar si existe relación entre las estrategias de enseñanza docentes y la lectura comprensiva de los estudiantes de quinto y sexto grado de Escuelas Multigrado.

1.3.Preguntas de investigación

Es conveniente plantear algunas preguntas, puesto que presenta de manera directa el problema que se estudiará.

1.3.1. Formulación de la pregunta principal:

¿Cuáles son las estrategias de enseñanzas implementadas por los docentes para el desarrollo de la lectura comprensiva en estudiantes de quinto y sexto grado en Escuela Multigrado?

1.3.2. Formulación de las preguntas secundarias

1. ¿Cuáles son las actividades implementadas por el docente de Escuelas Multigrado en estudiantes de quinto y sexto grado para desarrollar la lectura comprensiva?
2. ¿Qué experiencias han tenido los docentes en Escuelas Multigrado para favorecer la lectura comprensiva?
3. ¿Qué prácticas de agrupamiento y organización del tiempo realizan los docentes para desarrollar la lectura comprensiva en Escuelas multigrado?
4. ¿Cuál es el rendimiento de lectura comprensiva de los estudiantes de quinto y sexto grado en Escuelas Multigrado?
5. ¿Existe relación entre las estrategias de enseñanza docentes implementadas por el profesor y la lectura comprensiva de los estudiantes de quinto y sexto grado en Escuelas Multigrado?

1.4. Justificación

Las Escuelas Multigrados son consideradas asimétricas ya que mezclan estudiantes de diferentes niveles, este tipo de modalidad difiere al que domina actualmente: un maestro a cargo de un grupo homogéneo. El modelo multigrado sigue los planes del modelo graduado lo que dificulta, en la mayoría de los docentes, el proceso de enseñanza. Rockwell y Rebolledo (2016) señalan que algunos expertos como Limber de Uruguay, “prefieren hablar de la forma escolar multigrado y consideran necesario diseñar principios pedagógicos y estrategias didácticas propios” (p.11).

A nivel mundial la mitad de las escuelas no siguen este tipo de modalidad graduada. Bien por la falta de maestros o bien por el número de estudiantes por grado, por eso se han considerado las escuelas multigrado como una alternativa para dar cobertura y posibilidad de ingresar al sistema educativo a los niños de comunidades rurales.

Cada vez es más común establecer escuelas multigrados para cumplir con el derecho educativo. Rockwell y Rebolledo (2016) señalan: “se agravan los problemas de formación de los maestros, de la estructura de los planes y programas, de los materiales y de la evaluación en escuelas que no se rigen por el supuesto de que cada maestro atiende a un grupo compuesto por niños de un solo grado” (p.12). Esta investigación permitirá reconocer y analizar las estrategias que los docentes están implementando en grupos multigrados para lograr la calidad esperada (tomando la variable “lectura comprensiva”), según las expectativas de logros contemplados en el Currículo Nacional Básico de Honduras.

Capítulo 2.
Marco teórico

En esta sección de la tesis se sustenta teóricamente el estudio. Proporciona una visión de distintos criterios, tales como: estrategias cognitivas, factores de la comprensión lectora, lectura comprensiva y competencias lectora, la lectura vista como un desafío, lectura integral, estrategias de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) y, en un segundo apartado, la Escuela Multigrado. De este último, se hace hincapié en los siguientes lineamientos: docente multigrado, el valor de la escuela multigrado, estrategias de enseñanza y la pedagogía multigrado.

2.1. La lectura

¿Es la lectura un modo de transformación, formación y valoración para que el estudiante pueda desarrollar otras dimensiones cognitivas? La lectura sensibiliza, logra lazos humanos. Los libros son ventanas por las cuales el lector puede entrar sin miedo, y desde donde el estudiante puede interpretar y reelaborar el exterior.

Para nada es insólito que un libro aleje al lector del convencionalismo y lo sumerja en aguas estigias, cuyas profundidades son infinitas, silenciosas. Y es ahí, en ese silencio, donde el lector empieza a soñar, a navegar nuevamente con cada palabra hecha arte y pureza. La literatura ofrece la posibilidad de recibir a personajes de otras épocas: conversar, reír, llorar, sufrir, odiar... La filiación o resistencia con esos actantes sólo se logra con el agradable estilo del autor, que vuelve a esos personajes acartonados en sujetos vivos.

En todos los países, la lectura es una de las actividades básicas que conforman el currículum escolar.

La educación literaria nos ofrece una gran diversidad de posibilidades de formación integral en las aulas. Si además tenemos en cuenta que es en Educación Infantil (Educación Media) cuando los niños inician su proceso de socialización, convendremos que será necesario que aprendan a percibir el diálogo intercultural como fuente de riqueza y conocimiento; y en este sentido, la educación literaria en general y el cuento en particular nos permiten

desarrollar la competencia intercultural además de otras que le son intrínsecas como la lectura, la estética, la ética o la lingüística. (Morón y Arbona, 2016, p. 7)

A diferencia de otro tipo de aprendizaje que el niño pueda recibir fuera del aula de clase, la educación literaria se logra con la interacción con el texto, pero bajo las discusiones entre los compañeros y con el docente. ¿Qué estrategias de lectura utiliza el docente para enseñar a comprender? La activación de los conocimientos previos es fundamental para activar las sensaciones y experiencias del lector, logrando que el individuo no entre al texto “desnudo”, como apuntó Baudelaire a modo de metáfora, sino con algunas herramientas que le pueden proporcionar una mejor asimilación de lo que lee.

2.1.1. Estrategias cognitivas.

En el proceso de descodificación subyacen tres momentos: la pre lectura, el lector conoce el objeto de estudio, todos los datos referidos al texto; la lectura *per se*, que comprende el reconocimiento de los códigos, la interpretación del contenido (una interpretación tiene márgenes o rutas que el lector no debe pasar o transitar, sino cae en una opinión equivocada) y el contexto, y por último, la post lectura, en este comprende el juicio crítico, donde los nuevos criterios toman el lugar de los anteriores y se anulan los juicios preconcebidos.

Dentro de ese marco, Viana, Ribeiro y Santos (2014) apuntan cuatro niveles explícitos de la comprensión lectora: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información y comprensión crítica.

Previo a esto hay otros datos que no están integrados, y que se realizan con hojear y examinar el texto: el título del libro, la imagen de la portada, la casa editorial, el número de edición, la traducción, la fecha de publicación y el premio otorgado vistos en la portada. Cada aspecto crea una nube de ideas, de interrogantes. Indagarlos, exponerlos, aumenta el acercamiento al libro.

Por ello es necesario saber que el lector es un agente activo. Los lectores noveles buscan estrategias durante la lectura para desentrañar el significado verdadero. Si existe uno.

Merced a la interacción social y a las propiedades del entorno, la capacidad de comprensión se va desarrollando, y el sentido amplio que se adquiere de las palabras, permite una expansión de la cultura, entendida ésta —lejos de todo desafío por definirla— como un conjunto de conocimientos y costumbres de vida, que luego son aplicados a la construcción de significados. Durante estos dos momentos: mientras lee y cuando ha leído el texto, se presentan distintas formas de interacción. La primera trae consigo una interacción procedimental o literal y descodificación del lenguaje, y la segunda, con inclinación a realizar inferencias, una interacción global, donde el juicio crítico se acomoda en el aprendizaje y el placer, quizás hedonista.

Igualmente, el entorno social favorece el desarrollo cognitivo de las personas. El origen social y cultural definen en buena medida el aprendizaje, lo que sumará un cúmulo de conocimientos previos que potencialmente podrán ser explotados de distintas formas, pero en el caso que nos ocupa, se hará al construir significados cuando lea un texto. (OCDE, 2017).

Durante la descodificación, el lector se crea una imagen mental de las palabras. La imagen conceptual es una huella almacenada en la memoria. Un significante provoca un significado. Es arbitrario. Por antojo nadie puede cambiar ese significante. De lo contrario sotierra las entidades textuales preestablecidas por consenso social. Una proposición no puede comprenderse a cabalidad si el lector no posee el significado de una palabra cuyas búsquedas muestran varias acepciones.

Los factores que modelan una lectura eficiente son: derivados del texto, derivados del contexto y derivados del lector. Con el primer factor se incluyen variables como las planteadas por Viana *et al.* (2014): “la estructura, el contenido, la sintaxis y el vocabulario”, la relación semántica y la conexión de las proposiciones; el segundo factor contempla la figura del lector y las condiciones sociales y psicológicas como el escenario y las situaciones donde realiza la actividad lectora; el tercer factor incluye variables afectivas del sujeto.

2.1.1.1. Teoría constructivista

El enfoque constructivista es una corriente pedagógica contemporánea, considerada como un nuevo paradigma educativo que ve al estudiante no como un ente pasivo, sino activo; participe de su propio aprendizaje. Araya, Alfaro y Andonegui (2007) apuntan que el “conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos” (p. 77). El educando tiene ideas *a priori*, y con estas, que son la base de la construcción del conocimiento, puede el profesor ampliar y edificar el aprendizaje.

El entorno está lleno de problemas, y el individuo debe ser capaz de resolverlos. “Se concibe al sujeto como un ser motivado intrínsecamente al aprendizaje, un ser activo que interactúa con el ambiente y de esta forma desarrolla sus capacidades para aprender el mundo en que vive.” (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 90). Esa forma de desarrollar sus capacidades viene dada porque el sujeto trae conocimientos informales o creencias de determinados asuntos, y con estos puede crear conocimiento.

Desde este punto, el constructivismo deja claro que es el individuo quien construye su propio conocimiento. El siguiente paso es el monitoreo de ese constructo. Todo este proceso cognitivo es la combinación de sentimientos, juicios y prejuicios. Araya, Alfaro y Angonegui (2007) apuntan que “la corriente de desarrollo de habilidades cognoscitivas plantea que lo más relevante en el proceso de aprendizaje es el desarrollo de tales habilidades y no los contenidos” (p. 90).

Se borra la idea de que el profesor es el encargado de depositar todo el conocimiento al estudiante, quien llegaba a la escuela como una tabula rasa. Sesento (2017) señala que

si el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante relaciona los contenidos nuevos con los que previamente tiene, se demandan dos condiciones, primero una actitud buena del estudiante hacia el aprendizaje significativo y segundo, que la tarea sea muy significativa, es decir, que los contenidos se consigan relacionar, que sean mostrados de forma que consigan ser relacionados con conocimientos previos (párr.10).

Para la construcción del nuevo conocimiento, el estudiante debe rechazar los saberes

previos que pueden ocasionarle dificultades en su proceso cognitivo. Araya, Alfaro y Angonegui (2007) indican que “utiliza el concepto de causalidad final y ve el conocimiento como dinámico y direccional, en el sentido de que las estructuras de conocimiento evolucionan hacia una mayor complejidad y abstracción” (p.89).

El docente prioriza en las “Estrategias metacognitivas previas a la lectura”. Investiga todos los datos referidos al contexto del objeto estudiado para llevar a cabo el plan de enseñanza. Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) indican los puntos:

1. Determina el género discursivo.
2. Determinar la finalidad de la lectura.
 - a- ¿Para qué leo?
 - b- ¿Quién lo escribe y para qué?
 - c- ¿Qué finalidad tiene el discurso?
3. Activar conocimientos previos.
 - a- ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, revelan inconsistencias?
 - b- ¿Qué conozco sobre dicha temática?
4. Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas. (p. 5)

La activación de los conocimientos previos a la lectura estimula el interés y la capacidad de atención de los elementos que en un principio de no haber hecho podría pasar desapercibido. Incluso, la relación que se puede realizar con otros textos, conectarlos en el plano formal (estructura, narrador, recursos estilísticos, punto de tensión) o en el temático, contribuyen a crear nexos lingüísticos, usar la memorización y agrupar los datos según la disposición que intentemos realizar. Por tal razón, las siguientes actividades son necesarias:

1. Releer, parafrasear y resumir entidades textuales.
2. Representación visual.
3. Realizar inferencias.
4. Detectar información relevante (p. 7).

Llegado a este punto, se logra luego las estrategias autorreguladoras: monitoreo o supervisión, que se presentan en las estrategias durante la lectura. Una vez que se ha quedado claro las actividades previas, se logra la determinación de las partes relevantes del texto, la elaboración de inferencias y el uso de estructuras textuales. El conocimiento de esta última actividad se logra de forma progresiva. Díaz y Gerardo (2002) apuntan:

Las estructuras narrativas son las que se adquieren más fácilmente y a edades más tempranas. No pasa lo mismo con las estructuras expositivas o argumentativas –típicamente escolares- las cuales son más difíciles de adquirir y por ende se internalizan más tardíamente, dependiente de la experiencia que se tenga con ellas. (p. 292).

Fácilmente, los niños pueden asimilar el contenido de la historia y reproducirla de distintas maneras. No ocurre lo mismo con los textos expositivos y argumentativos, con los que se debe tener en cuenta otros factores: criterios discursivos, conectores, organización de las ideas secundarias, etc. En cuanto a las estrategias que se realizan después de la lectura están: identificación de las ideas principales, elaboración de resúmenes y formación y contestación de preguntas.

2.1.2. Factores de la comprensión lectora.

La comprensión lectora es el bastión fundamental para desarrollar la creatividad y el intelecto humano. En los primeros niveles escolares, los métodos de enseñanzas están enfocados en desarrollar la fluidez lectora. Los códigos son desentrañados sin esfuerzo. Por otra parte, en los niveles superiores está centrado en las inferencias y valoraciones que el estudiante puede realizar en la fase 3: estrategias después de la lectura. Esto no quiere decir que el grado de importancia de la velocidad descodificadora se reduce, por el contrario, la celeridad de lectura es un descriptor coadyuvante en el dominio para la buena comprensión lectora.

De esta forma, las bondades que ofrece la comprensión han permitido otras expresiones estilísticas, artísticas. Por eso, la comprensión lectora requiere de esfuerzos

cognitivos distintos a los que se presentan en otras variantes escolares. El diccionario de la Real Academia Española (DRAE) reúne cinco acepciones de la palabra comprensión, entre la que destaca la “facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetra las cosas”; es decir, que entiende y asimila las palabras y lo que hay entre ellas.

Para la realización de la comprensión, todos los profesores de los diferentes niveles tienen el reto de conducir a los estudiantes en los sinuosos senderos del texto, pues cada nivel tiene criterios sumativos-formativos divergentes a los otros. El primer año escolar orienta su evaluación formativa a la lectura en voz alta, clara, respetando los signos de puntuación, es decir, hay una preocupación por la habilidad fonológica. En cambio, en educación media, cambia el interés a uno con estudios semánticos, interpretativos y reflexivos, cuyas destrezas son potenciadas en el nivel superior.

Sin duda, se plantean algunas interrogantes: ¿Cuáles pensamientos (juicios) cambiaron (o modificaron) antes de la lectura? ¿Qué representaciones visuales domina en el imaginario individual? ¿Cuánta información retuvo en la memoria? Los apuntes juegan un papel preponderante en el respaldo de información o ideas que vienen a alimentar el texto.

Sin embargo, las pruebas PISA aplicadas en el año 2009 muestran resultados devastadores. Un porcentaje mínimo están ubicados en los niveles cinco y seis de comprensión lectora. Este porcentaje mínimo es de 5%. Pero hay más: estudiantes que llevan más de diez años en la escuela tiene dificultades severas como uno que ingresa recientemente en la escuela básica (De Zubiría, 2013).

Llama la atención que la comprensión lectora en los primeros años escolares está enfocada en la fluidez (González, 2013). Los códigos son desentrañados sin esfuerzo. Por otra parte, en los niveles superiores está centrado en las inferencias y valoraciones que el estudiante puede realizar en la fase tres: estrategias después de la lectura.

Atendiendo a las consideraciones de evaluación, los docentes imparten clases de Español en los grados de educación básica pensando que la mejor manera de evaluar a los estudiantes en el bloque de lectura comprensiva es realizar pruebas teniendo como base la velocidad; sin embargo, se ha comprobado en distintos estudios que esta no es una evaluación

global, cualitativa, formativa, para que los estudiantes desarrollen la comprensión (Calero, 2014).

2.1.3. Lectura, un desafío

“Innumerables son los relatos existentes” apuntó Roland Barthes. Conducir a los estudiantes por los sinuosos senderos del texto es la labor para la cual han sido llamados los profesores en esta nueva era de la información.

El educador es responsable del desarrollo de la dimensión cognitiva del discente. Asimismo, las dimensiones comunicativas, sociales, valorativas y competencias humanas. (De Zubiría, 2003). ¿Es la lectura un modo de transformación, formación y valoración para que el estudiante pueda desarrollar estas otras dimensiones? La lectura sensibiliza, y esto ya es terreno fértil. Adquirido el grado de sensibilidad por la vida y por la naturaleza, es decir, convertido en un ser reflexivo, el estudiante interpreta y reelabora el entorno. Logra lazos afectivos con otros estudiantes para compartir las distintas sensaciones producidas por un hecho particular: un texto.

Como parte de los Estándares Educativos Nacionales, es necesario subrayar que “los alumnos tienen que saber (conocimientos) y saber hacer (destrezas), independientemente de su contexto geográficos, cultural y social” (Sagrado, Nuñez, González, Gimenez, 2004, p. 1). En este material, el área de Español está seccionado en tres bloques: Escritura, Lengua Oral y Lectura. El desarrollo de lectura está referido a leer textos fluidamente de forma correcta, y, por último, la escritura como proceso, donde los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos a través de las lecturas para escribir textos narrativos, expositivos, descriptivos y persuasivos.

La expresión escrita reemplazó los códigos visuales y verbales establecidos fuertemente en la sociedad educativa. Durante los siglos XVIII y XIX se fortaleció la industria tipográfica. Desde entonces, los libros no pueden faltar en el espacio áulico. El estudiante debe mantener constantemente el contacto con los textos.

Leer es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y objetivos, para lo que se necesita recurrir al conocimiento del mundo y a los conocimientos textuales y dominar las habilidades de descodificación y las estrategias para procesar activamente el sentido y los significados del texto. A la vez estas últimas son: inferencia literal, recuperar información; inferencia local, anudada a las relaciones semánticas y, no menos importante, inferencias extra textuales, que se refiere a otros signos que tienen como soporte algunos ejes temáticos del texto leído (Llamazares, 2013, p. 9).

Uno de los desafíos de la escuela inclusiva en la actualidad es que puede, y debe, responder a la demanda social de compensación del déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad (Tedesco, 2011). Para no vivir en el siglo XXI formados por profesores del siglo anterior que usan modelos pedagógicos del siglo XIX o post revolución industrial (De Zubiría, 2013).

2.1.4. La lectura: un espacio de cooperación de ideas.

Reforzar la cooperación entre los discentes es un factor indispensable para enriquecer el aprendizaje dentro del espacio áulico. El aprendizaje compartido hace referencia a la interacción e integración de los valores humanos: solidaridad y respeto. De este modo se crea un ambiente agradable para los estudiantes. El desarrollo del aprendizaje, en algunos casos, se da entre los mismos educandos respectivamente. Aunque el mismo discente no usa estrategias didácticas ni recursos metodológicos para impulsar el desarrollo cognitivo y socio-afectivo, comprenden eficientemente la explicación del otro.

La práctica de tutorías entre iguales distingue dos tipos de tutorías, en función de la edad de sus participantes: la *cross-age tutoring*, donde el tutor es el alumnado de mayor edad; y la *same-age tutoring* (...) perteneciente a la misma edad (o cursos). (Moline, Coll y Duran, 2011, p. 11).

Es una actividad transferible, imitable. Parte del profesor y termina en el tutorando. El docente instruye al alumnado para que sean ellos mismos los que participen en la

elaboración de las hojas de trabajos, lo que viene a generar confianza y autonomía. Asimismo, apuntan que una lectura comprensiva debe desarrollarse en tres fases: preguntas literales, inferenciales y profundas sobre el significado del texto. En todos los países, la lectura es una de las actividades básicas que conforman el currículo escolar.

Los resultados del programa de tutorías entre iguales son alentadores. Los profesores reconocen que los estudiantes profundizan en el conocimiento de textos. Aprenden a distinguir las tipologías, los géneros textuales, las características de los textos literario y los no literarios, la función del epígrafe y/o prólogo, el papel de los títulos, los prejuicios que marcan la portada de un libro, las distintas recepciones que ha tenido un libro a través del tiempo (diacronía), lenguaje denotativo y connotativo (recursos estilísticos y figuras literarias), mecanismos sintácticos, carga semántica de las palabras, etc. La tutoría entre igual es una modalidad organizativa que convierte las aulas de comunidades de aprendices, “donde los alumnos no solo aprenden de los profesores, sino también de los apoyos pedagógicos que se ofrecen, bajo la supervisión de éstos” (Míravet *et al.*, 2011, p. 8). Es decir, “el papel de los docentes se resume en la tarea de enseñar el oficio de aprender, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno” (Tedesco, 2011, p. 16). El docente debe enseñar a los estudiantes a ser independientes.

Al respecto, se toma en cuenta el trabajo entre pares como estrategia organizativa para que los estudiantes desarrollen distintas competencias. En el caso de la evaluación, los esfuerzos por parte del docente para lograr que los estudiantes asuman los roles de evaluadores del mismo proceso de lectura, son enormes.

Es importante familiarizar a los estudiantes con el lenguaje que se utilice para explicarles el sentido de los descriptores de una rúbrica, porque son ellos quienes van a utilizarlos para valorar la fluidez lectora de sus compañeros y, por ende, la suya propia. (...) Los estudiantes aprenderán a utilizar ese instrumento como un medio idóneo de desarrollo de la conciencia de autoaprendizaje y autorregulación de su propia capacidad para leer fluidamente. (Calero, 2014, p. 41).

La participación de los estudiantes en el uso de las rúbricas contempla tres fases: la primera, llamada “Modelado inicial”, es determinada por el profesor cuyos descriptores establecidos previamente son explicados en función de un texto; la segunda denominada como “Práctica supervisada por pareja” permite la participación de dos sujetos en la evaluación del otro, asignándole una puntuación (subjetiva) de acuerdo al descriptor sugerido; finalmente la “Puesta en común con todo el grupo” para que los educandos reflexionen sobre las dificultades de interpretación (Calero, 2014).

Con el formato pre establecido por el docente, el estudiante encuentra despejado el camino para usarlo. Los criterios tomados en cuenta son: normativa (ortografía, morfología, sintaxis) y léxico (barbarismos, precisión...), cohesión (puntuación, nexos, anáforas), coherencia (selección de información, progresión de la información, estructura del texto, estructural del párrafo), adecuación (fórmulas y giros estilísticos).

Con la tutoría entre iguales se permite “la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda activa y apoyo de pares o compañeros” [Topping (2005) citado por (Duran y Valdebenito, 2013, p. 156)]. El paradigma “aprender enseñando” (learning by teaching) se da dentro del marco de interacción regulado por el docente. Con ello las parejas asumen una relación asimétrica, asumidos por varios criterios: preparación previa de los contenidos, actividades a desarrollar y co-construcción de conocimientos (ideas, opiniones). No es una modalidad reciente la tutoría entre iguales, se remonta a tiempos antiguos, por ejemplo: en la tradición oriental (védica) en el mundo hindú y en la enseñanza mahometana

Por ello se hace necesario una inducción. Para tal efecto, se requieren que los estudiantes asuman distintos roles. Y el rol de evaluador le permitirá asumir un mayor dominio del texto. Por eso, todo estudiante que cursa el sexto grado debe tener como mínimo desarrolladas la competencia lectora. Los primeros años escolares son claves para consolidar dicha habilidad (Llamazares, 2013). Es una actividad que debe formarse constantemente.

Sobre el asunto, cabe preguntarse: ¿Qué estrategias de lectura utiliza el docente para enseñar a comprender? Algunos estudios apuntan que “la activación de conocimientos previos” es fundamental para activar las sensaciones, información y experiencia, permitiendo

en el discente no entre como tabula rasa al texto; y el segundo factor, denominado por Llamazares (2013) como “establecimiento de inferencias”.

Calixto y Honorio (2012) citan a Paris, Wasik y Turner (1991) para reflexionar en torno a las razones por las que adquirir una competencia en comprensión lectora es primordial para la educación de los escolares:

1. Las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar y evaluar la información textual.
2. La adquisición de estrategias de lectura coincide y se solapa con el desarrollo de múltiples estrategias cognitivas para la mejora de la atención, memoria, comunicación y aprendizaje durante la infancia (y adolescencia).
3. Las estrategias son controladas por los lectores.
4. Las estrategias de comprensión reflejan la metacognición y la motivación.
5. Las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento puede ser enseñadas directamente por los profesores.
6. La lectura estratégica puede mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares (p. 14).

Habría que añadir: la lectura estratégica sensibiliza y determina una postura crítica de la vida, de su ser y de su pasado. “Las principales vías para promover el enriquecimiento del vocabulario son: la lectura personal (trabajo autónomo), la enseñanza de estrategias que permite extraer el significado de una palabra y, por último, la enseñanza directa de vocabulario específico” (clase teórica) (Viana *et al.* 2014, p. 10).

2.1.5. Lectura y lenguaje.

El acercamiento en los primeros años del niño a las letras implica una lucha voraz con el entorno, con la naturaleza misma para aprehender a domeñar el lenguaje. Aún en el estudiante de once a trece años, el cuento es el mejor puente cognitivo entre el discurso coherente y los aspectos emocionales. De la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria

cambia tajantemente el proceso de lectura. Los aspectos a tomar en cuenta difieren del primero, las explicaciones deben su análisis a la conjunción entre los elementos del texto y fuera de él. El texto no es un objeto cerrado. Está abierto a las múltiples referencias, es decir, debe su punto de inflexión a los prejuicios que tiene el autor como un ser natural.

Durante el proceso de comprensión, el profesor participa activamente en la actividad cognitiva del estudiante. El estudiante observa, imita, a veces juzga y percibe el aprendizaje de forma directa, como molde. Gradualmente, el estudiante asume con responsabilidad el carácter cognitivo por sí mismo, evalúa sus expectativas y dificultades y, finalmente, organiza y ajusta su propio aprendizaje (Soriano, Sánchez, Soriano y Nievas-, 2013, párr. 3). El profesor se convierte en este punto como espectador. Supervisa y guía al estudiante.

Pese a las múltiples estrategias didácticas, programas de lecturas, medidas efectivas de captación de ideas principales, tareas metacognitivas, el alumnado no ha mejorado la comprensión lectora. El National Reading Panel de Estados Unidos (NRP) concluyó, bajo la revisión meticulosa de más de doscientos estudios, que son siete las formas de intervención para la mejora de la comprensión lectora (Ripoll y Aguado, 2012):

1. Supervisión de la propia comprensión.
2. Aprendizaje cooperativo.
3. Organizadores gráficos.
4. Instrucción sobre la estructura y el contenido de los textos narrativos.
5. Respuestas a preguntas.
6. Generación de preguntas.
7. Resumen. (p. 11)

La enseñanza recíproca desarrollada en grupo permite la comprensión de los significados implícitos y recuerdo de ideas. El estudiante comunica en confianza lo que sabe (Soriano *et al.*, 2013). Falta agregar: intervenciones de lectura en voz alta, debates sobre texto o actividades de escritura (Ripoll y Aguado, 2012) promovida por el educador. Los profesores del área de Español, en todo caso, son los que están apegados habitualmente a mejorar las competencias lingüísticas, entre ellas la lectura y la escritura. Pero un grupo numeroso de docentes considera que su materia poco o nada contribuye a la preparación del

discente (Ovares, Alfaro, Rojas y Mora, 1987). No es suficiente manejar un amplio acervo cultural, amplio léxico, para comprender un texto, sino que, visto de otro modo, es importante conocer el mecanismo estructural y funcional de las tipologías textuales (Lotti de Santos, Salim, Raya y Dori, 2008). En consecuencia, el mal dominio de la comprensión textual tiene como resultado la insuficiente producción investigativa. Si no posee las competencias lectoras, producirá un anacoluto en la redacción de trabajos. Difícilmente podrá transmitir una redacción coherente y substancial para otros.

Asimismo, enfatizaron que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los múltiples contenidos conceptuales y procedimentales, resulta ineludible que los docentes acuerden estrategias con los profesores de Lengua del establecimiento educativo para favorecer la lectura comprensiva de los textos que transmiten el conocimiento disciplinar (Lotti de Santos *et al.*, 2008, p. 2).

Todos los profesores de los diferentes niveles tienen el reto de conducir a los estudiantes en los sinuosos senderos del texto. Cada nivel tiene criterios sumativos-formativos divergentes a los otros. El primer año escolar orienta su evaluación formativa a la lectura en voz alta, clara, respetando los signos de puntuación, es decir, preocupación por la habilidad fonológica; en cambio en educación media al plano semántico, interpretativo y reflexivo, cuyas destrezas son potenciadas en el nivel superior.

Cuando el aprendizaje del discente es lento entonces posee problemas de comprensión lectora (García, Jiménez, González y Jiménez, 2013) inmiscuidos entre dos grupos de competencias: competencia básica y competencia de orden superior, la primera abarca el reconocimiento de palabras (se apuntó como descodificación) y la segunda, donde se cuestiona al texto, se cimientan significados (Viana *et al.* 2014). ¿Cómo el profesor logra interactuar con los estudiantes? A través del diálogo recíproco, no esa escuálida y gestante interacción pregunta-respuesta, sino también la reflexión sobre sus criterios y opiniones. Fomenta así la argumentación.

Es pocas palabras, el estudiante debe desarrollar dos destrezas lectoras: el automatismo en el reconocimiento de palabras y la prosodia o expresividad en la lectura del

texto (Calero, 2014). Los componentes que giran alrededor de la segunda destreza son: el ritmo lector, el tono de las oraciones (exclamativas, interrogativas, imperativas), la lectura expresiva y el fraseo adecuado. Así, queda claro que no solo hay que reconocer las palabras del texto sino elegir las estrategias adecuadas para comprenderlo (Méndez del Río, 2015).

2.1.6. Niveles de comprensión lectora

¿Es la narrativa una ventana para formar competencias de lectura comprensiva? Silva (2014) apunta que la “narrativa es una de las formas principales del discurso complejo. (...) El discurso narrativo permite a los niños enriquecer su comprensión de los eventos humanos mediante el uso del lenguaje” (p. 52). Los textos narrativos permiten que el lector pueda reunir los suficientes elementos procedimentales para lograr inferencias y organización de los eventos, esta inclusión de los elementos narrativos (secuencias, atmósfera y focalización) ofrecen la posibilidad de reflexionar detenidamente para hilvanar las relaciones entre los eventos, segmentos causales y temporales. Por tal razón, “las habilidades narrativas son importantes, porque han sido relacionadas con el rendimiento académico —O’Neill y cols., 2004, citado por Silva (2014) — y, de manera, más específica, con la comprensión lectora”.

2.1.6.1. Comprensión literal

El docente debe elegir adecuadamente el texto que los estudiantes leen. Siguiendo a Duque, *et al.* (2010) nos damos cuenta de la importancia que conlleva decantarse por los narrativos, puesto que

el texto narrativo tiene una estructura profunda, que fundamenta su organización. Desde la semiótica, Greimas (1993) y Courtés (1997) plantean que esta estructura está constituida por un estado inicial, un programa de manipulación, uno de sanción y un estado final. (p. 38).

Dicha estructura permite al lector desentrañar otros elementos que son partícipe en el texto: trama y atmósfera. Ambos elementos exigen del lector dominio del idioma. Para saber cuáles es la trama, el lector debe hilvanar las secuencias narrativas, identificadas con los

verbos; para el segundo, en cambio, detectarlos por medio de los indicios. Para eso es necesario remitirse a la estructura clásica o estados de la trama: el estado inicial, donde se ubican o presentan a los personajes, y el estado final, donde culmina la historia, el cierre o evolución de los personajes, una vez que han enfrentado la tensión narrativa.

Dentro de la primera etapa de comprensión lectora encontramos el nivel literal: el lector “capta lo que el texto dice sin una intervención cognoscitiva e intelectual” (Gordillo y Del Pilar, 2009, p. 4). Dicho reconocimiento consiste en identificar los elementos del texto, tales como:

1. Ideas principales.
2. Ideas de secuencias: el orden de las acciones.
3. Identifica caracteres, tiempo y lugares explícitos.
4. Causas y efectos (p.4)

2.1.6.2. Comprensión inferencial

Esta segunda etapa “se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas” (Gordillo y Del Pilar, 2009, p. 5). Este camino arriba en lo que Umberto Eco denominó “Lector Modelo”. Una vez que el texto (literario o no literario) deja de pertenecer al dominio del autor y se vuelve público, habrá una comunidad de lectores que interpretará los senderos trazados de acuerdo a la compleja estrategia de intenciones. Por esa razón “cada acto de lectura es una transacción compleja entre la competencia del lector (el conocimiento del mundo que posee el lector) y el tipo de competencia que un texto determinado requiere para ser leído” (Eco, 2011, p.13).

Por inferencias se conoce a las deducciones lógicas, “como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permite presuponer otros” (Gordillo y Del Pilar, 2009, p. 5).

En este nivel operan los siguientes criterios:

1. Inferir detalles adicionales
2. Inferir ideas principales
3. Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si...
4. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar.
5. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
6. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir el significado literal de un texto.

(Gordillo y Del Pilar, 2009, p. 5)

Los aspectos 5 y 6 tienen otros matices de complejidad, como la doble codificación (ironía intertextual y metanarrativa) o las restricciones textuales. En cambio, para el punto 1, esos detalles adicionales son: el título del texto, la sinonimia y antonimia, el mensaje o idea global, los ejes temáticos a partir de las decisiones de los personajes, de la misma trama, los personajes como tal (textos narrativos), por ejemplo.

En palabras de Duque (2010):

De este modo, las inferencias que se realizan durante el proceso de comprensión incluirían, por un lado, las que establecen la coherencia local, como las inferencias *referenciales* y los *antecedentes causales*, y, por otro, las que aseguran la coherencia global, como las inferencias que proporcionan la *meta superordinada*, las inferencias *temáticas* o aquellas que ayudan a configurar la *reacción emocional del personaje*. Por su parte, entre las inferencias que se generan con posterioridad a la lectura se encuentran las *consecuentes causales*, las *pragmáticas*, las *instrumentales* y las *predictivas*. (párr. 13).

Entonces, la coherencia local y global forman parte de este nivel de comprensión lectora. Ambas están conectadas y son dependientes una de otra. La narración se despliega

como una sucesión de cuadros, tejido por aspectos temporales y espaciales. En este sentido, caben aquí dos preguntas: ¿Qué hizo el personaje para lograr esto?, como reacción emocional del personaje. ¿Qué le podría suceder al personaje si hace esto?, como consecuentes causales y predictivas.

Inicialmente, las inferencias son representaciones mentales que se producen en el lector/receptor, (“oyente”, añade Dique), dicho proceso parte del autor, en el tejido textual, pero se completa con el lector, quien construye, desde su mundo semiótico, el texto como objeto semiótico. Este asunto “cosmológico” (según Eco) no tiene una “única conjetura acertada”, el conocimiento de cada lector, quien descodifica el artefacto estilístico, es limitado, que parten del propio conocimiento a las “indicaciones explícitas en el mensaje” (Duque, 2010, párr. 12).

2.1.6.3. Nivel de comprensión crítico

En esta etapa, el sujeto adquiere el nombre de “persona crítica” si:

1. Comprende automáticamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vistas particulares.
2. Toma conciencia del contexto.
3. Puede construir discursos alternativos (Cassany, *s. f.*, p. 2)

En otras palabras: “Se trata, sin duda, de una respuesta externa del texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte (p. 4). Los aspectos extra textuales permiten construir una valoración crítica sobre el objeto semiótico (el texto). Por ejemplo, la biografía traza algunas líneas para entender las emociones y asuntos temáticos de la obra estilística. Esta consideración permite escudriñar sobre qué asuntos de la vida están reflejados en su producción artística (referido a un cuento o novela) y ver si son constante en las demás creaciones literarias.

Seguendo a Klooster (2001), citado por Cassany, *s. f.*: “Caracteriza el pensamiento crítico (que incluye la lectura y la escritura), a partir de lo que no es (memorización, comprensión de textos, creatividad e intuición) y de cinco rasgos principales:

1. Es independiente, el sujeto lo construye.
2. Requiere conocimiento e información.
3. Arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que de resolver.
4. Buscar argumentaciones razonadas....
5. Es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otras.” (p. 5).

Este último apartado concuerda con los juicios que requiere la comprensión crítica según Gordillo y Del Pilar (2009): “Tiene un carácter evolutivo, en el que intervienen la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído. (...) Los juicios puede ser:

1. Compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
2. Requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.
3. Depende del código moral y del sistema de valores del lector” (p. 5).

Es oportuno destacar que la lectura crítica es considerada la tercera etapa de la lectura comprensiva, y requiere según Cassany *s. f.*:

1. Recuperar las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso.
2. Identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (ironía, doble sentido, sarcasmo).
3. Distinguir las voces convocadas (citas directas, indirectas, ecos, parodia, etc.) en el discurso, diferentes a la del autor.
4. Identificar el género discursivo empleado, su grado de adecuación a una determinada tradición de la comunidad del habla.
5. Delimitar la orientación argumentativa de cada apartado del discurso y el propósito pragmático global que pretende su autor. (p. 7)

2.2. Escuelas Multigrados

Ríos de tinta se han escrito acerca de la situación de las escuelas multigrado respecto a los problemas de infraestructura, la falta de acceso, carencia de recursos o material pedagógico (libros, láminas, pizarras), la falta de formación profesional (inicial y continua), entre otros. Incluso, vista como un punto simbiótico. Pese a este panorama devastador a los que se enfrenta el docente, este tipo de escuela busca la equidad educativa, de lo contrario muchos serían los niños que ni siquiera habrían entrado a un aula. El trabajo no busca explorar las condiciones que viven cada alumno o el docente, sino lo que ocurre dentro del salón de clase, específicamente con el bloque de lectura en la materia de Español. Cabe añadir que la lectura brinda beneficios a los individuos, esta idea es casi axiomática. Por esa razón, esta investigación gira en torno a las estrategias de enseñanzas implementadas por los docentes en el aula de clase para promover la lectura comprensiva, como una forma de mostrar las actividades y técnicas que usan para desarrollar ciertas competencias de lectura.

2.2.1. El docente multigrado

Partamos con los artículos 68 y 70 de la Ley Fundamental de Educación de Honduras. El artículo 68 del Capítulo II “De la formación inicial docente” contempla: “La formación inicial docente es el proceso institucionalizado que acredita a una persona para el ejercicio profesional de la enseñanza en alguno de los niveles y modalidades del Sistema Nacional de Educación, bajo conocimiento y competencias profesionales”.

Y el artículo 70, acerca de la formación permanente dice: “La formación permanente es el conjunto de los procesos estructurados y organizados para dar continuidad a la formación inicial, normalmente asumidos por una instancia responsable que actúa en correspondencia con la entidad formadora, y que tendrá que soportarse en la investigación y seguimiento al trabajo docente”.

“La formación permanente es un derecho” (art. 72) pero el ente encargado de regularlas es la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación.

Podría pensarse que la forma no graduada de las escuelas multigrado es anti-pedagógica, que la calidad educativa es deficiente, pero, como lo muestra el panorama de algunos estudios, la calidad educativa no está determinada por este factor. Entonces, esto solo puede tomarse como otra forma de organización del espacio de enseñanza-aprendizaje. Más de la mitad de las escuelas a nivel mundial no tienen la forma graduada (cada grado en un espacio distinto); es decir, grupos de alumnos homogéneos en distintos niveles. Cabe añadir que “la mezcla de alumnos de diferentes niveles, favorece el avance de todos los alumnos del grupo y facilita el trabajo docente” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 11).

En varios países predomina este tipo de modalidad: escuelas multigrado. El docente, además de impartir todas las materias a los alumnos sin distinción de edad, desempeña el cargo de director. A veces cuenta con un ayudante, mismo que es pagado por algunas gestiones hechas por el mismo docente para pagarle el trabajo que, como bien se puede notar, no desempeña más que un apoyo al docente. Claro, este tipo de escuela son vías alternas para dar cobertura al sistema educativo a todos los niños de las comunidades rurales.

2.2.2. El valor de la escuela multigrado

A veces llegar a las escuelas multigrado conlleva un enorme esfuerzo para los docentes que no viven en la comunidad, dado que tienen que trasladarse por varios kilómetros, caminos tortuosos o senderos empinados; por tal razón, otros optan por quedarse en las comunidades durante la semana y regresar a sus casas el viernes o sábado. Estas escuelas están en la cima de las montañas, en los márgenes de los ríos, en las fincas bananeras, o al pie de los volcanes. En esos puntos, escondidos entre la bruma, más allá de la vista, asume el docente de las escuelas multigrado una enorme responsabilidad: desempeñar distintas funciones sociales y fiscales, además de atender a los estudiantes de distintas edades, razas o necesidades especiales, como también: “gestión curricular, gestión escolar y el trabajo con la comunidad educativa” (Alvarado y Maya, 2009, p. 14). En estas escuelas donde el docente es el único sujeto encargado de impartir las clases de todos los grados, las responsabilidades son

mayores, puesto que debe desarrollar distintas actividades: como unidocente, alcanzar los estándares de calidad educativa, competencias cognitivas, socio-afectiva y procedimentales, y para eso, debe planificar “el trabajo diario de tal forma que pueda estimular, orientar y medir los aprendizajes de una manera no directiva” (Alvarado y Maya, 2009, p. 15); administrativas, dado que realiza el papel de director, administrador y secretario del centro educativo; y comunales, en celebraciones comunitarias o gestiones para realizar mejoramientos de infraestructura.

La escuela multigrado asume otros papeles dentro de la comunidad, por ejemplo: es el foco de convergencia de las actividades de la comunidad.

¿Son las escuelas multigrado un proceso de transición a nuevas formas de trabajo en grupo, tomando como punto de partida al docente, cuya labor en el aula frente a los estudiantes es de suma importancia, o solo una etapa anticuada o de mala gestión del sistema de Educación? Tal situación podría inclinar de manera desfavorable la relación “estándares” y “realidad”, dado que este tipo de modalidad se asocia con países en vías de desarrollo. Sin embargo, la literatura demuestra que no aplica esta asociación puesto que, en Italia, Francia o España, las escuelas unidocentes están a la vanguardia de innovaciones educativas, las cuales son acogidas por otras instituciones de áreas urbanas (Alvarado y Maya, 2009, p. 19).

La escuela multigrado, también llamadas escuela unidocente, bidocente, multinivel o unitaria, “es considerada como una necesidad más bien desafortunada para atender a quienes viven en pequeños poblados dispersos, donde el total de alumnos no justifica asignar a un maestro por grado” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 14). En este tipo de modalidad, un docente atiende los seis grados en un solo espacio, aunque no todas las escuelas multigrados son atendidas por una sola persona, también hay otras donde dos o tres maestros ofrecen sus servicios, distribuidos en dos o tres grados por docente.

El número de escuelas unidocentes en los países centroamericanos es el siguiente: “en Honduras 4099, en Costa Rica 1773, Nicaragua 2587, en Panamá 767, Guatemala 3043 y en El Salvador, 383” (Alvarado y Maya, 2009, p. 13), con estas cifras queda claro que Honduras tiene el mayor número de escuelas multigrados en el istmo.

Desde la creación de la escuela unidocente en los años sesenta, los niños de zonas rurales han logrado una educación primaria completa. De este modo los Ministerios y Secretarías de Educación vieron una herramienta indispensable, bajo esta modalidad, para promover la equidad en el campo educativo. Aunque este punto es favorable, no significa que la calidad también lo sea. Primero pensemos que

Los docentes que laboran en estas instituciones deben asumir mayores responsabilidades que la de un maestro con un solo grupo a cargo, ya que deben planificar y desarrollar acciones en las áreas pedagógicas, administrativas y comunales (...), debe planificar el trabajo diario de tal forma que pueda estimular, orientar y medir los aprendizajes de una manera no directiva, ya que no puede atender directamente a todos los niveles a la vez. (Alvarado y Maya, 2009, p.15)

Además de las capacitaciones para atender este tipo de modalidad. Y muchas veces se desempeñan en estos espacios sin recibir capacitación alguna por parte de la Secretaría de Educación.

Para lograr una educación de calidad, siguiendo las expectativas de cada nivel, el docente tiene, en la mejor manera posible, implementar estrategias metodológicas distintas de aquellos maestros que atienden un solo grado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea flexible, dinámico, participativo, y a la vez desarrolle las competencias adecuadas de acuerdo al nivel.

En el caso de los niños de quinto y sexto grado, las competencias alcanzadas son rotundamente distintas a las de un estudiante de los niveles inferiores. Naturalmente, todos los niveles deberían fortalecer competencias distintas de acuerdo al grado, pero en el caso de estos dos grados, que corresponde a los últimos años del segundo nivel básico, exige del docente otras actividades y metodologías para que ellos logren el manejo de ciertas competencias humanas, entre estas: interpretativas, reflexivas y críticas. Y donde mayor se logra este proceso es en la clase de Español, por los ejes temáticos establecidos en el DCNB y su importancia en el bloque de lectura comprensiva

La escuela multigrado es una parte simbiótica de la comunidad. Está llamada a involucrar a padres, vecinos y líderes a apoyar las actividades de cualquier índole para trabajar junto al docente en la formación de los niños, dichas formas de verse involucrado van desde merienda para todos los estudiantes, participar en algún ejercicio en clase, hasta ser responsables en la asistencia y puntualidad, alentándolos y llevándolos al centro escolar hasta que terminen los estudios.

2.2.3. Estrategias de enseñanza

En muchas escuelas multigrado hay un esfuerzo titánico por parte de los docentes para la promoción de la lectura: aspiran a forjar en los estudiantes un alto nivel de comprensión lectora, puesto que ésta “es una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y para que tengan mejores perspectivas de calidad de vida en el largo plazo.” (Treviño *et al.*, 2007, p. 10).

Algunas escuelas han tenido resultados favorables en las áreas de Español y Matemáticas, siendo estas atendidas por dos o tres docentes, en el caso de las escuelas unidocentes los retos son mayores. Cada docente aplica una estrategia que mejor le asienta al grupo, todo con el afán de lograr el desarrollo de la comprensión lectora. Por eso, todo estudio que se realice con las aulas multigrado debería empezar con entender la problemática académica y del trabajo cotidiano que realizan los docentes en el espacio escolar, y ver cuáles son aquellos factores que tienen mayor incidencia en el tipo de prácticas.

Partamos con las formas para desarrollar la comprensión lectora:

1. Comprensiva: “que se apega a los principios de enfoque comunicativo funcional de la lengua, promueve la interacción de los alumnos con distintos tipos de textos y enfatiza las actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído” (p. 23).
2. Procedimental: “se basa en los conocimientos intuitivos derivados de las situaciones de enseñanza sin un entendimiento claro del proceso de adquisición y desarrollo de la cultura escrita” (p. 23).

Se pensaba que “la afirmación de la lectura en los años posteriores se daba mediante ejercicios de copia, repetición, dictado, descifrado de textos y respuestas a cuestionarios, todo ello complementado por la información gramatical que enseñaba el docente” (p. 20). Este tipo de actividad pertenece a la segunda forma: procedimental.

En contraste a lo anterior, Carrasco, citado por Treviño *et al.* (2007) añaden: “La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura” (p. 25).

Cabe destacar que “las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora son entendidas como las actividades que organiza el docente para ofrecer a los alumnos oportunidades de interacción con los textos y de construcción de significado a partir de lo leído” (p. 25). Este proceso de reconstrucción afianza la estructura mental para ulteriores actividades lectoras. Por tal razón, “las prácticas comprensivas son las que se orientan a desarrollar la comprensión de significados, a promover la interacción del lector con el texto y fomentan el uso de habilidades superiores del pensamiento para hacer inferencias y conexiones entre lo leído y los conocimientos anteriores del lector” (p. 25).

¿Qué papel asumen las prácticas procedimentales en el proceso de lectura? Treviño *et al.* (2007) añaden:

Las prácticas procedimentales son las que se enfocan en una transferencia de información del texto al lector que es caracterizada por ejercicios mecánicos de extracción de información literal de los textos, así como el énfasis en los aspectos formales de la lengua a través de actividades descontextualizadas y carentes de funcionalidad comunicativa (p. 21).

Entiéndase que las prácticas procedimentales son todos “aspectos formales de la lengua y la repetición mecánica de procedimientos”. Este tipo de práctica no involucra actividades de pensamiento complejo. En este punto se ve que esta práctica va de camino por otro sendero, alejándose de los criterios que contempla la comprensiva. En tal caso, la lectura procedimental reúne estos lineamientos:

1. Repetición de palabras.
2. Hoja de actividades. Trabajo asilado.
3. Memorización de información.
4. Copia y dictado de información literal como estrategia recurrente de enseñanza.
5. Responder a cuestionarios, con el propósito de extraer información literal de un texto.
6. Lectura de fragmento de textos. (p. 22)

La educación primaria es esencial. Los niños afianzan los primeros conocimientos, desarrollan inteligencias emocionales y aprenden a convivir con los demás. Este proceso no es automático ni axiomático, los docentes son los principales actores, pues “son ellos quienes estructuran la dinámica del aula la cual puede facilitar u obstaculizar el desarrollo” (p. 34) de todas las competencias, en este caso, de la lectura comprensiva.

Cuadro 1: Procedimientos de lectura

Comprensivo	Procedimental
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer textos completos. 2. Hablar de libros. 3. Establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se lee. 4. Construir imágenes. 5. Hablar a los alumnos sobre los libros de la Biblioteca del Aula (promoción). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir un resumen. 2. Contestar un cuestionario a partir de lo leído. 3. Subrayar las ideas o palabras. 4. Memorizar palabras o frases. 5. Lectura grupal por turnos del libro de texto. 6. Leen a coro la lección del libro de texto.

<p>6. Permitir que cada alumno seleccione el texto que va a leer (promoción).</p> <p>7. Llevar a los alumnos a la biblioteca escolar (promoción).</p> <p>8. Invitar a los padres de los alumnos a que vengan al salón a leerles (promoción).</p> <p>9. La lectura individual de libros de la Biblioteca del Aula.</p> <p>10. Lectura individual en silencio.</p> <p>11. Actividad de velocidad lectora en silencio.</p> <p>12. Leen en parejas.</p>	<p>7. Actividades de velocidad lectora en voz alta.</p> <p>8. Leen en silencio los libros de texto mientras el docente lee en voz alta.</p>
---	---

Nota: Adaptación hecha del contenido expuesto por Treviño *et al.*, 2007.

La primera etapa de la lectura comprensiva denominada “fase de lectura literal” está inclinada más a la práctica procedimental. Treviño *et al.* (2007) sostienen: “Las prácticas para buscar significados pueden orientarse a la obtención de información literal del texto –lo que refleja una postura procedimental- o al establecimiento de relaciones e inferencias a partir de lo leído –actividades de corte comprensivo” (p. 44). Es decir, las palabras contienen uno o varios significados (ver acepciones en el diccionario o función metalingüística), con la cual el lector puede entender el contexto lingüístico o realizar inferencias significativas para la comprensión global del texto.

Cuadro 2: Actividades en torno a la lectura comprensiva y procedimental

Comprensiva	Procedimental
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer con un propósito definido. 2. Corroborar sus predicciones a partir del contenido del texto. 3. Confirmar el significado de las palabras. 4. Hacer preguntas al título al empezar la lectura. 5. Comentar sobre un texto informativo. 6. Elaborar cambios en la trama de un texto literario. 7. Comparar textos por género. 8. Discuten en grupos pequeños los textos leídos. 9. Contar historias con sus propias palabras. 10. Confrontar las diferentes interpretaciones que hicieron de un texto literario. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los personajes principales y secundarios en un texto literario. 2. Identificar la idea principal de un texto. 3. Elaborar preguntas solamente después de que han leído el texto. 4. Repetir en forma escrita palabras o frases en el cuaderno. 5. Buscar el significado de las palabras. 6. Escriben textos que dicta el docente. 7. Contestar cuestionarios. 8. Copiar partes del texto con información importante.

11. Hacer anotaciones en el margen de los libros de texto (glosas).	
---	--

Nota: Adaptación hecha del contenido expuesto por Treviño *et al.*, 2007, pp. 47-55.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente emplea para lograr el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras: son medios o recursos. Domínguez (2015) apunta que este procedimiento se refiere a la tarea de “seleccionar, diseñar, programar, elaborar y presentar los contenidos” (p. 28). Respecto a la tarea de seleccionar, la investigación aquí propuesta incluyó los tipos de textos (literarios, informativos y expositivos); el diseño va emparentado a los tipos de actividades: procedimental, inferencial y crítica; sobre la programación, el docente busca los medios adecuados, por medio del tiempo y del agrupamiento, para desarrollar la lectura comprensiva.

Dichas estrategias se clasifican en (Díaz y Hernández, 2002, citado por Domínguez, 2015, p. 29):

1-Estrategias preinstruccionales: Generar conocimientos previos mediante distintas preguntas que logren saber qué sabe el alumno y cómo puede ampliar su conocimiento. Ejemplos: los objetivos y los organizadores previos.

2-Estrategias coinstruccionales: Mediante la orientación del tutor o docente, el lector podrá detectar la información principal y conceptualización de contenido de aprendizaje. Ejemplos de actividades: ilustraciones, mapas conceptuales, redes, analogías, etc.

3-Estrategias posinstruccionales: el docente debe tomar decisiones adecuadas para que las estrategias sean pertinentes con lo que pretende alcanzar, en esta fase se valora los resúmenes finales, los organizadores gráficos (cuadros simples y de doble columna) y los mapas conceptuales.

Con esta última estrategia el docente logra alentar a los estudiantes a ir más allá de la lectura literal, pasar de la inferencial a la crítica.

En consecuencia, cualquiera de las estrategias de aprendizaje depende de los objetivos de la clase, de las actividades realizadas en el salón de clases.

2.2.4. Pedagogía multigrado

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define el vocablo “pedagogía” como la “práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área.

2.2.4.1. La multigraduación

La multigraduación es la combinación de dos o más grados dentro del mismo espacio áulico bajo la tutela de un solo docente. Este tipo de graduación es conocido como multiedad, dado que los niños de niveles avanzados comparten la clase con otros de edades menores, es decir, los docentes multigrado “se ven en la necesidad de impartir al mismo tiempo una enseñanza de varios niveles de grado, lo que implica diversificar las actividades y llegar, a ser posible, la realización de una enseñanza individualizada” (Bustos, 2006, p. 92).

Uttech, 2001, citado por Bustos (2006): “Es sumamente difícil y desgastante enseñar a cada grado por separado, manteniendo al alumnado de los otros grados ocupados en diversas actividades” (p. 92). Sin embargo, hay estrategias de agrupamiento que facilitan esta labor. Siempre y cuando el clima del aula sea el adecuado.

“La palabra graduada se basa en la compartimentación del curriculum por grados (cursos) o ciclos en función de criterios psicoevolutivos que supuestamente establecen el nivel de conocimiento que el alumno puede alcanzar a una edad determinada” (p. 89). No todas las escuelas tienen la siguiente combinación, en el caso de ser tridocente: primero y segundo, tercero y cuarto y quinto y sexto. En el caso de las escuelas bidocentes, los primeros tres grados, que corresponden al primer ciclo de Educación Básica están bajo el cargo de un docente, y los últimos tres, el segundo ciclo, por otro. Ya en el caso de las escuelas tridocentes, a combinación de grupos sigue una estructura interna, cada centro define este criterio. Se esperaría que primero y segundo, como tercero y cuarto y quinto y sexto estén juntos, en tres aulas distintas, pero hay centros escolares que los niños de primer grado comparten aula con niños de sexto, o los de segundo con quinto. ¿A qué se debe esta elección? Pues, como apuntan algunos maestros, sencillamente a no dejar al cargo de un solo docente los primeros grados escolares.

2.2.4.1.1. Agrupación

En el siguiente cuadro están expuestas las actividades que se pueden llevar a cabo dependiendo del número de estudiantes.

Cuadro 3: Actividades según la organización del grupo

Tipos	Objetivos y actividades
Gran grupo (60-100 alumnos/as)	Se utilizan para hacer presentaciones expositivas, proyecciones o audiciones relacionadas con aspectos generales del aprendizaje de las materias de estudio.
Grupo medio o coloquial (15-30 alumnos)	El alumno puede ampliar y aclarar sus conocimientos. Además, intercambiar experiencias. Actividades: discusión grupal, resultados de algún trabajo.
Pequeño grupo o equipo de trabajo (2-6 alumnos)	Actividades diversas: escritura, investigaciones, composiciones, trabajos artísticos, observaciones, etc.
Rincones de trabajo	Los alumnos realizan juego simbólico, matemáticas, lectura.
Agrupamiento flexibles	Por niveles de aprendizaje, a tiempo parcial o limitado para determinadas materias.
Agrupamiento evolutivo	Pocos alumnos, diversas edades.

Trabajo individual	El estudiante trabaja a su propio ritmo. Hacer reflexiones personales, memoriza conceptos, desarrolla investigaciones, además que desarrolla su originalidad y creatividad.
--------------------	---

Nota: Adaptación hecha de Vinyas (1991), presentado por Bustos (2006).

¿Cuál es la mejor forma de organizar a los estudiantes de escuelas multigrado? Cada docente se basa en criterios particulares, los cuales son: número de estudiantes, cantidad de grados, dinámica de la clase, de la actividad y, de igual importancia, del alcance que se haya propuesto.

En el trabajo individual los estudiantes no logran interactuar con los demás compañeros: compartir ideas o apoyarse mutuamente. En cambio, el trabajo en pareja logra la resolución de problemas sin dependencia del docente. Tanto en la clase de Español como la de Inglés, el docente tiene ventajas si logra agruparlos en pareja: se fomenta la expresión oral y la discusión de las lecturas (textos literarios, informativos y expositivos).

Bermejo *et al.* (2010) indican algunas formas de agrupamiento, por ejemplo:

1. Grupo de trabajo: los estudiantes realizan una tarea en común. De este modo, este tipo de agrupamiento favorece la cooperación.
2. Grupo cooperativo: grupos pequeños de estudiantes. “Este agrupamiento se puede utilizar como medida de atención a la diversidad, de forma que los alumnos con mayor facilidad de para el aprendizaje (...) puedan ayudar a los alumnos con dificultades” (p.9).
3. Agrupamientos flexibles: de acuerdo al nivel madurativo de los estudiantes, el nivel de competencia curricular (lectura comprensiva), el ritmo de trabajo y aprendizaje, la autoestima, la motivación y el número de estudiantes.

2.2.4.1.2. Tiempo escolar

Hargreaves (1992), citado por Bustos (2006), define el “Tiempo micro-político” como aquel que se hace patente de distintas formas, “cuando a las asignaturas de mayor status y de más notoriedad académica se les concede más amplitud y prioridad en los horarios” (p. 105).

Tanto el tiempo como el espacio conforman aspectos imprescindibles en la preparación del horario de clases. El docente debe planificar de acuerdo a estos elementos.

El proceso educativo se enmarca, pues, en un tiempo y espacio determinado que condicionan las formas de hacer y los elementos que intervienen en la ejecución. En este contexto, la técnica para conseguir resultados será la planificación y la programación, también temporal y referida a unos espacios reales, será el instrumento adecuado (Bustos, 2006, p. 110).

Busto Jiménez también cita a Blázquez (1995, 358-361): “La curva de atención (curva de *Kräpelin*) *es ascendente* a partir del comienzo de la jornada, se mantiene a media mañana en forma de meseta, y decae en la última parte de la mañana” (p. 112).

Por esa razón, se recomienda que las clases de mayor contenido teórico estén ubicadas en las primeras horas de la jornada, siguiendo otras actividades de procedimientos básicos y, por último, áreas recreativas o artísticas.

“Una manera de asegurar *el tiempo* es justamente organizar al grupo de tal manera que todos los alumnos trabajen con cierto grado de autonomía, ya que esto multiplica el tiempo disponible” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 27). Tomando en cuenta el valor fundamental del tiempo, el maestro, una vez revisado el Diseño del Currículo Nacional Básico, puede trabajar de manera simultánea en quinto y sexto grado, por ejemplo. En ambos, el programa contempla para el área de Español en el bloque de lectura los mismos ejes temáticos, a excepción de algunos, tales como: cartas comerciales, folklore poético y enciclopedias, no

visto en quinto de manera adecuada. Así, pues, esto facilita las actividades y las estrategias de enseñanza (procedimental o comprensiva) para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes.

La planificación del docente es la herramienta básica o guía para organizar las actividades de acuerdo a las debilidades y fortalezas del grupo. La lectura debe contemplarse en todo momento, no como una actividad opcional, sino como un área integral, establecida en el horario de clases (jornada escolar), por eso “sería necesario que se estableciera un tiempo de lectura semanal en todas las áreas y materias del currículo, lo que supondría que todos los alumnos dedicaran media hora o una hora diaria a la lectura” (Marchesi, 2005, p. 33).

Si la jornada escolar empieza a las 7:00 (o a las 8:00, en varias escuelas multigrado) y termina al mediodía, no hay tiempo para que los alumnos dediquen una hora diaria a la lectura en todas las clases, por eso, los docentes leen (textos literarios o no literarios) en las clases de Español, de acuerdo al tema que están trabajando.

De hecho, las escuelas no cuentan con espacios de lectura, y de haberlo solo tiene un rótulo que dice “Biblioteca”, donde están ubicados los libros de textos. Visitar la biblioteca es parte de la promoción que el docente realiza para que los estudiantes tengan un sentido de pertenencia hacia los libros, además de una inclinación positiva y amigable.

Tanto la visita a la biblioteca como la posibilidad de elegir libremente el título de lectura constituyen criterios para inculcar la lectura en los estudiantes. El clima social favorable no empieza con estos aspectos, sino convirtiendo el fomento de la lectura en un asunto de política de gobierno (Cerrillo, 2005).

Los docentes son las cariátides de la educación de un país. Han de convertirse en los cooperadores o mediadores entre los estudiantes y los libros, “contagiándoles con una positiva actitud vital hacia lo que constituye en sí mismo el acto de leer y de escribir como fuente de placer y de enriquecimiento personal” (García, 2005, p.50).

Y una vez logrado el hábito lector, el estudiante podría alcanzar una verdadera alfabetización, que se logra “cuando una persona se acerca a un texto con una finalidad

determinada y es capaz de captar el mensaje, la idea o los sentimientos que otro le ha querido transmitir” (Camacho, 2005, p. 318).

2.2.4.2. Modelo de atención a los grupos multigrado

El docente de escuela multigrado aprende a desarrollar otras competencias, tales como: el liderazgo, la convivencia social y la proyección familiar.

El “Programa Escuela para Padres, Madres de familia, Tutores y/o encargado” (SE, Honduras, 2015) cuenta con cuatro áreas temáticas con las cuales trabaja para mejorar las relaciones familiares; con esto se propone la Secretaría de Educación reducir el analfabetismo, la deserción y el rezago escolar. Esta guía gira en torno a:

- 1- Familia y Escuela: formar Padres, Madres de Familia, Tutores y/o Encargados conscientes de la necesidad e importancia de la educación de sus hijos (as).
- 2- Educación Integral de la sexualidad: formar competencias respecto al desarrollo personal y social, la salud emocional y física y la prevención del embarazo en la adolescencia, entre otras.
- 3- Fortalecimiento en Valores: formar valores como la identidad, aspectos éticos y morales.
- 4- Cultura de paz: se orienta a fortalecer capacidades y destrezas mediante el fomento de una cultura de paz, “basado en el respeto a los derechos y cumplimiento de los deberes”.

2.2.4.2.1. Interacción para el aprendizaje

Bustos (2006) considera dos procesos de interacción para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en aulas multigrado.

a-Aprendizaje cooperativo: “Es un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, en tareas generalmente académicas” (p. 163).

b-La tutoría entre iguales (peer tutoring): La función tutorial entre pares es una modalidad básica en la formación autónoma del estudiante. Con ello el discente refuerza el conocimiento, los valores y la integración socio-afectiva. Desde este punto de vista el docente es el encargado de guiar y orientarlo. Cuando el mismo alumnado asume el rol de tutorías, este logra profundizar en los contenidos y es partícipe a la vez del aprendizaje.

Desde los albores de la universidad, los docentes han desempeñado el papel de tutor como una función eficiente para el desarrollo del conocimiento. En el modelo humboldtiano (Alemania) el seminario como modelo didáctico es un elemento fundamental en la universidad. Las tutorías adquieren un criterio funcional, “contribuye a desarrollar en el alumno un método para el desarrollo del conocimiento” (Rodríguez, 2012, p. 15). La orientación es academicista, el profesor es responsable únicamente de aspectos académicos. En los dos centros elitistas, Oxford y Cambridge, el profesor era el encargado de velar por la formación y progreso integral (moral y científica) de los estudiantes. Este mismo modelo influirá en Estados Unidos.

En lugar de atiborrar al estudiante con demasiadas clases magistrales, las universidades de Oxford y Cambridge instauraron, desde sus mismos comienzos, un método pedagógico basado en los encuentros personales entre el estudiante y el tutor (...); el tutor atendía a los alumnos individualmente o en grupos de dos o tres (...). Su método era dialogal y las discusiones giraban alrededor de la composición de ensayos... (Alzate y Peña, 2010, p. 124)

Con la experiencia formativa de la tutoría entre iguales se despierta en el tutor la habilidad de organizar o preparar con la rigurosidad que merecen ciertos temas; es decir, a la vez que planifican la tutoría, el estudiante que realiza el rol de tutor aprende y comprende otros criterios no contemplados inicialmente desde el sencillo plano del receptor.

La tutoría comprende distintos rasgos significativos: (a) Es una actividad educativa-formativa, (b) es un proceso continuo, (c) es dinámica, (d) es proactivo, (e) es integral, (f) es

contextualizada y (g) es intencional (Guillem, Álvarez, De la Rubia, Moreno, 2013, párr. 3). Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, la tutoría entre pares es una actividad formativa, continua. Ya se ha dicho de las habilidades y el conocimiento adquirido durante el programa. Cabe decir entonces que para llevar a cabo dicha actividad debe programarse con sus respectivos objetivos, estrategias y evaluaciones, tomando en cuenta las necesidades del centro educativo y de la comunidad estudiantil.

“Entre las ventajas que pueden derivarse, de este tipo de intervenciones entre iguales, cabe destacar las siguientes: aumenta el nivel de competencia instructiva, (...); se favorece el desarrollo de la autoestima; se fortalece la capacidad de liderazgo” (Álvarez y González, 2005, p. 108). El asesoramiento entre iguales no es un ejercicio de enseñanza aprendizaje innovador. En cualquier contexto se ha visto que los estudiantes se reúnen en otros espacios (casas, plazas) para estudiar, practicar y reforzar contenidos o criterios no entendidos durante las clases. Muchas veces el estudiante no siente la plena confianza para acercarse al profesor y plantear sus dudas, creando una distancia entre ambos. Caso contrario ocurre entre los mismos estudiantes. El estudiante avezado imparte, explica y refuerza los contenidos académicos. Incluso los estudiantes tienen seleccionados los temas, bien por sugerencias del mismo “tutor”, bien por un proceso autoreflexivo de los tutorizados. Así, el tutor enfoca su atención a la selección de temas. De este modo evita perder el tiempo. En estos espacios, los estudiantes sienten la libertad de preguntar y participar, con prueba y error, a cada instante. En cambio, en el espacio áulico, el profesor no puede atender reiteradas veces aquellos estudiantes que no entienden a pesar de que se les ha explicado tres o cuatro veces.

Álvarez y González (2005) cita a Topping, 1988; Goodlad y Hirst, 1990, para resaltar las ventajas que surgen de las tutorías entre iguales:

1. El alumnado interactúa y conecta mejor con los compañeros, a quienes ve más próximos a su realidad, que con el profesorado.
2. Se elimina la relación de autoridad.
3. Se crea condiciones para promover una relación de confianza mutua.
4. Tiene connotaciones de carácter humanista, debido a la posibilidad de poder ayudar a otras personas que lo necesitan.

Este último criterio fomenta los valores: solidaridad, respeto y tolerancia. El tutor adquiere dichos valores en el ejercicio de tutorías. Lo convierte en un sujeto integral. Forja en su Ser el aspecto socioafectivo con el cognitivo; indispensables para su desarrollo profesional.

2.2.4.3. Cuatro modelos básicos para organizar los grupos multigrado:

1. Cuasi-monogrado: Se trabaja cada grado por separado, dividiendo la atención y el tiempo entre los alumnos. A menudo se da una tarea y un tema distinto a cada grupo y el docente se concentra en apoyar a un grado a la vez.” Desventaja: muchos alumnos se quedan ratos sin ser atendidos.
2. Programa multi-anual por ciclos en lugar de grados: “Este modelo facilita el trabajo, ya que el maestro sigue el currículum de un solo grado cada año para muchas materias y no tiene que moverse constantemente de un grupo a otro”.
3. Modelo individualizado basado en materiales: “Se preparan materiales para cada alumno (...) Los alumnos se promueven de grado cuando terminan ciertos materiales, y pueden avanzar más en algunas materias que en otras.
4. Currículum común con actividades diferenciadas: “Se establecer ejes temáticos seriados similares para todo el grupo y actividades diferenciadas según distintos niveles y capacidades” El uso del mismo tema “para todo el grupo facilita la organización de estrategias en que todos trabajen y fomenta la colaboración entre niños de diferentes niveles de avance. (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 14)

Llama la atención que la organización multigrado “puede ser la mejor opción educativa por razones pedagógicas y sociales” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 14). No tanto por dar cobertura a los niños de comunidades rurales, como es el caso, frente a las necesidades educativas, sino como una opción favorable en todas las escuelas para el desarrollo colaborativo. Veamos los casos de Finlandia y Nueva Zelanda, entre “el 25% y 35% de las escuelas, incluso urbanas, han adoptado grupo multigrado como una opción preferida, que permite interesantes innovaciones pedagógicas” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 15).

2.2.4.4. La escuela multigrado en Honduras

En la investigación realizada por Adolfo Concepción Mejía Oyuela, tesis sobre las prácticas Docentes en Escuelas Rurales Multigrado en el año 2012, apunta: “La formación docente en Honduras se ha (había) dado (...) a través de las Escuelas Normales, y (actualmente) de la Universidad Pedagógica Nacional; sin embargo, en el plan de estudios, por lo general solo se contempla una asignatura o práctica en escuelas rurales, que es muy reducido en cuestiones de contenidos y metodología para atender esta particularidad de escuelas multigrado” (p. 21).

En este sentido, los resultados promedio de aprendizaje de los alumnos de escuelas “multidocentes” (tres o más docentes en el centro), son superiores a los de los alumnos de escuelas “uni” y “bidocentes”, tanto en Matemáticas como en Español, en los seis grados evaluados. Dado que la existencia de escuelas uni y bidocentes es un fenómeno típicamente rural, la diferencia entre los aprendizajes de las escuelas “Multidocentes” (con tres o más docentes en el centro) y aquellas, puede considerarse otra modalidad que asume la inequidad entre los procesos educativos de los alumnos del área urbana respecto a los del área rural (Alas y Moncada, 2010, p. 10).

El nivel de aprendizaje de los estudiantes concierne al tipo de modalidad y no al ámbito en que están ubicadas. Una situación compleja, pues cada modalidad imprime una particularidad que obliga a estudiosos a encarnarse en este quehacer investigativo.

2.2.4.5. Orientaciones pedagógicas en el aula multigrado

El aula en escuelas multidocentes tiene otras dimensiones que las aulas multigrado no. Partiendo de que aquellas ofrecen un espacio determinado para un grupo homogéneo de estudiantes, que van de acuerdo a la edad y al grado escolar, el docente en escuelas multigrado emplea otros tipos de esfuerzos, inclinados más a la autonomía de aprendizaje y a las estrategias activas-participativas.

De acuerdo con las estrategias de enseñanza para promover la lectura comprensiva, el docente lleva a cabo distintas prácticas para potenciar la autonomía de aprendizaje, puesto

que debe atender a un grupo de alumnos de distintas edades de diferentes niveles escolares. A todo ello se suma las condiciones de infraestructura del aula y los materiales de apoyo y libros con los que cuenta para impartir las asignaturas.

Para lograr la autonomía, el docente cuenta con el apoyo de tutores o líderes de grupo (de grado o de niveles superiores) para resolver las dudas mientras atiende a otros grupos. Así, pues, la autonomía permite al estudiante “valerse por sí mismo de forma individual y en relación al grupo; de manera que se convierte en responsable de su aprendizaje y en no depender de la guía constante del maestro” (Boix, 2011, p.18). El estudiante aprende a autogestionar su aprendizaje: ritmo, recursos y estrategias de colaboración.

Por su parte, el docente (unidocente y bidocente) planifica el proceso de enseñanza de la lectura en los niveles de quinto y sexto grado atendiendo esta premisa de aprendizaje autónomo, con la disposición de intervenir en determinadas etapas de las lecturas: inferencias y críticas, y dedicar más tiempo a los niveles inferiores que requieren la presencia y dirección en las actividades y explicaciones.

Al mismo tiempo, el docente puede enfrentar otros retos: estudiantes con necesidades especiales y de origen étnico. Por tanto, la dinámica de autonomía de aprendizaje es valiosa, pero para los casos anteriores, ocupa plantear dinámicas distintas, para que los estudiantes de niveles inferiores también realicen trabajos independientes, y así poder avanzar con alumnos que no tienen el español como lengua materna sino una indígena o niños que sufren problemas de aprendizaje.

Respecto a lo anterior, cabe preguntarse: ¿Cómo lograr una educación bilingüe e intercultural más progresista? Durante los años de educación primaria, los niños adquieren competencias lectoescrituras en la lengua familiar, pero a medida avanza los años escolares, y cuando llega a los niveles superiores (quinto y sexto grado y secundaria) estos sujetos enfrentan un distanciamiento con la lengua materna, ya que no hay una inclusión de la Lengua Indígena como clase en los currículos nacionales, dando pie a una ruptura lingüística, con lo cual los individuos no logran adquirir las suficientes competencias en Español y pierden, a la vez, el dominio de la lectoescritura en la lengua indígena.

¿Cuáles son esas razones para que los hablantes pierdan el dominio en la lengua materna? De varias entrevistas etnográficas realizadas por Juan Sordo en el año 2017 como parte de un trabajo de investigación en México, la respuesta de una huasteca arrojó puntos angulares para este trabajo: “en la primaria tenía lecturas en ambas lenguas y que (mi) comprensión era claramente superior en huasteco” (p. 1224).

El sistema educativo impone criterios lingüísticos. Existe una imposición lingüística. Un despojo de la lengua familiar por otra. Y si la lengua materna (en el caso de los indígenas) no es practicada a través de lecturas, esta termina desgastándose en el imaginario del individuo y, consecutivamente, en el imaginario colectivo.

De vuelta al aula multigrado, la convivencia juega un rol imprescindible en el aprendizaje. Todas aquellas prácticas sociales que se ven en este espacio son el reflejo de la sociedad: interacciones humanas e intersubjetividades. El aula se convierte en un microsistema social (Boix, 2011). Los estudiantes que asisten a estas aulas (escuelas multigrado) no sólo comparten el espacio de enseñanza, sino que también el de la convivencia comunitaria. Muchos de ellos son vecinos, otros familiares: primos y hermanos. Este hecho ya tiene un entramado importante, porque se solidifica el compañerismo, el respeto y la solidaridad entre los alumnos de diferentes niveles.

A partir de este aprendizaje en convivencia, el docente busca alcanzar la promoción de valores y competencias específicas, coherentes con el entorno y la cultura, sin perseguir todos los objetivos de la carga académica que contempla la malla curricular de cada grado. Entre estas competencias específicas está la lectura comprensiva y la aplicación en Matemáticas.

De acuerdo con Boix (2011), el aula no es un espacio cerrado, alejado de la realidad rural, sino un microsistema donde conviven múltiples saberes que forman parte de la identidad del territorio. Tampoco se trata de traer todos indicadores sociales y culturales al currículum escolar, se busca incorporar las actividades y señas de la identidad pertinentes, a manera que los estudiantes comprenden y aprehendan la importancia de su entorno, de su cultura o etnia, y de este modo convertir el aula en un territorio de experiencias interdisciplinarias.

En virtud de lo mencionado, la clase de Español (área de comunicación) está orientada a desarrollar competencias relacionadas con la lengua: la lectura, por ejemplo. Por ello, el DCNB indica que al final la Educación Básica los alumnos podrán “comprender textos escritos según su estructura, función y contexto comunicativo y así formarse como lectores y lectoras que valoren críticamente la lectura, la disfruten...” (S.E., p.37).

Con respecto a las orientaciones pedagógicas, en Chile, para mencionar un caso, se impulsó un Programa de Apoyo a la Educación Rural Multigrado, cuyo propósito busca mejorar el rol de los profesores en estas escuelas por medio de materiales pedagógicos y asesoría técnico pedagógicas “que faciliten el fortalecimiento permanente de los procesos de enseñanza aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes” (Ministerio de Educación, 2014, p.5). El programa de Apoyo contiene insumos necesarios de planificación para la enseñanza: toma en cuenta la diversidad de sus estudiantes desde criterios sociales, étnicos y culturales.

Dichos módulos didácticos distribuyen el tiempo escolar, organizan las clases y facilitan la programación al docente, quien puede realizar eficientemente la enseñanza de Español: lectura comprensiva. Esta carencia de programación por parte de las autoridades encargadas del sistema educativo, la realiza con esfuerzo, a tientas debido a la falta de orientaciones o capacitaciones, los docentes de las escuelas multigrado en Honduras.

En virtud de que en Chile los módulos didácticos han sido un apoyo fundamental en las escuelas rurales con modalidad multigrado, esta implementación, alineados a las bases curriculares de Educación Básica en Español, podría facilitar el proceso de enseñanza de las competencias lectoras y, por ende, mejorar el rendimiento académico.

Capítulo 3
Marco Contextual

Hasta este punto, la investigación ha abordado los conceptos que son la clave para llevar a cabo el trabajo investigativo. Este soporte gira en torno a las variables: lectura comprensiva y estrategias de enseñanza en escuela multigrado. El capítulo precedente conforma el cuerpo teórico, donde se exponen los distintos aportes sobre los temas en cuestión y se recorren los pasillos del enfoque constructivista.

Dicho esto, llegamos al capítulo del marco contextual, cuyo contenido refiere las circunstancias del estudio: caracterización general de las escuelas multigrado. Aunque el estudio no busca dar detalles de la situación del sistema educativo, no se puede tomar como bandera la dialéctica del avestruz: esconder la realidad y los problemas que acaecen en la educación del país. Por tal razón, el primer apartado describe los datos demográficos del departamento de Yoro. Una vez desarrollado este aspecto, pasamos al escenario donde se realizó el estudio: El Progreso, Yoro.

3.1. Aspectos generales

El departamento de Yoro tiene 11 municipios: Yoro (cabecera), Arenal, El Negrito, El Progreso, Jocón, Morazán, Olanchito, Santa Rita, Sulaco, Victoria y Yorito. La extensión territorial es de 7,781 km². Según INE (2018), hay una población total de 612 473 personas, de las cuales 288 047 es del área rural y 325 426 del área urbana. En este departamento es conocido por el fenómeno de Lluvia de Peces, y como parte de ese suceso, se logra alimentar el folklore popular entre las comunidades del municipio de Yoro. Cabe añadir que en esta región se ubica la comunidad de los tolupanes, cuyos miembros se denominan católicos, a excepción de los que habitan en la Montaña de la Flor, que conserva sus tradiciones y su lengua, el Tol.

Los tolupanes asisten a las escuelas ubicadas cerca de sus regiones; sin embargo, es notoria la ausencia, debido a la discriminación que sufren por parte de los ladinos. La situación de las escuelas de estas comunidades es caótica: no cuentan con una adecuada infraestructura, y carecen, al igual que muchas del departamento, de las condiciones ópticas para recibir clases: bien no tienen materiales (libros), bien los docentes no están interesados

en enseñar en este sector. La mayoría de los docentes son ladinos, lo que viene en detrimento de la preservación de la lengua y tradiciones. (Rivas, 2004).

La economía del departamento de Yoro se sustenta en actividades agrícolas y ganaderas, pocas industriales. Entre los cultivos están: maíz, frijol, banano y azúcar. La realidad de las comunidades está en que muchos miembros de la familia participan en labores agrícolas, lo que disminuye la importancia al estudio. Y las preocupaciones se orientan más a la siempre y cosecha.

3.2. Rendimiento académico

El Informe Nacional de Desempeño Académico 2018 señala que los niveles de desempeño en Español (Lectura) sigue siendo mejor que en el área de Matemáticas. Para recoger estos datos, se aplicaron las pruebas estandarizadas, con la intención de evaluar las asignaturas mencionadas; sin embargo, el porcentaje que está en el nivel insatisfactorio es alto (17% en 6to grado, 11 puntos más en el área urbana; no en 3ero y 9no grado, donde tienen resultados similares en ambos sectores). El documento expresa: “En el área urbana los estudiantes obtuvieron mejores desempeños que los del área rural en Español (Lectura)...” (p. 5). Aunque en el año 2018 se logró un mejor desempeño estudiantil que años anteriores, cuyo índice iba descendiendo desde el 2015-2017, no ha sido significativo, y menos en las escuelas rurales, donde urgen procedimientos notorios para mejorar las condiciones educativas.

En calidad de mejorar los servicios educativos del Sistema Nacional de Educación, entre los puntos que establecer el mandato Institucional 2014-2018 está: adecuar a las regiones el Currículo Nacional Básico. De esta forma se podrá articular una mejor educación para los estudiantes de distintos contextos: incluye escuelas multigrado. El Informe Nacional de Rendimiento Académico (2018) promueve otras estrategias institucionales, tales como:

1. Sistema de incentivos para mejorar el desempeño de docentes, estudiantes y centros educativos.
2. Herramientas curriculares con contenidos adecuados y en tiempos oportunos.
3. Creación de la unidad de supervisión descentralizada.
4. Investigación educativa.

5. Dotados de mobiliario escolar todos los centros educativos.
6. Enseñanza en la lengua materna de los pueblos indígenas.
7. Carrera docente con nivel de licenciatura obligatoria.
8. Escuelas para padres y madres.
9. Formación permanente del personal docente y administrativo (p. 29).

De acuerdo con la matrícula inicial-final del departamento de Yoro durante 2014-2016 se realiza la siguiente tabla para ilustrar los porcentajes:

Cuadro 4: Matrícula inicial y final 2014-2016

Género	2014		2015		2016	
	Matricula inicial	Matrícula Final	Matricula inicial	Matrícula Final	Matricula inicial	Matrícula Final
Masculino	50.4	50.2	50.6	50.3	50.9	50.6
Femenino	49.6	49.8	49.4	49.7	49.1	49.4

Elaborada a partir de los datos del Informe de Sistema Educativo Hondureño en cifras periodo académico 2014-2016. S.E.

Cuadro 5: Matrícula inicial de los pueblos indígenas 2014-2016

Departamento	2014	2015	2016
Yoro	2,879	2,660	2,750
Cortés	Yoro	2,879	2,660
Gracias A Dios	23,496	22,677	23,752

Elaborada a partir de los datos del Informe de Sistema Educativo Hondureño en cifras periodo académico 2014-2016. S.E.

Con la búsqueda de un currículo para la diversidad, se propicia la multiculturalidad, tomando en cuenta que la convivencia intercultural es el plano a la que todos estamos expuestos. En tal sentido, se logra incorporar elementos de las culturas en los aspectos que construyen el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica.

Para promover los procesos de aprendizaje, se requiere que las estrategias de enseñanza (dispositivos):

1. Promuevan la actividad de los alumnos (...) y la reflexión sobre ella. Esto contribuye a la construcción y reconstrucción conceptual.

2. Atiendan a la diversidad individual y cultura de todos los alumnos.
3. Promuevan la resolución de situaciones problemáticas que remitan a la cotidianidad u otros ámbitos de experiencia de los alumnos.
4. Reconozcan la potencialidad constructiva de los errores que se suscitan en los procesos de construcción de los conocimientos.
5. Permitan relacionar distintos campos de conocimiento, de modo significativo.
6. Estimule el trabajo en grupo, favorezcan la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas (S.E., 2002, p. 24).

De acuerdo con Díaz (*s.f.*), el 64% de las escuelas en el país son atendidas por uno o dos docentes, de las cuales 4576 son centros educativos unidocentes y 6661, bidocentes. Los primeros departamentos que se posicionan entre los que registran más escuelas unidocentes están: Olancho, 629; El Paraíso, 477; Francisco Morazán, 404, y Santa Bárbara, con 329.

3.3. Características de las Escuelas Multigrado en El Progreso, Yoro

Los grupos multigrados, en contraste con las escuelas tradicionales, son grupos escolares donde coinciden alumnos de distintas edades, con varios grados a la vez, atendidos por uno o dos docentes. Estas escuelas surgen ante la necesidad de impartir clases a los niños que viven comunidades rurales o alejadas del casco urbano. Pese a las condiciones que actualmente tienen, los docentes siguen el programa educativo que contempla el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica en Honduras (DCNB), adaptando los contenidos de acuerdo a la necesidad del grupo, de los materiales, del tiempo, de las estrategias de enseñanza.

Los docentes multigrado buscan distintas vías para impartir las clases, desarrollan diferentes estrategias de acuerdo al ciclo (en el caso de las escuelas bidocentes): primer o segundo ciclo. Se presta atención a la extensión de obligatoriedad escolar y poco a la calidad y condiciones en que se imparten.

El Progreso, Yoro está conformado por 234 caseríos y por 50 aldeas según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2013. Las escuelas multigrado están ubicadas en aldeas

y campos. Lugares apartados, a los cuales muchas veces es difícil llegar con medio de transporte, debido a las condiciones del terreno y otras características geológicas: barro, empinadas o senderos estrechos o carreteras surcadas por corrientes de agua. Otras tienen un acceso más favorable. Para el caso de esta investigación, se tomó las escuelas ubicadas en la “Zona Sur”. La población que habita en la región es hispano hablante, y aunque hay algunas familias de otros departamentos, ninguno de ellos pertenece a comunidades indígenas.

La mayoría de las escuelas de este sector están alejadas de la carretera principal que conecta el municipio de El Progreso y Santa Rita. El sector seleccionado no corresponde al de los campos, sino a la producción de cañas. En El Progreso se cuenta con 155 Centros Educativos, de los cuales 18 son unidocentes, 20 bidocentes y 117 multidocentes.

No todas las escuelas son PROHECO. Las que se visitaron eran de modalidad bidocentes; y están más acondicionadas que aquellas que no lo son. Tienen una mejor infraestructura (dos aulas pegadas), pupitres, pizarra grande, escritorio para el profesor y energía eléctrica. En el caso de otras escuelas (y la comunidad), carecen totalmente de energía eléctrica. Aunque cuentan con agua potable, los baños tienen problemas con las tuberías. No cuentan con pupitres para todos los niños, por lo que usan bancan largas de madera (algo sucias y desvencijadas), donde se sientan tres niños, frente a un escritorio o mesa de plástico o de madera.

El único que tiene la llave de la puerta del aula es el docente, y en algunas ocasiones, el presidente de la directiva de la escuela, que participa activamente en las actividades escolares. De la comunidad, el único apoyo que ofrecen es en la organización de la comida: las madres de familia se turnan para llevarles alimento a los estudiantes. El dinero proviene de actividades o donaciones.

El contexto donde se ubican algunas escuelas multigrado es peligroso. Hay grupos de pandillas que inspeccionan a los que se acercan a la comunidad.

Entre las aldeas donde se realizó la aplicación de instrumentos están: Aldea Cristo Rey, Naranjo Sur, El Bálsamo, Agua Blanca Sur, Guanchillas Cerro, Buenos Aires Sur, La Pira, Gotera, El Mineral, La diez, La once, San Antonio del Sur, y otras en el sector de Santa Rita, cuyas características de infraestructura son las mismas.

Capítulo 4

Metodología de la Investigación

Una vez concluido los argumentos teóricos que sustentan a las preguntas de investigación y habiendo tomado en cuenta las variables: lectura comprensiva y Escuela Multigrado, es oportuno continuar con la metodología de la investigación. A partir de este III capítulo, ofrezco los siguientes aspectos que fundamentaron el estudio de manera técnica:

4.1. Enfoque:

Esta investigación fue desarrollada desde un enfoque cuantitativo. De acuerdo con Hernández (2014) este enfoque “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamientos y probar teorías” (p. 4). En vista de que los “datos son productos de mediciones, se presentan mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos estadísticos” (p.5).

Partiendo de lo anterior, y como se ha seguido rigurosamente el proceso, los datos generados “poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento” (p. 6).

4.2. Tipo de estudio:

El estudio es de tipo descriptivo-relacional. De acuerdo con Hernández (2014) los estudios descriptivos buscan “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades (...)” (p.92). En cuanto al alcance de esta investigación, el estudio tiene como finalidad conocer la relación entre las estrategias de enseñanza docente y el desarrollo de la lectura comprensiva de los estudiantes de quinto y sexto grado en aulas multigrado.

El diseño de esta investigación es no experimental puesto que no se manipularon variables, de corte transeccional o transversal con un análisis correlacional, ya que los datos fueron recogidos en un solo momento, en un tiempo indicado; además del interés de correlacionar variables como quedan expuestas en las hipótesis de investigación. Por tanto, como sugiere Hernández (2014): “los diseños correlacionales-causales pueden limitarse a

establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pretender analizar relaciones causales” (p. 157).

4.3. Hipótesis de investigación

1. A mayor promoción lectora realizada por el docente de escuela multigrado, mayor lectura comprensiva tienen los estudiantes.
2. La formación inicial de los docentes incide en la preferencia del tipo de textos que tienen para desarrollar la lectura comprensiva de los estudiantes.
3. La modalidad multigrado influye positivamente en el puntaje de la prueba formativa.

4.4. Variables o categorías de análisis

Esta investigación contempla dos variables. Ambas son susceptibles de medirse y observarse. Esto permite trabajar con dichas propiedades para operacionalizarlas. A continuación, se presentan las definiciones conceptuales de las variables estudiadas:

Cuadro 6: Definición conceptual de variables

Variable	Definición conceptual
Estrategias de enseñanza	Procedimientos que el docente emplea para lograr el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras: son medios o recursos. Corresponde a la tarea de “seleccionar, diseñar, programar, elaborar y presentar los contenidos” (Domínguez, 2015).
Lectura comprensiva	Es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y objetivos, para lo que se necesita recurrir al conocimiento del mundo y a los conocimientos textuales y dominar las habilidades de descodificación. (Llamazares, 2013).

4.5. Matriz de variables o matriz de categorías de análisis

Para la construcción del cuestionario se tomaron en cuenta estas variables, además de sub variables. Los ejes temáticos están contemplados en el DCNB.

Cuadro 7: Operacionalización de la variable Lectura comprensiva

Variable	Sub variables	Categorías	Sub categorías
Lectura comprensiva	Comprensión literal	Memorización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Memorizan canciones. 2. Memorizan trabalenguas. 3. Memorizan bombas. 4. Memorizan poemas.
		Identificación de elementos narrativos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apunta en el cuaderno palabras que no entiendes. 2. Identificar el narrador. 3. Identificar el lugar de la historia. 4. Identificar los personajes. 5. Señalar la estructura (inicio, desarrollo y desenlace de los cuentos).
		Resumir o identificar la idea principal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Copia en tu cuaderno párrafos de los cuentos. 2. El maestro dicta los cuentos. 3. Respondes guías de acuerdo a la lectura. 4. Lee en voz alta los párrafos. 5. Realizas resúmenes.

			<ol style="list-style-type: none"> 6. Identificar las ideas principales. 7. Señalar los párrafos descriptivos. 8. Señalar los párrafos narrativos.
Inferencia	Inferencias de detalles		<ol style="list-style-type: none"> 1. El título del texto narrativo. 2. Cambian el título de los cuentos. 3. Cambiar las palabras por sinónimos y antónimos.
	Inferencias de ideas principales		<ol style="list-style-type: none"> 1. Encuentran el mensaje de los cuentos. 2. Escriben sobre los temas de los cuentos.
	Inferencias de secuencia		<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambian el final de los cuentos.
	Inferencias de personajes		<ol style="list-style-type: none"> 1. Escriben acerca de los sentimientos de los personajes.
	Inferencias de causa y efecto		<ol style="list-style-type: none"> 1. Las acciones que llevaron a los personajes a alcanzar sus logros. 2. Repercusiones de los personajes si hacen ciertas acciones.

	Opinión crítica	Valoración del punto de vista del emisor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprar historias con otras historias. 2. Opinar de las historias leídas. 3. Opinar acerca de los personajes.
--	-----------------	--	--

Para la construcción del cuestionario del docente, se tomó en cuenta las siguientes dimensiones (A excepción de la A1, que formó parte del cuestionario de los niños):

Cuadro 8: Operacionalización de la variable Estrategias de enseñanza docente

Dimensiones	Indicadores
A1. Promoción de la lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura diaria 2. Lectura individual 3. Lectura de libro completo. 4. Visita a biblioteca 5. Elección libre del texto de lectura 6. Conversación de autores hondureños.
A2. Docente del grupo multigrado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia docente (A3, A11, A12) 2. Formación académica (A4, A6, A7, A9, A10,) 3. Área disciplinaria (A5) 4. Carga académica (A8) 5. Labor docente (A13, A14, A15,16)
A3. Grupo-Clase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribución del alumnado (B1, B2) 2. Caracterización del alumnado (B3, B4) 3. Actividades de lectura (B5) 4. Planificación didáctica (B6)
A4. Estrategias de agrupamientos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupación del alumnado (C1, C2, C3)

	2. Actividades de lectura comprensiva (C4)
A5. Organización de tiempo y espacio	1. Planificación del tiempo (D1, 2. Actividades simultáneas (D2, D3) 3. Planificación didáctica de clases (D4)

4.6. Población y muestra

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional. Para realizar esta investigación se tomó en cuenta a los estudiantes de quinto y sexto grado que asisten a Escuelas Multigrados. Se trabajó con 13 escuelas del sector sur de El Progreso, Yoro, y 6 del sector Norte de Santa Rita.

Fueron considerados todos aquellos que trabajan en aulas multigrados, sea unidocente, bidocente o tridocente. El total de niños de quinto (131 estudiantes) y sexto grado (130 estudiantes) fue de 261 estudiantes y 23 docentes.

Se tomaron en cuenta las escuelas de las siguientes aldeas: Cristo Rey, Naranjo Sur, El Bálsamo, Agua Blanca Sur, Guanchillas Cerro, Buenos Aires Sur, La Pira, Gotera, El Mineral, La diez, La once, San Antonio del Sur, y otras en el sector de Santa Rita, cuyas características de infraestructura son las mismas.

4.6.1. Técnicas de recolección de datos

En este apartado se toman en cuenta los instrumentos utilizados para recoger los datos de la investigación, los criterios de validación y el proceso de aplicación en las escuelas multigrado.

4.6.2. Instrumentos de investigación

El instrumento tipo cuestionario fue revisado por 5 expertos del Departamento de Letras (UNAH), cuyos requisitos fueron haber egresado de las “Escuelas Normales” y estar laborando en nivel básico. Esta plantilla de validación toma en cuenta los siguientes criterios:

Claridad en la redacción, Relevante en la actitud, Lenguaje adecuado con el nivel del informante, Ítem cumplen con el número de palabras y No se hace uso de universales ni dobles negaciones. Después de los comentarios se eliminaron algunos ítems, unos relacionadas con la escritura y otros con las figuras literarias (ejes temáticos contemplados en el DCNB). Del mismo se amplió la fase inferencial y etapa crítica, asimismo se cambió la escala, previamente “Sí”, “No” y “A veces”, por 5 categorías tipo Likert: Nunca Casi Nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre.

Primeramente, el cuestionario fue aplicada a niños de quinto y sexto grado en una escuela unidocente. De los 60 ítems, se eliminaron 8 que no dieron resultados favorables. Nuevamente se aplicó a niños de quinto, esta vez de una escuela tridocente, quedando los 52 ítems que construyen el instrumento final.

4.6.3. Validación

Para conocer la consistencia interna del cuestionario se utilizó la prueba Alfa de Cronbach, con la intención de presentar los valores entre 0 y 1. Este método calcula la correlación de los ítems del instrumento con la suma de todos. Cuanto más cercano esté a 1, el instrumento tiene mayor validez y fiabilidad, por tanto, sus mediciones son estables y consistentes. En el caso del cuestionario aplicado a niños de quinto, los datos arrojados fueron de .894; bajo el uso de escala tipo Likert de 52 enunciados, con cinco opciones: nunca (1), casi nunca (2), algunas veces (3), casi siempre (4) y siempre (5). En el caso de eliminar el ítem 29, el mismo aumentaría a 0.904; sin embargo, la pregunta es fundamental para construir la dimensión de aspectos procedimentales que realizan los estudiantes durante la lectura literal de textos literarios.

Por otro lado, también se hizo una validación cualitativa con un estudiante de quinto año, con la intención de ajustar el instrumento con las palabras de acuerdo al nivel escolar (quinto y sexto grado), este tipo de acercamiento permitió sustituir algunos términos ambiguos o difícil para la comprensión del (los) estudiante (s).

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.894	52

Tabla 1:

Alfa de Cronbach de ítems

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ítems 1	157.10	636.322	-.066	.896
ítems 2	157.40	607.378	.417	.891
ítems 3	157.80	628.622	.095	.894
ítems 4	156.20	634.178	.000	.894
ítems 5	158.40	588.489	.548	.889
ítems 6	159.60	596.267	.547	.889
ítems 7	157.80	633.956	-.020	.896
ítems 8	157.20	603.956	.382	.891
ítems 8	160.20	634.178	.000	.894
ítems 10	157.60	602.933	.353	.892
ítems 11	157.90	605.433	.480	.890
ítems 12	157.30	618.456	.298	.892
ítems 13	158.60	561.156	.830	.883
ítems 14	157.00	609.778	.412	.891
ítems 15	157.30	604.011	.420	.891
ítems 16	158.10	596.767	.569	.889
ítems 17	158.80	620.844	.171	.894
ítems 18	158.90	593.656	.557	.889
ítems 19	158.60	605.156	.383	.891
ítems 20	156.60	625.600	.231	.893
ítems 21	158.80	617.956	.254	.893
ítems 22	158.80	597.289	.531	.889
ítems 23	159.20	610.622	.389	.891
ítems 24	156.70	620.233	.382	.892
ítems 25	157.60	596.044	.704	.888
ítems 26	158.00	596.444	.493	.890
ítems 27	157.80	598.844	.591	.889
ítems 28	157.80	597.733	.464	.890
ítems 29	158.60	666.933	-.417	.904

ítems 30	157.80	612.844	.272	.893
ítems 31	158.20	591.511	.630	.888
ítems 32	157.80	634.844	-.036	.897
ítems 33	158.00	629.333	.054	.895
ítems 34	158.10	604.100	.449	.890
ítems 35	157.50	600.278	.573	.889
ítems 36	158.40	590.489	.614	.888
ítems 37	158.60	647.822	-.296	.898
ítems 38	158.00	601.111	.427	.891
ítems 39	157.40	608.489	.644	.890
ítems 40	157.70	607.789	.344	.892
ítems 41	158.20	589.067	.628	.888
ítems 42	159.00	578.000	.761	.885
ítems 43	159.00	627.556	.094	.895
ítems 44	159.60	604.933	.688	.889
ítems 45	157.40	621.822	.251	.893
ítems 46	158.00	603.778	.522	.890
ítems 47	158.30	597.789	.552	.889
ítems 48	157.80	645.733	-.254	.898
ítems 49	158.30	629.789	.068	.895
ítems 50	159.50	606.500	.573	.890
ítems 51	158.30	628.456	.071	.895
ítems 52	158.60	616.044	.318	.892

Nota: Estadística de cada ítem del cuestionario aplicado a los estudiantes.

También se aplicó un cuestionario a los docentes multigrado, con la finalidad de recoger información acerca de las distintas dimensiones: perfil, experiencia, agrupación y organización espacial y temporal. Este instrumento fue adaptado de un cuestionario aplicado por Antonio Bustos Jiménez en el año 2006 para una investigación en el distrito de Andalucía.

4.6.4. Proceso de aplicación.

Los datos de todos los Centros Educativos de El Progreso, Yoro, se obtuvieron mediante la gestión realizada por el director del Instituto El Progreso en la distrital del municipio. La información fue enviada al correo en un archivo Excel. Luego se procedió a contactar uno por uno a los docentes del sector sur, exponiéndoles el tipo de trabajo que se estaba realizando, el tema, el interés, los instrumentos a aplicar y la finalidad de los resultados. En

algunas ocasiones se les envió fotos de los instrumentos, con la intención de que vieran el logo de la universidad y el objetivo de la investigación.

Las visitas se organizaron en una agenda, pues algunas escuelas estaban cerca una de la otra.

Como eran varios docentes, se procedió a colocar un código en la plantilla Excel y en el celular, por ejemplo: A1, A2, A3... De este modo se organizó mejor los datos brindados por los docentes, tales como: localidad, número de estudiantes de quinto y sexto grado, tipo de modalidad y riesgos de trasladarse a pie o en taxi (mototaxi). Respecto a este último punto, se tuvo el cuidado de preguntarles a todos los docentes los peligros y la situación de las calles, puesto que los primeros contactos realizados con los docentes del sector norte previnieron llevar a cabo la investigación en estas comunidades por el alto riesgo de delincuencia que azota la zona.

Una vez hecho el contacto, se agendó las visitas los viernes. Asimismo, durante la semana morazánica; sin embargo, en esta temporada las visitas fueron una por día.

Ya con el sector de Santa Rita, se contó con el apoyo de la distrital del municipio, quien reunió a los docentes del sector norte en una escuela. Este contacto permitió la asistencia de siete docentes de la localidad, a quienes se les atendió con un refrigerio mientras se les impartía una breve charla sobre las escuelas multigrado; este tipo de interacción estimuló a los docentes para que ellos mismos se encargaran de aplicar los instrumentos de investigación los cuales fueron entregados en paquetes con códigos por tipo de modalidad.

De este modo se logró completar la recolección en los meses de septiembre y octubre.

4.7. Plan de análisis de datos

Una vez recopilada y digitalizada la información en el programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), se procedió a trabajar con tablas de contingencias, estadísticos descriptivos e inferenciales. Las gráficas fueron realizadas con los resultados obtenidos en este software en el programa Microsoft Word.

Se digitalizaron los tres instrumentos aplicados en SPSS: los cuestionarios a los estudiantes, el cuestionario a los docentes y las pruebas formativas.

Luego de esto se realizó la interpretación de la información. No se registró el nombre de ningún participante (estudiante o docente). Tanto el nombre de la escuela como de la localidad solo fueron empleados para llevar un orden de los instrumentos.

La información obtenida de los cuestionarios se organizó como una suma según las sub variables de la lectura comprensiva. Respecto a los cuestionarios, la información obtenida enriqueció la investigación, puesto que se tomó en cuenta las dimensiones de la matriz anterior como el propósito de conocer el panorama de las Escuelas Multigrado.

Los resultados de las pruebas formativas permitieron conocer el nivel de lectura comprensiva de los estudiantes y ver si hay relación entre la promoción (aplicada en el cuestionario) y la prueba.

Capítulo 5
Resultados y Análisis de datos

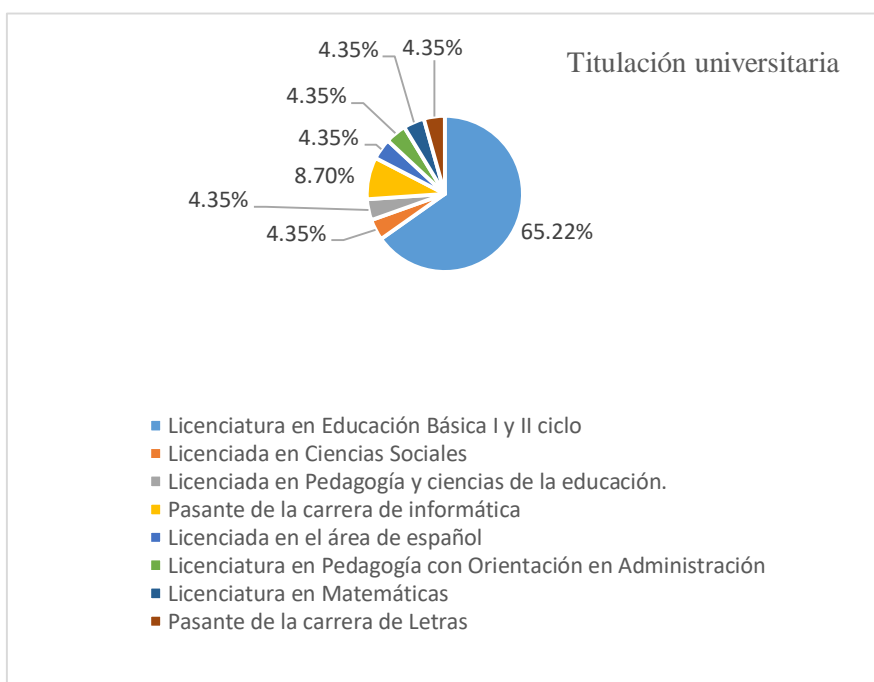
Resultados del estudio

En este capítulo se presentan los resultados de los instrumentos aplicados a los docentes y estudiantes de quinto y sexto grado de Escuelas Multigrados. El análisis de los datos obtenidos en nuestra investigación toma en cuenta la información recogida de los cuestionarios aplicados a los niños para conocer las actividades que el docente realiza en clase para desarrollar las competencias en las etapas de la lectura comprensiva y, por otro lado, el cuestionario aplicado a los docentes (unidocente, bidocente y tridocente) que trabajan en esta modalidad.

5.1. Experiencia docente de Escuela Multigrado

Figura 1:

Distribución porcentual de titulación universitaria de los docentes

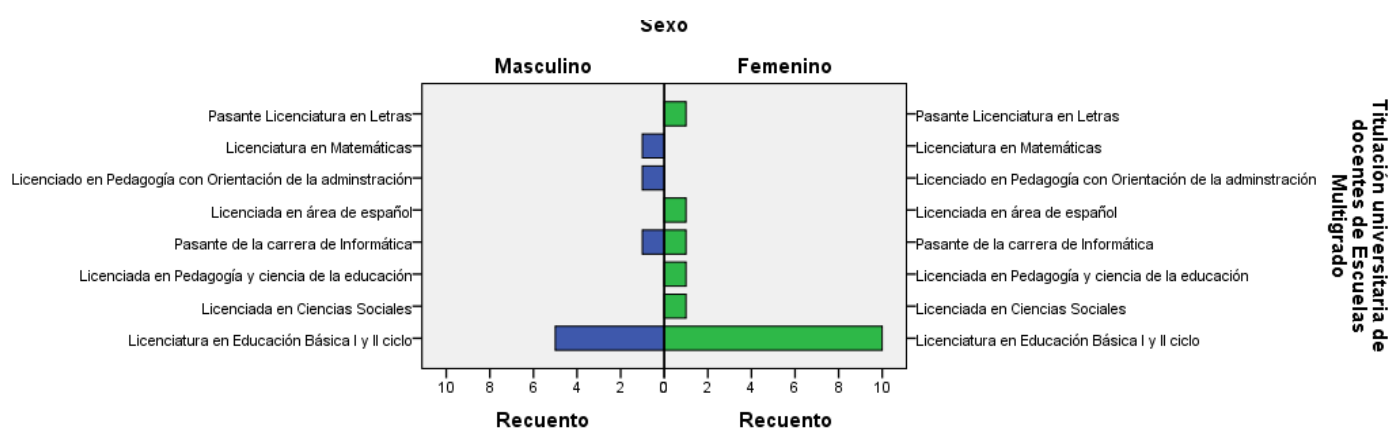


Nota: En la figura 1 vemos la distribución del perfil académico que tienen los docentes de Escuela Multigrado.

Mayoritariamente, el 65.22% de los docentes tienen el grado de Licenciatura en Educación Básica I y II ciclo. Dentro de este grupo, el 80% son bidocentes y tridocentes. Por otra parte, hay un porcentaje ínfimo, pero que marca un 8.70%, que corresponde a Pasante de la carrera de informática; cuyas edades no pasan de 31 años. El resto de los porcentajes de la titulación universitaria corresponde a un 4.35%. Cabe apuntar que no todos tienen el grado de licenciatura, dos docentes indicaron ser pasantes: de Letras y de Informática.

Figura 2:

Titulación de los docentes de Escuela Multigrado distribuida por sexo



La mayoría de los docentes que laboran en Escuelas Multigrado son jóvenes. El 65.22% tiene menos de 31 años. La energía en este tipo de docentes es mayor que aquellos que tienen edad avanzada, esto determina el empeño que pueden poner para impartir las clases, además de las dificultades de acceso para llegar a este tipo de Escuela, pues están ubicadas en montañas, orilla del río Ulúa o plantaciones de caña. Estos datos sugieren que los maestros tienen pocos años de experiencia en la modalidad multigrado o simplemente como docentes. El 13.04% están entre 51 y 60 años. En este punto llama la atención: se podría esperar que estos docentes tengan más años de experiencia, pero hay un caso particular, una docente apenas ha empezado a laborar en este tipo de escuela y otro que lleva cinco años.

El 62.22% de los docentes que laboran en Escuelas Multigrado en el sector sur de El Progreso y parte del sector Norte del municipio de Santa Rita son mujeres, prevalece el género femenino frente a los hombres, cuyo porcentaje es 34.78%.

Más de la mitad de los docentes son solteros (63.64%) y un 36.36% indicó que están casados. El porcentaje que representa solo los docentes casado está el siguiente: 37.5% son masculino y 62.5%, femenino. Por parte de los solteros: 35.7% son masculino y 64.3%, femenino.

Los años de experiencia en multigrado van desde 1 hasta 19 años.

Cada docente está encargado de brindar la enseñanza de cada una de las asignaturas. Sin embargo, los unidocentes tienen más carga laboral: enseñanza y administrativa. Ante esta carga académica, muchas veces el docente se ve limitado para desarrollar actividades interpretativas, y buscan actividades procedimentales, que giran en torno a la etapa literal de la lectura comprensiva.

Planificar una clase implica esfuerzos y tiempo. Los docentes de escuelas multigrado no solo planifican tres clases, a eso se suma la carga administrativa (dirección, secretaría): reportes o informes semanales o mensuales del progreso y actividades estudiantiles que deben enviar a la distrital.

Tabla 2:

Áreas que imparte en el centro escolar

Asignaturas	Sí	No	
Cívica	95.7%	4.3%	
EE.SS	95.7%	4.3%	
Español	95.7%	4.3%	
Educación física y computación	73.9%	17.4%	Perdidos: 8.7%
CC.NN	100%	0%	
Matemáticas	100%	0%	
Artística	100%	0%	
Inglés	87%	8.7%	Perdidos: 4.3%

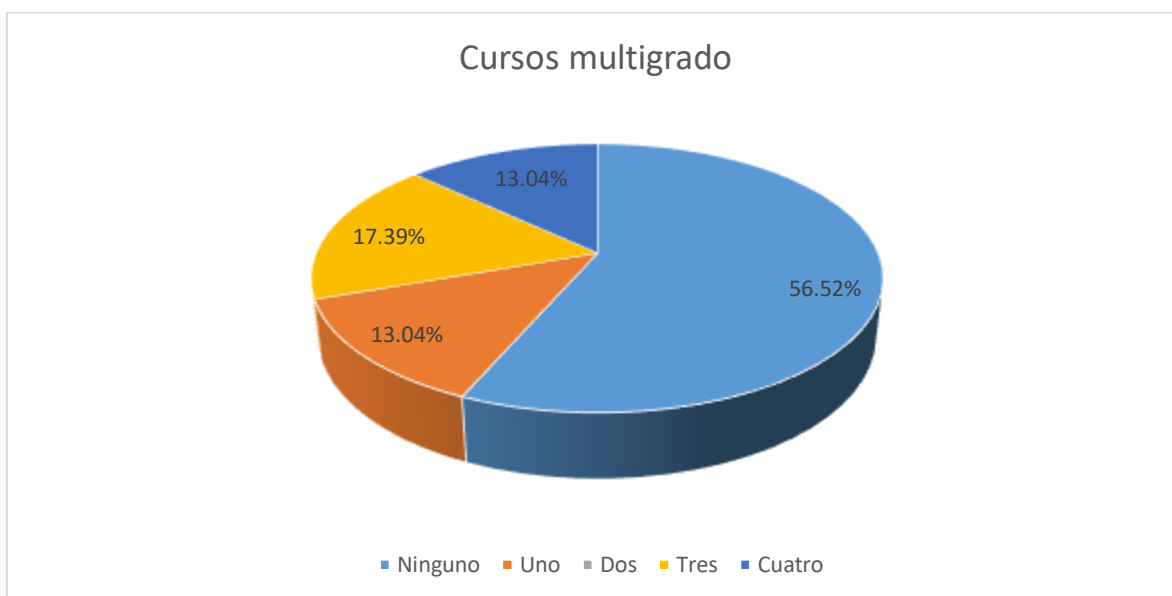
Nota: Elaboración propia con las frecuencias de la variable Área escolar

Dos asignaturas muestran un porcentaje distinto al resto, pues, marcan datos perdidos y nos son impartidas, hablo por Educación física e inglés. Respecto a la primera, un 17.4% no la imparte; la segunda, la clase de inglés, un 8.7% tampoco. Pues, la clase de computación se ve limitada por la falta de mobiliario, energía y, también, de equipo técnico o mantenimiento.

Cursos multigrados recibidos

Figura 3:

Distribución porcentual según el número de cursos multigrado.



La mayoría de los docentes Multigrado no ha recibido cursos que les permitan conocer nuevas estrategias de enseñanza. No hay una preocupación por parte de las autoridades educativas para impartir distintos cursos relacionados a la modalidad no gradual. Se puede inferir que están olvidadas, puesto que están ubicadas en las periferias del sector urbano: montañas, campos bananeros, al margen de los ríos.

Al no recibir cursos de acuerdo a la enseñanza multigrado, el docente carece de formación continua, lo que dificulta el desarrollo adecuado de estrategias de enseñanza para

llevar a cabo el proceso de aprendizaje en los niños. Naturalmente, esto viene en detrimento de la calidad educativa. Independientemente la formación académica que el docente tenga, si no recibe más capacitaciones en torno al proceso de enseñanza aprendizaje en Escuelas Multigrado, el desempeño no será eficiente, de tal modo que solo se dedicará a cumplir con formularios y actividades que al final no reflejarán las competencias adecuadas en los niños de acuerdo al nivel de escolar.

Tabla 3

Carga docente

	Frecuencia	Porcentaje válido
No desempeña otro cargo	7	30.4
Director/a	13	56.5
Secretario/a	1	4.3
Todas las anteriores (director, secretario, tesorero y consejo de padres)	2	8.7
Total	23	100.0

Se aplicó un cuestionario aquellos docentes que imparten clases a quinto y sexto grado. Se determinó que el 56.5% desempeña también el cargo de director. Y no menos del 10% desempeña todos los cargos establecidos: director, secretario, tesorero y consejo de padres. De hecho, 6 docentes que tienen menos de 31 años desempeña el cargo de director en el centro educativo. Asimismo, dos docentes de la misma edad, además de este cargo, son secretarios y tesorero.

De acuerdo con estos datos, el docente que desempeña el cargo de director y a la vez es unidocente, los niños están propensos a perder más clases, puesto que, si este tiene alguna reunión de directores o falta por enfermedad, los estudiantes, en vista de que no hay otro docente que cubra o asigne actividades a los alumnos, no asisten al centro escolar. Por ende,

algunos temas no serán estudiados o apenas visto, sin el énfasis que debería tener, por ejemplo: la lectura comprensiva, donde el alumno debe estar en constante lectura y ejercicios para desarrollar esta competencia.

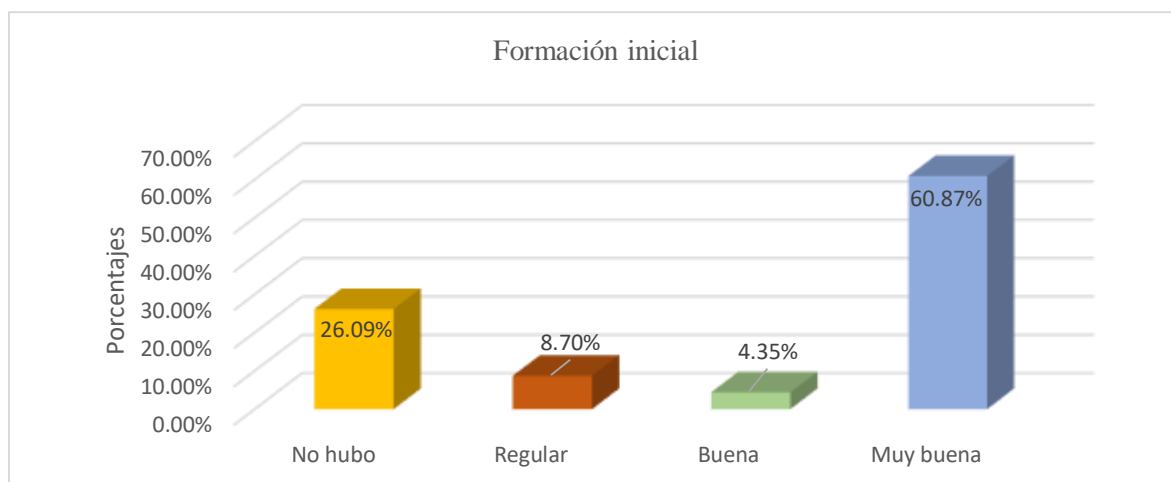
Por otro lado, el 30.4% no desempeña otro cargo en la escuela, lo que facilita la concentración en el desarrollo de las clases. Claramente, a esto solo cabe sumarle el número de grados que atiende, que ya conlleva un reto profesional y personal. Sin embargo, los docentes a los que se les aplicó el instrumento son tridocente.

En cambio, los que desempeñan el cargo de director, corresponden en su mayoría a unidocente y bidocente.

En la figura 4 se refleja las consideraciones respecto a la formación inicial que tuvieron los docentes de Escuela Multigrado.

Figura 4:

Distribución porcentual según la calidad de la formación inicial respecto a las Escuelas Multigrado



El 60.87% de los docentes considera que la formación inicial para desempeñar su labor con grupos multigrado fue muy buena. Cabe añadir que el 73.9% de los docentes realizó prácticas de enseñanza en este tipo de modalidad. Sea que el docente haya egresado de las “Escuelas Normales Mixta” o de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), estos han tenido un acercamiento a las Escuelas Multigrado, por tanto, cuando

ingresaron a laborar en el campo, los docentes que habían recibido en su formación inicial una perspectiva de cómo es la modalidad, lograron adaptarse favorablemente. El 73.9% poco o nada sintió frustración cuando empezó a trabajar con grupos multigrado.

Formación inicial de los docentes

Figura 5:

Distribución porcentual de los datos de acuerdo a la modalidad multigrado

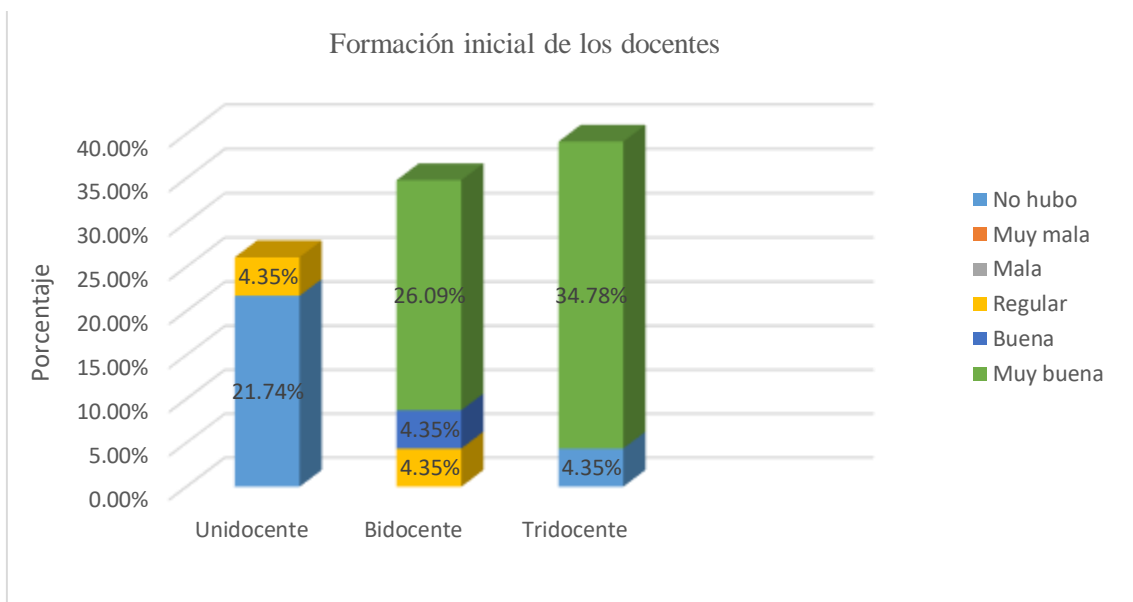


Tabla 4

Prácticas de enseñanza en grupos multigrado en la formación inicial

		Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Sí	73.9	77.3
	No	21.7	22.7
	Total	95.7	100.0
Perdidos	Sistema	4.3	
Total		100.0	

Asimismo, los docentes que no realizaron prácticas de enseñanza en grupos multigrado consideró no haber sentido frustración, pero sí un reto profesional al ver las dificultades de agrupamiento y formas de lograr aprendizajes significativos en torno a la lectura comprensiva. Este dato está representado en un 93.8%, que consideró entre bastante y mucho.

Aunque un grupo de docentes manifestó no estar nada de acuerdo de que con los grupos multigrado se logra una enseñanza de calidad, hay un porcentaje de 17.4% que está muy de acuerdo con este tipo de modalidad.

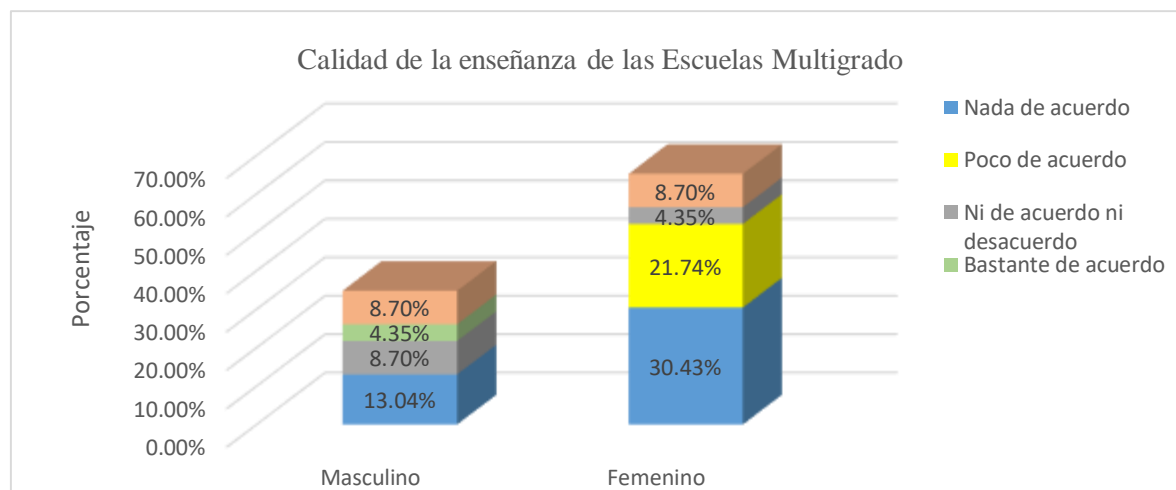
Consideraciones en torno a las experiencias docente en grupos multigrado para realizar una enseñanza de calidad.

La mayoría de los docentes está poco de acuerdo en que los grupos multigrado permiten la mejor formación. El estudiante necesita la atención adecuada por parte del docente. Aunque los niños de los grados superiores, como quinto y sexto, tienen más independencia que los primeros niveles, no pueden desarrollar las competencias adecuadas de lectura comprensiva si no se les corrige en la marcha. Muchas veces se les asignan tareas para que trabajen en pareja o grupos del mismo grado, para distribuir el tiempo de atención.

Calidad de la enseñanza en las escuelas multigrado

Figura 6:

Valoración de los docentes de la enseñanza de Escuelas Multigrado

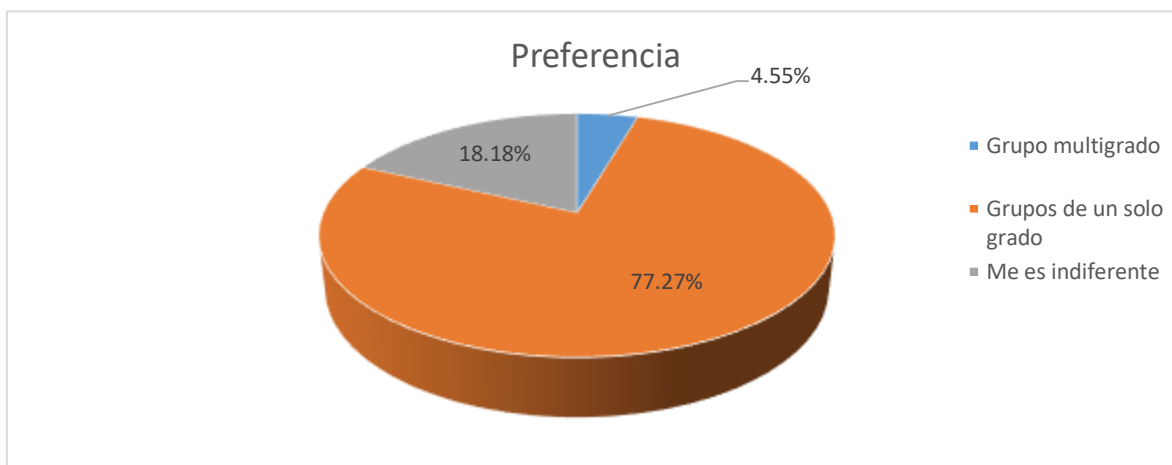


Sumando las dos respuestas (Bastante de acuerdo y Muy de acuerdo) se tiene un porcentaje de 21.7%, casi un $\frac{1}{4}$ de las respuestas. Por un lado, se vincula con las tendencias de otros países (España y Costa Rica), donde el sistema ha optado por el trabajo multigradual, con el propósito de fomentar la cooperación y la solidaridad.

Preferencia de los docentes por el tipo de modalidad.

Figura 7:

Preferencia de los docentes

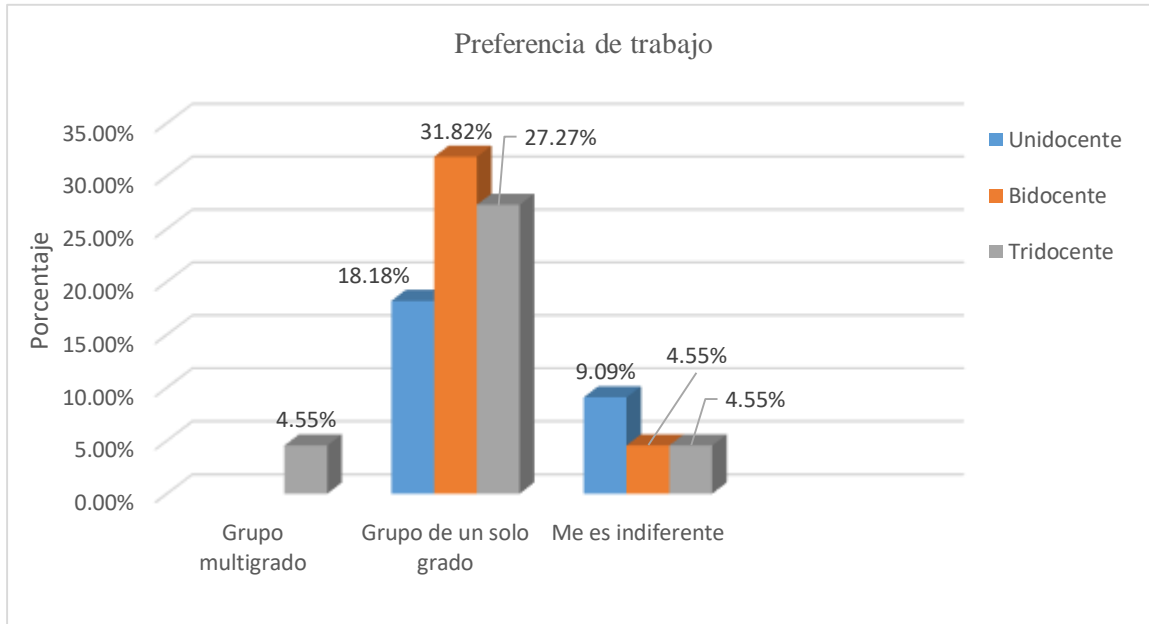


La figura 7 representa solo el porcentaje de los docentes la cual indicó la preferencia de trabajar con un solo grado. Como se ve, el 77.27% indicó tal criterio, pero hay un 4.55% que señala su preferencia por trabajar con grupos multigrado; este tridocente al empezar a trabajar con grupos multigrado sintió “Bastante” ansiedad. Cabe apuntar que no desempeña otro cargo en el centro escolar, por lo que no determina realmente este sentimiento.

Solo el 4.55% indica sentirse cómodo con los grupos multigrado. En cambio, el 18.18% señala una ligera indiferencia por la preferencia (el 9.09% es unidocente, como se ve en la siguiente gráfica de barra). Los unidocentes, bidocentes y tridocentes ven la dificultad que conlleva realizar actividad que promuevan el desarrollo de la lectura comprensiva con grupos multigrado. Esto queda claramente en un alto porcentaje, casi $\frac{3}{4}$ prefiere trabajar en grupos de un solo grado.

Figura 8:

Preferencia de trabajo por modalidad docente



Esta figura muestra la distribución de porcentaje por cada opción de preferencia respecto a la modalidad docente. Si se compara la carga académica de los unidocentes con los tridocentes, la carga académica de los primeros es mayor que estos, puesto que los docentes que tienen a su cargo solo dos grados pueden desarrollar fácilmente actividades que fomenten el desarrollo de la lectura comprensiva. Muchas veces la distribución es: primero y segundo, tercero y cuarto y quinto con sexto grado, este agrupamiento facilita la secuencia de temas, dado que los objetivos y ejes temáticos son similares; sin embargo, como es el caso de algunas escuelas, tienen otro tipo de agrupamiento: primero y cuarto, segundo y quinto y tercero y sexto, esta lógica lleva a que el docente, aunque trabaje con grupos heterogéneos, no tenga toda la responsabilidad de un primer ciclo.

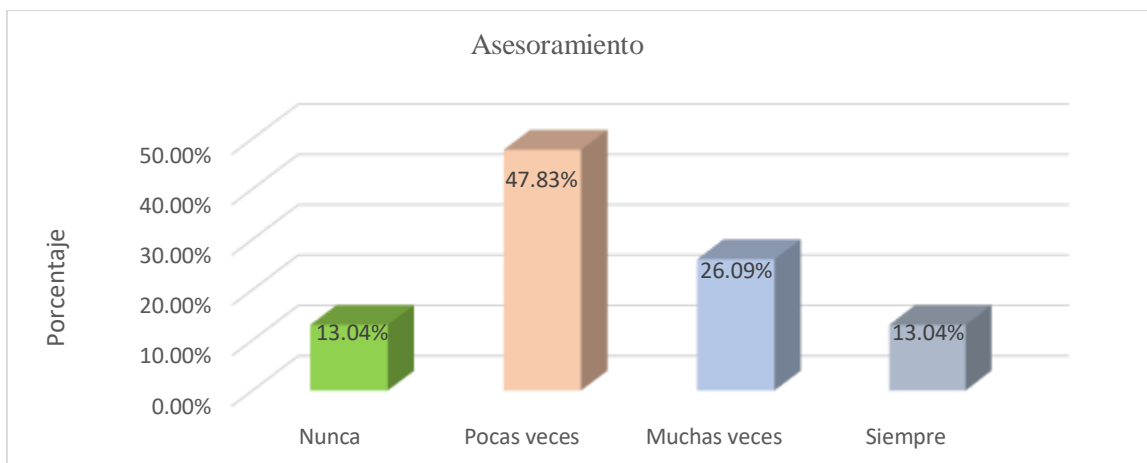
El sistema de Educación es el ente encargado de capacitar adecuadamente a los docentes de escuela multigrado con estrategias de enseñanza en todas las clases que imparten.

Por ejemplo, en el caso del bloque de lectura: impartir estrategias de agrupamiento y actividades para desarrollar las competencias lectoras.

Asesoramiento respecto a la labor multigrado

Figura 9:

Asesoramiento docente.



Frente a este panorama desalentador, tampoco el mismo docente se ha documentado o solicitado asesoramiento. Este enunciado queda marcado por el alto porcentaje de docentes que indica “Pocas veces” buscar documentos o asesorías (47.83%). Sin embargo, entre Muchas veces y Siempre, ambos suman 39.13%.

Tabla 5

Recursos humanos y/o documentación que ha utilizado

		<u>Respuestas</u>	Porcentaje de
		N	casos
Documentación	Otros compañeros	13	61.9%
	Bibliografía (libros, revistas)	11	52.4%
	Profesor universitario	2	9.5%
	Internet	17	81.0%
Total		43	204.8%

En la tabla anterior, quedó omitido Especialista de Escuela multigrado y, también, Inspección de educación (distrital). Nadie marcó estas opciones. Con la primera queda en evidencia que no hay capacitaciones por parte de expertos en este tipo de modalidad que les haya impartido alguna charla o asesoramiento. A la vez que las autoridades educativas no buscan las vías adecuadas para capacitar a los docentes de grupos multigrado, y las supervisiones solo quedan en formularios y méritos y deméritos en cuanto a requisitos fútiles: rincones decorativos, informes de actividades o portafolios, quedando relegados otros aspectos relevantes, por ejemplo: adecuación de mobiliario, pizarras en óptimas condiciones, pupitres y libros.

Las respuestas señalan que el 61.9% del número total de docentes indicó haberse asesorados por medio de otros compañeros. Un 52.4% del total de docentes indicó hacer uso de bibliografías (libros, en el mejor de los casos). Del conjunto de docentes, una cifra mínima de 9.5% indicó profesor universitario. Y, por último, el 81% de 100% señaló hacer uso de internet como medio o herramienta digital para buscar actividades, material teórico o lecturas. Supone la confirmación que ni la formación universitaria ni otra titulación han logrado orientar a los docentes en este tipo de escuelas. Por lo que cada día es un reto profesional. Una empresa que asumen con hidalguía.

La tabla 6 toma en cuenta el sentimiento de frustración que tuvo el docente cuando empezó a trabajar en Escuela Multigrado.

Tabla 6

Distribución porcentual de la frustración

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Nada	7	30.4
	Poco	7	30.4
	Regular	3	13.0
	Bastante	5	21.7
	Mucho	1	4.3
	Total	23	100.0

La tabla 7 muestra el mismo sentimiento, indicado por el criterio “Actualmente”.

Tabla 7

Frustración implementar estrategias de enseñanza para desarrollar la lectura comprensiva

	Frecuencia	Porcentaje válido
Válido Nada	11	47.8
Poco	7	30.4
Regular	2	8.7
Bastante	2	8.7
Mucho	1	4.3
Total	23	100.0

El 25% de los docentes indica que hubo entre bastante y mucha frustración cuando empezaron a implementar estrategias de enseñanza para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes. Esto se redujo con el tiempo, pues, actualmente el 13% marcó sentirse de esta manera. Siempre hubo un porcentaje alto que indicó antes y después no sentir nada de frustración: un 30.4% al inicio y un 47.8% ahora.

La formación o titulación universitaria no es un factor determinante para indicar que aquellos docentes que no tienen la formación en Básica I y II se sienten con más ansiedad, pues de los que han egresado de la Licenciatura en Educación Básica I y II ciclo, el 40% son bidocentes, mismo porcentaje que se refleja con los tridocentes, dejando solo un 20% para los unidocentes. Esto indica que la ansiedad no depende de la titulación, que podría pensarse que esta está más orientada a tratar con niños de este nivel, por conocer más estrategias de enseñanza.

Se podría esperar que los docentes que tienen el cargo de director, secretario y tesorero sean aquellos con más ansiedad; sin embargo, los datos arrojan lo contrario: la mayoría no la tuvo. En cambio, los bidocentes que tienen a cargo la dirección indicaron haber tenido ansiedad.

En esta tabla vemos que los bidocentes (25.0%, bastante; 12.5%, mucho) y los tridocentes (22. 2%, bastante) son los que tienen más ansiedad.

Tabla 8

Docente multigrado y ansiedad. Tabla cruzada

Ansiedad	Docente Multigrado		
	Unidocente	Bidocente	Tridocente
Nada	0 0.0%	3 37.5%	3 33.3%
Poco	4 66.7%	1 12.5%	4 44.4%
Regular	1 16.7%	1 12.5%	0 0.0%
Bastante	1 16.7%	2 25.0%	2 22.2%
Mucho	0 0.0%	1 12.5%	0 0.0%
Total	6 100.0%	8 100.0%	9 100.0%

Siguiendo el ritmo anterior, del porcentaje total de la tabla, tanto los unidocentes como tridocentes indican un 17.4% cada uno de haber sentido bastante ansiedad cuando empezó a trabajar en esta modalidad. Este aspecto (Bastante) refleja el 39.1% (incluyendo el 4.3% de los bidocentes), arriba de las demás opciones.

Por un lado, el porcentaje de bidocente que indicó “Nada” fue el 37.5% y un 37.5% la suma entre “Bastante” y “Mucho”; por otro lado, el 66.7% de unidocente indicó “Poco” y un 33.4% como “Regular” y Bastante”.

Los docentes que marcaron “Bastante” y “Mucho” para referirse a la implementación de estrategias en la actualidad no han recibido más de cuatro cursos para enseñar en escuelas multigrado. Lamentablemente, ninguno de los que indicaron este matiz tiene otra titulación, lo que sugiere que el conocimiento sobre el funcionamiento de las escuelas multigrado lo han aprendido en el camino, cada día, frente a los estudiantes, y no en diplomados. Quizá por medio de instructivos o sugerencias con otros compañeros o internet.

En la tabla 9 se resume las categorías de respuesta por actitudes para conocer la experiencia al comienzo y en la actualidad en grupos multigrado.

Si se compara las columnas por aspecto temporal (al comienzo, azul; en la actualidad, morado) algunas aptitudes, tales como: frustración, ansiedad, desconcierto, sobreesfuerzo, resignación y ganas de irme, han disminuido. Los docentes se han adaptado a las condiciones pocos favorables en las que se ejercen su labor, y con esto nos referimos a los siguientes juicios: trayectos largos (montañas) y lodoso, infraestructura en malas condiciones (aulas deterioradas, patios pequeños, perímetro sin cerco, dirección como espacio de bodega, etc.) y recursos didácticos-tecnológicos escasos o en mal estado.

Tabla 9

Categorías de respuesta expresadas en porcentajes

Sentimiento	Bastante		Mucho	
	C	A	C	A
Frustración	21.7	8.7	4.3	4.3
Ansiedad	21.7	17.4	4.3	4.3
Desconcierto	17.4	8.7	4.3	4.3
Sobreesfuerzo	21,7	8.7	26.1	30.4
Resignación	13	9.1	0	9.1
Ganas de irme	17.4	8.7	8.7	4.3
Incertidumbre	8.7	9.1	4.3	4.5
Indiferencia	13	13.0	0	4.3
Satisfacción	30.4	43.5	17.4	39.1
Reto profesional	38.1	30.4	47.6	52.2
Alegría	28.6	30.4	23.8%	47.8%
Código	C	A	C	A

Nota: C: Al comienzo. A: Actualidad
Porcentaje.

¾ de los docentes ven este tipo de modalidad como un reto profesional y, por ende, personal. Incluso, hay una carga de satisfacción (82.6%). Con estas dos aptitudes queda en evidencia que los docentes no han doblegado sus esfuerzos para desarrollar las competencias de lectura comprensiva en los niños. Aunque muchos de ellos aducen que no tienen libros (se verá más adelante), han buscado alternativas para no dejar de lado este aspecto, por ejemplo: copias de folletos.

Se ve el mismo porcentaje en tres categorías: frustración, ansiedad y desconcierto. Un porcentaje de docentes (4.3%) sigue sintiendo estas emociones. Respecto a la primera, los docentes se ven en una posición estremecedoras: poco o nada pueden llegar a alcanzar sin el apoyo económico para obtener recursos didácticos. Otros sinónimos de ansiedad son: congoja, angustia; los docentes de escuelas multigrado intentan cumplir los estándares que indica el Currículo Nacional Básico (CNB), lo que lleva a algunos de ellos a un estado de angustia. Hablar de desconcierto es pensar en confusión, la cual va en dirección al desorden. Claramente, no hablamos de un desorden físico, sino uno mental. Uno que provoca resignación.

Actualmente, un 13.6% marca la categoría de incertidumbre, que no difiere mucho del pretérito (13%). Esta categoría comprende otros matices: perplejidad, inseguridad, dilema. Que no haya diferencia notable entre este número de docentes que marcó Bastante y Mucho sugiere que este porcentaje no está asociado con los años de experiencia, al igual que los docentes que tienen dos o tres años de laborar en este tipo de modalidad, hay otros que tienen 11 y 19 años de experiencia y todavía siguen presentando un leve grado de incertidumbre.

La tabla 10 reúne los aspectos positivos que consideraron los docentes de Escuela Multigrado.

Con respecto a la labor con grupos multigrado, tenemos que el 26.1% de los 23 docentes ha indicado tener un “Enfoque pedagógico más coherente y significativo”. Tómese en cuenta que este porcentaje corre en la línea de 100%. De este modo, cada categoría es sobre el porcentaje total. En la siguiente tabla vemos que ninguno de los unidocentes marcó esta categoría. En cambio, los bidocentes y tridocentes ven un enfoque significativo.

En la tabla 10, el 60.9% indica que hay más “Relaciones interpersonales con el alumnado”. Más de la mitad de los docentes indicó esta categoría. Esto es favorable, el docente está más familiarizado con los niños y su familia. Busca el bienestar del niño para que este pueda integrarse al grupo, a la escuela, y hacer de esta un pilar fundamental en la vida del mismo. De este modo, el docente evita la deserción escolar.

Tabla 10

Experiencia docente

Aspectos positivos de grupos multigrado	N	Porcentaje de casos
Enfoque pedagógico más coherente y significativo	6	26.1%
Relaciones interpersonales con los estudiantes	14	60.9%
Relaciones interpersonales con compañeros son de mayor calidad	10	43.5%
Relaciones interpersonales con padres	9	39.1%
Actitud positiva hacia el trabajo	10	43.5%
Tendencia a integrar áreas curriculares	5	21.7%
Facilita etapas de lectura	7	30.4%
No consideró ninguna	8	34.8%
Total	69	300.0%

El Informe Sistema Educativo Hondureño en cifras periodo académico 2014-2016 indicó que en el departamento de Yoro hubo 6 141 casos de deserción en el año 2014 (4.3% del total a nivel nacional), 4 681 casos en el año 2015 (3.3% del total a nivel nacional) y 5 695 casos en el año 2016 (4.0% del total a nivel nacional).

Como lo indica el Informe, la tasa de deserción escolar es los varones está más acentuada. Algunos de los factores que inciden son:

1. La violencia.
2. Trabajo infantil o explotación laboral.
3. Migración.

Las Escuelas Multigrado están ubicadas en zonas rurales. Este contexto no tiene alto índices de violencia (asesinatos), las localidades son pacíficas, habitadas por personas

dedicadas al campo. Por tanto, el factor que mayor incide en la deserción es el trabajo infantil y la migración. En este punto, el docente es el llamado para motivar al niño a seguir los estudios, y esto lo logra por medio de un vínculo afectivo.

Hubo un 43.5% (de los 23 docentes) que también marcó “Relaciones interpersonales con compañeros son de mayor calidad”. Al haber solo dos docentes en el centro escolar, ambos trabajan de la mano, resuelven las dificultades de la escuela. Cuando uno de ellos falta a clases, por varios motivos, el otro atiende a los estudiantes del grado, poniéndoles trabajo. Así, los estudiantes aprovechan el día escolar. Los mismos alumnos tutores podrían colaborar a guiar el proceso de los estudiantes de grados inferiores en casos como el anterior. También facilita que haya un abanico de actividades extras para estos casos.

Asimismo, hubo un 39.1% que marcó “Relaciones interpersonales con padres”. Esta categoría se vincula con una de las cuatro áreas temáticas que establece el “Programa Escuela para Padres, Madres de familia tutores y/o encargados” (2015) de la Secretaría de Educación de Honduras (SE), cuya premisa indica que se podrá formar personas conscientes (familia) de “la necesidad e importancia de la educación de sus hijos, hijas o pupilos, desde el ingreso en edad oportuna, la permanencia en el centro educativo y culminación de los estudios” (p.10).

En el mejor de los casos, hay una actitud positiva hacia el trabajo (43.5%). Casi la mitad de los docentes ha indicado esta categoría. Esta opción permite el “Fortalecimiento de Valores” en los estudiantes, tales como: identidad, puntualidad, civismo, respecto, amor al trabajo, etc.

Sin embargo, no ocurre lo mismo con la “Tendencia a integrar áreas curriculares” (21.7%). Como hemos visto en la figura 6, el 56.52% de los docentes no ha recibido cursos para desarrollar estrategias de enseñanza en Escuelas Multigrado. Aunque el área de Español, por ejemplo, la malla curricular de quinto y sexto tiene los mismos ejes temáticos, no ocurre con los grados del primer nivel (primero, segundo y tercero). Es decir, el docente debe dosificar, omitir y correlacionar los temas. Esto aumenta el trabajo del docente (unidocente) e impide desarrollar otras competencias básicas por clase.

Los docentes indicaron también que con los grupos multigrado se “Facilita las etapas de la lectura” (30.4%). Por medio de tutores y trabajos en grupo, los alumnos logran

relacionar ideas, construir imágenes de las lecturas, leer por turnos y participar en torno a lo leído.

Y un grupo de docentes que no consideró ninguna de las categorías (34.8%). No ven en este tipo de modalidad algún aspecto positivo para lograr aprendizaje significativo.

En cambio, en la tabla 11, se consideran los aspectos negativos de trabajar en Escuelas Multigrado.

Tabla 11

Aspectos Negativos de Escuelas Multigrado

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Elevado número de alumnos	5	7.7%	22.7%
Elevado número de grados en aula	8	12.3%	36.4%
Escasos recursos materiales	18	27.7%	81.8%
No hay incentivo económico	10	15.4%	45.5%
No hay incentivo para movilidad	4	6.2%	18.2%
Escasos libros de Español	10	15.4%	45.5%
Dificulta las actividades de lectura	8	12.3%	36.4%
No consideró ninguna	2	3.1%	9.1%
Total	65	100.0%	295.5%

Los aspectos negativos más señalados han sido los siguientes:

1. Escasos recursos de materiales (81.8%).
2. No hay incentivo económico (45.5%).
3. Escasos libros de Español (45.5%).

Los menos señalados va desde 18.2% hasta 36.4%. Esto son:

1. No hay incentivo para movilidad (18.2%)
2. Elevado número de alumnos (22.7%)
3. Elevado número de grados en aula (36.4%)
4. Dificulta las actividades de lectura (36.4%)

Un 9.1% no consideró ninguna. Este porcentaje se puede interpretar como que no ve ninguna adversidad en desempeñarse en escuelas multigrado.

Las Escuelas Multigrado no están equipadas con recursos pedagógicos. Algunas de ellas no tienen energía eléctrica, por tanto, el docente no puede ampliar un determinado tema con algún vídeo o documental. Otras no cuentan con láminas que ilustren el aprendizaje de los niños (abecedario, sumas, partes del cuerpo).

A esto se suma que los niños no tienen libros. Algunos se han conseguido por donaciones de escuelas privadas.

Muchos de los docentes tienen que viajar largos trayectos para llegar a las escuelas. Aquellas escuelas que están ubicadas en las montañas, los docentes ocupan de una motocicleta (“Montañesa”).

Unidocentes, bidocentes y tridocentes indican “Elevado número de alumnos”. Pero en la categoría “Elevado número de grados” son los bidocentes los que marcan la diferencia.

Tabla 12

Aspectos Negativos. Docente Multigrado tabulación cruzada

	Docente Multigrado		
	Unidocente	Bidocente	Tridocente
Elevado número de alumnos	2	1	2
Elevado número de grados en aula	3	4	1

Nota: recuento de las respuestas de los docentes.

Más del ¼ de docentes señala tener “Dificulta las actividades de lectura” (36.4%). Las actividades que realiza el docente para promover la lectura comprensiva (procedimental, inferencial y crítica) son analizadas con el cuestionario aplicado a los estudiantes de quinto y sexto grado.

5.2. Grupo clase

Ninguno de los estudiantes de quinto y sexto de las Escuelas Multigrado con los que se trabajó pertenece a algún grupo indígena. Cabe destacar que la localidad sur de El Progreso, Yoro, y Santa Rita no cuenta con asentamientos indígenas. Los niños no tienen que enfrentarse a la barrera del idioma.

Tabla 13

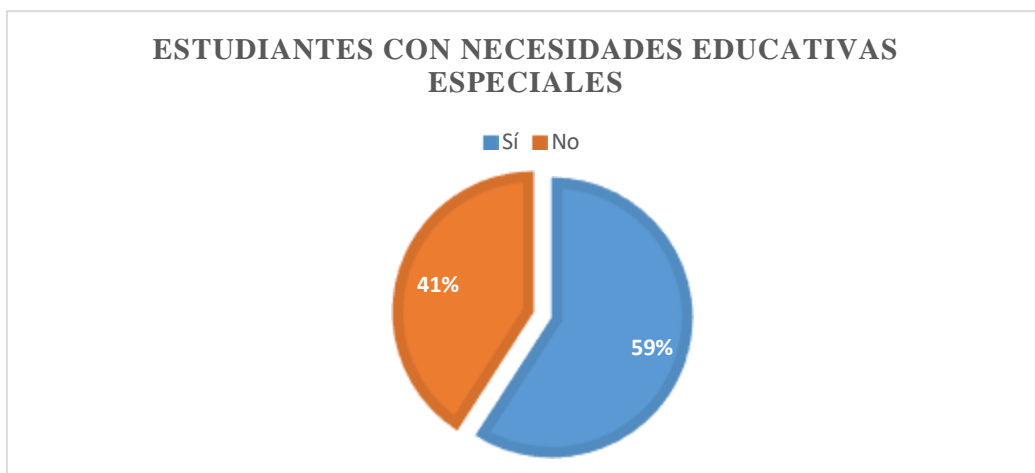
Alumnos indígenas

	Docentes	Porcentaje válido
Válido No	23	100.0

Atendiendo a una de las categorías vistas anteriormente, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son un reto profesional. El 50.09% indicó tener estudiantes con NEE, mientras que el 40.91% manifiesta lo contrario.

Figura 10:

Estudiantes con necesidades educativas especiales

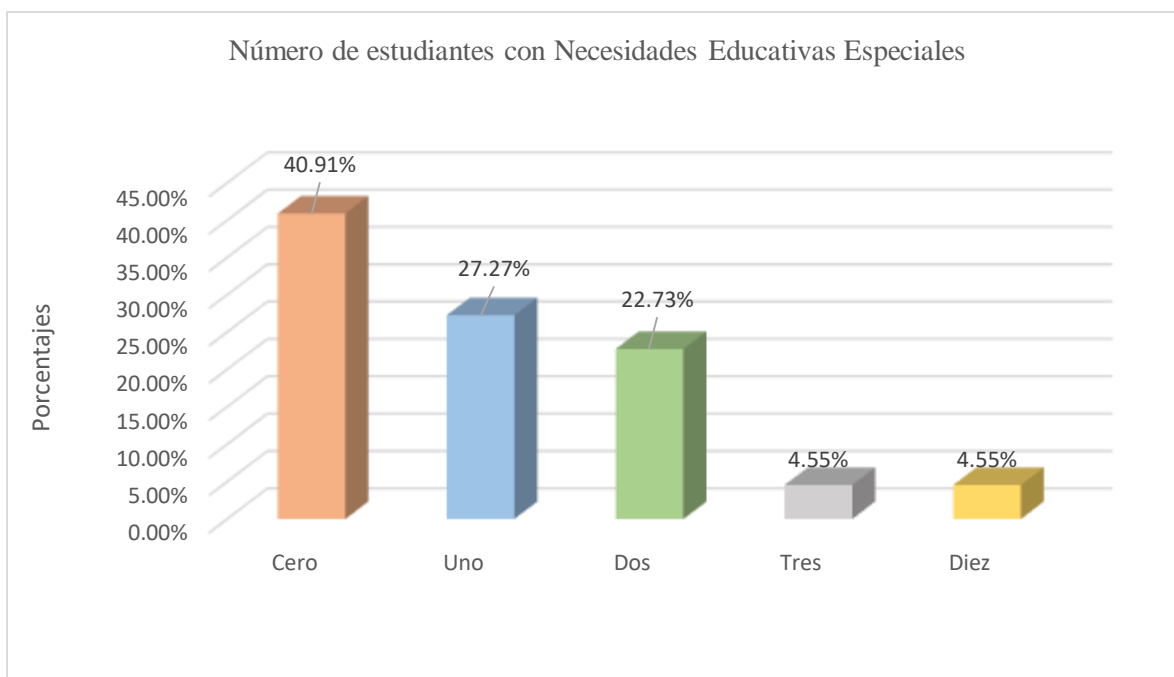


Estudiantes con necesidades educativas especiales

En la siguiente figura se refleja el número de estudiantes con NEE. El 59.09% se distribuye en el siguiente porcentaje de acuerdo al número de estudiantes con NEE.

Figura 11:

Número de estudiantes con NEE



El 40.91% de los docentes indicó no tener estudiantes con NEE, en cambio el 27.27% apuntó “uno”, el 22.73% escribió “dos” y el 4.55% dijo “tres” y “diez”.

Aproximadamente, el 4.9% de los estudiantes tienen NEE.

Según el análisis descriptivo: el valor mínimo en cero y el máximo, diez. La media está en 1.3182 con una desviación estándar de 2.14.

Aspectos positivos para los estudiantes de escuelas multigrado

En cuanto a los aspectos positivos que se logran con los grupos multigrado, están:

1. Mejora las relaciones sociales (73.9%).
2. Se logra trabajar con varios tipos de textos (69.6%).

La convivencia y el respeto entre compañeros se logran fomentar en los grupos multigrado, dado que los estudiantes realizan actividades con otros compañeros de distintas edades y grados. En el caso de las escuelas unidocentes, los estudiantes de quinto y sexto grado, por el nivel de madurez que tienen, son los que colaboran como figuras de autoridad para los grados inferiores.

Tabla 14

Estudiantes Aspectos Positivos

		Porcentaje de casos	
		N	
Aspectos positivos	Mejora las relaciones sociales	17	73.9%
	Aprendizaje rápido	1	4.3%
	Recibe atención personalizada	6	26.1%
	Mayor entusiasmo en participación de lectura	10	43.5%
	Ofrece menos comportamiento agresivo	7	30.4%
	Se logra trabajar con varios tipos de textos	16	69.6%
	No considera ninguna	12	52.2%
Total		69	300.0%

En el caso de que el docente trabaje con el mismo texto (copias, por ejemplo) para todos los grados, puede fácilmente asignar actividades que respondan al aprendizaje del niño por nivel. En el caso señalado, un 69.6% (del total) también marcó “Se logra trabajar con varios tipos de textos”. Es decir, con un grado puede ver la fábula, con otro el cuento, o poesía (para indicar algunos textos literarios).

El 43.5% indica “Mayor entusiasmos en participación de lectura”. Este es un porcentaje bajo, se puede deducir que los estudiantes (de niveles inferiores) llegan a tener “pena” al momento de participar durante alguna actividad relacionada a la lectura comprensiva: indicar los elementos narrativos.

Tanto “Aprendizaje rápido” (4.3%) como “Recibe atención personalizada” (26.1%) han sido indicados en menor porcentaje por los docentes de Escuelas Multigrado. ¿Cómo se determina si ha logrado el aprendizaje de dicha materia? La evaluación sumativa responde esta interrogante.

Los estudiantes del primer nivel de Educación Básica deben ser promovidos. Basta con el mayor porcentaje de asistencia. Independientemente, este haya logrado el aprendizaje (leer y escribir). El aprendizaje es lento. El docente debe priorizar (dosificar) en aquellos temas significativos.

Por otro lado, la atención que ofrece el docente hacia los alumnos no es personalizada. La explicación es general o grupal. El docente (unidocente) no da abasto con el número de niños, a esto sumemos el cargo administrativo (director, consejo, secretario).

Aspectos negativos para los estudiantes de escuelas multigrado

Para el caso de los aspectos negativos, los docentes han indicado con mayor porcentaje el “Poco tiempo para interpretación de textos literarios” (69.6%).

Los docentes consideran algunos aspectos negativos respecto al ambiente que se enfrenta el estudiante en Escuela Multigrado. En la tabla 15 vemos los porcentajes de cada uno de los aspectos.

Tabla 15

Aspectos negativos vista por los docentes respecto al ambiente que escolar de los estudiantes

	N	Porcentaje de casos
Escaso tiempo de atención	15	65.2%
Los alumnos están tímidos-participación lectura orales	9	39.1%
Material de lectura insuficiente	12	52.2%
Poco tiempo para interpretación de textos literarios	16	69.6%
Poco tiempo para ideas principales en textos no literarios	13	56.5%
No consideró ninguna	3	13.0%
Total	68	295.7%

Este porcentaje viene a ser el mismo que aducen para los aspectos positivos respecto a “Se logra trabajar con varios tipos de texto” (69.6%).

La categoría “Escaso tiempo de atención” (65.2%) está relacionada con el bajo porcentaje que indicó “Recibe una atención más personalizada” (26.1%). Esto podría ocasionar que el estudiante se siente desmotivado para seguir asistiendo a clase. Aquí es donde el docente debe buscar alternativas para responder a las dudas y confusiones que tengan los estudiantes. Por tal razón, el docente debe tener un abanico de actividades que permitan llevar a cabo estrategias coinstruccionales, tales como: cuadros C-Q-A, mapas y redes conceptuales y semánticas, resúmenes, etc. O en el capo de la lectura: lecturas individuales, cuadros narrativos, comentarios en torno a la lectura y plenarias.

Otra categoría relacionada con el tiempo fue el “Poco tiempo para ideas principales en textos no literarios” (56.5%). Los docentes señalan este aspecto como uno más a la lista de criterios desfavorables.

Por lo que se refiere a “Material de lectura insuficiente” (52.2%), más de la mitad de los docentes ha indicado este criterio. Los niños no cuentan con un abanico de posibilidades de lectura.

En la siguiente tabla cruzada está el 100% manifestado por medio de las columnas, para establecer cada modalidad. En el caso de los unidocentes, la distribución es: 50.0% sí, 16.7% no y 33.3% más o menos.

Tabla 16

Tabulación cruzada entre Docente Multigrado y ¿El texto de Español contiene suficientes lecturas?

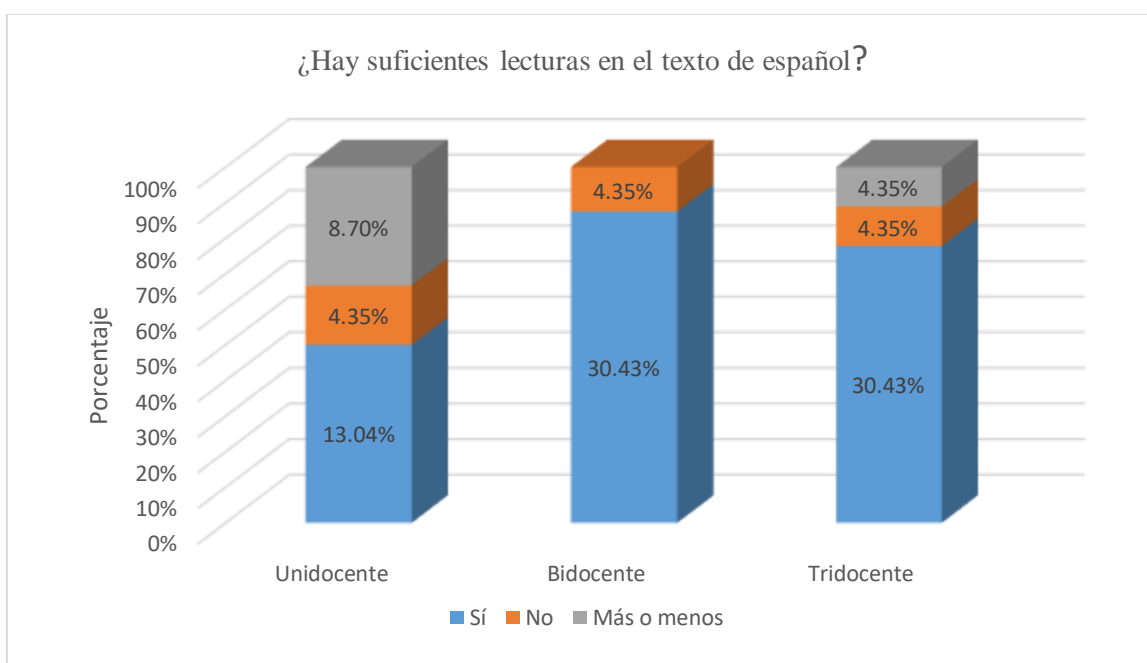
		Docente Multigrado		
		Unidocente % del N de columna	Bidocente % del N de columna	Tridocente % del N de columna
¿El texto de Español contiene suficiente lecturas?	Sí	50.0%	87.5%	77.8%
	No	16.7%	12.5%	11.1%
	Más o menos	33.3%	0.0%	11.1%

Lecturas en el texto de Español

En la siguiente figura de barras apiladas, los bidocentes y tridocentes indican el mayor porcentaje: 30.43% dijo sí a favor de ambos grupos.

Figura 12:

Distribución porcentual de las respuestas de los docentes respecto a la cantidad de lecturas que contiene el texto de Español



El 73.9% de los docentes ha afirmado que el texto de Español contiene suficientes lecturas, distanciándose de las otras respuestas: 13.0% dijo no y un 13.0%, más o menos.

$\frac{3}{4}$ de los docentes indican que sí hay colaboración entre los estudiantes de diferentes edades. Solo el 13.04% niegan que haya colaboración entre ellos. Cabe decir que este porcentaje está distribuido entre los bidocentes y tridocentes. Con respecto a los unidocentes, todos apuntan que sí; los estudiantes este tipo de modalidad crean otro tipo de clima en el aula al convivir con niños de edades heterogéneas. Da la posibilidad de que el valor de la convivencia, la solidaridad y el respeto prevalecen siempre.

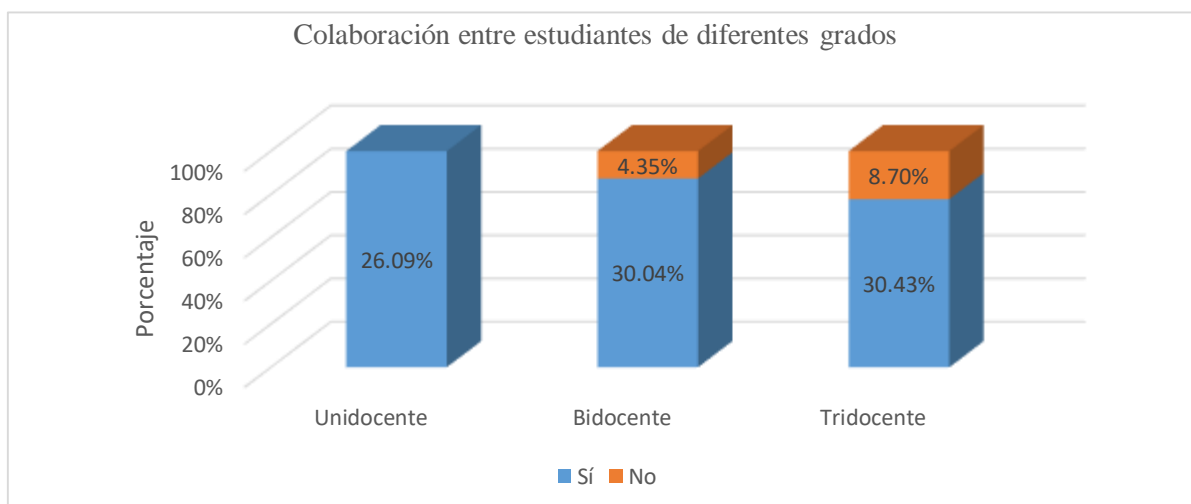
La lectura es indispensable en el desarrollo cognitivo de los niños, por tanto, el docente debe hacer énfasis en la importancia que tiene en el avance escolar. Se podría pensar que atestar el escritorio del niño con libro es la mejor decisión, pero la cuestión no es así. Entre ese universo, los libros, hay que escoger oportunamente cuándo un texto literario (cuento o novela) conviene. “Innumerables son los relatos”, entonces, el docente tiene el criterio para seleccionar el relato que permita desarrollar las competencias lectoras. El 73.91% indican que el texto de Español contiene suficientes lecturas; sin embargo, un 13.04% apuntan lo contrario, y un porcentaje similar no se inclina con la respuesta dicotómica, sino que señala como “Más o menos”. Aunque el término “suficiente” queda ambiguo, pues no se les pregunta cifras, se puede inferir que, tal como lo contempla el CNB, hay un ejemplo, una lectura relacionada por cada tema, de tal manera que el estudiante logre comprender, aplicar las características, desarrollar actividades procedimentales y comprensivas.

Colaboración entre estudiantes de diferentes grados

El 86.96% de los docentes indicó que los estudiantes colaboran unos con otros para llevar a cabos las actividades escolares. Esto facilita el desempeño de ellos mismos, lo que lleva que el aprendizaje sea concebido por medio de la colaboración.

Figura 13:

Distribución porcentual respecto a si hay colaboración entre estudiantes de diferentes grados



5.3.Estrategias de agrupamiento

De acuerdo a la forma de ubicación de los estudiantes en el aula de clase, el docente puede desarrollar distintas actividades. Si define el grupo separando los niños de las niñas, pueden realizarse debates sobre aspectos psicológicos vista desde estos dos puntos. En el caso de la ubicación por grado, el docente puede organizar la pizarra en tres partes para orientar el trabajo de cada grupo. Otro criterio, un poco delicado, es la ubicación por nivel de aprendizaje: poner en grupos a los niños que tienen mayor entendimiento de los que no. Asimismo, ubicarlos por edad; para tener pequeños grupos homogéneos. De igual manera está la ubicación por nivel de comprensión lectora; es decir, aquellos que son buenos lectores de los que tienen mayor dificultad para entender la narrativa.

Tabla 17

Ubicación de los estudiantes en el aula de clase

		N	Porcentaje de casos
Ubicación de los estudiantes en el salón de clase	Ubicación por sexo	1	4.3%
	Ubicación por grado	20	87.0%
	Ubicación por nivel de aprendizaje	2	8.7%
	Ubicación por edad	1	4.3%
	Ubicación por nivel de Comprensión Lectora	7	30.4%
	Ubicación Otros	2	8.7%
Total		33	143.5%

a. Grupo de dicotomía tabulado en el valor 1.

La ubicación por grado sobresale entre las demás categorías. La mayoría de los docentes ha indicado este criterio como la ubicación preferida y ordenada para trabajar con

los estudiantes; casi en su totalidad (87.0%) ve la mejor forma para tener distribuido los grado en el aula.

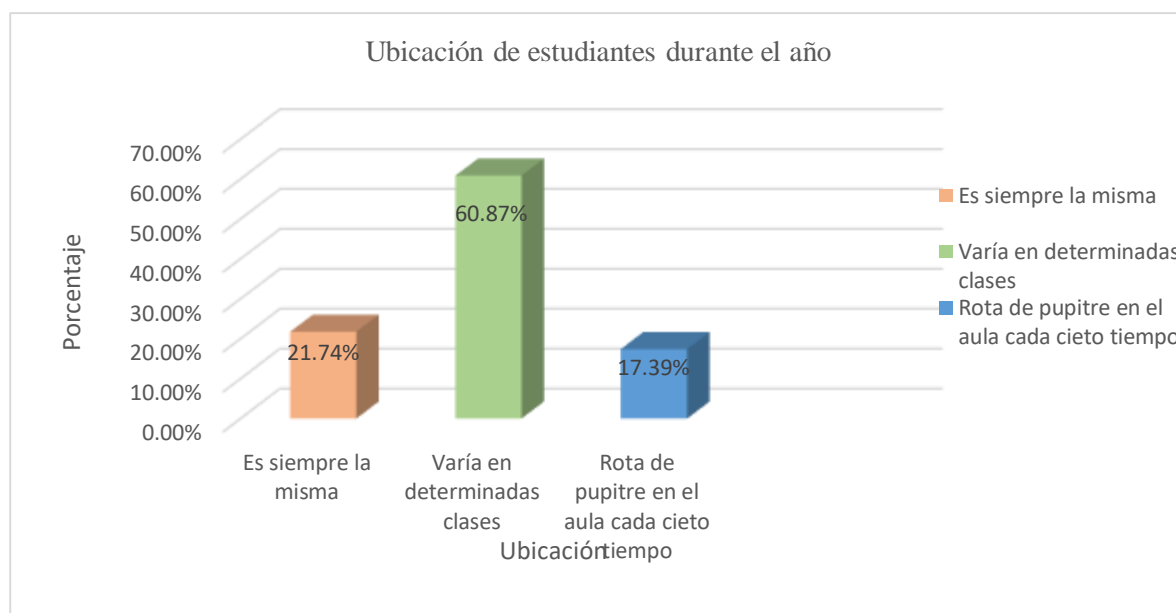
Otra categoría que también tuvo alto porcentaje fue la “Ubicación por nivel de comprensión lectora” (30.4%). Hay dos maneras de hacerlo: actividades procedimentales para un grupo, actividades tipo inferencial para otro y, por último, actividades de orientación crítica. Y la otra forma es por medio de aprendizaje: estudiantes identificados como de Escasa lectura comprensiva, Baja lectura comprensiva, moderada lectura comprensiva y alta lectura comprensiva. Sin embargo, este tipo de asignación, a modo de etiqueta, perjudica al estudiante. En todo caso, como haremos en esta investigación, solo es un criterio para valorar el tipo de actividades que realiza el estudiante promovido por el docente para desarrollar la lectura comprensiva.

La ubicación por sexo y por edad tienen un bajo porcentaje (4.3% ambas), lo que vale para decir que los docentes no acostumbran a realizar este tipo de agrupamiento.

Siguiendo con el tipo de ubicación, vemos que el 60.87% indicó que varía en determinadas clases. Otros, independientemente de la clase, indicó rotar de pupitres en el aula cada cierto tiempo (17.39%) y, de igual forma, un 21.74% indicó que la ubicación es siempre la misma.

Figura 14:

Distribución porcentual según la ubicación de estudiantes durante el año.



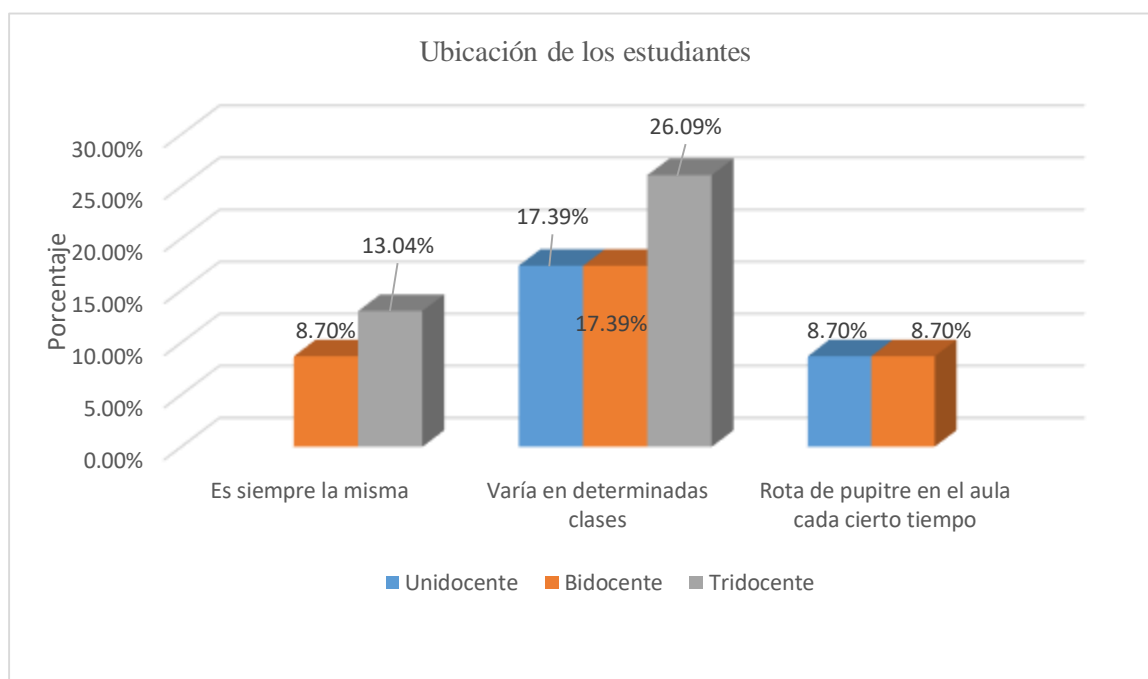
Como se ve en la figura 14, del 21.74% de la categoría “Es siempre la misma”, el 13.0% corresponde a los docentes a cargo de tres grados, seguido por un 8.7% de los bidocentes y cero para los unidocentes. Los unidocentes deben buscar otros tipos de opciones para cambiar la posición de los alumnos; es decir, deben buscar alternativas de tiempo para poder revisar las actividades asignadas relacionadas a la lectura comprensiva.

Con la segunda categoría “Varía en determinadas clases”, los unidocentes y bidocentes marcan el mismo porcentaje (17.4%), y un 26.1% por los tridocentes. Estos últimos buscan también formas de agrupamiento para mantener activo el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, en la categoría “Rota el pupitre en el aula cada cierto tiempo” los tridocentes tuvieron 0%, y un 8.7% a favor de los unidocentes y el mismo porcentaje para los bidocentes.

Figura 15:

Distribución porcentual de acuerdo de la ubicación de los estudiantes según la modalidad multigrado



Respecto al tipo de agrupamiento que el docente emplea para realizar algunas actividades de la clase de Español relacionadas con la lectura comprensiva tenemos la siguiente tabla:

Tabla 18

Tipo agrupamiento

	Respuestas Porcentaje	Porcentaje de casos
Grupo general	20.2%	160.9%
Grupo por grado	46.4%	369.6%
Individual	26.2%	208.7%
Por pareja	2.2%	17.4%
Grupo general y por grado	4.9%	39.1%
Total	100.0%	795.7%

a. Grupo

Vemos solo el tipo de agrupamiento que con más frecuencia emplean los docentes de Escuela Multigrado: grupos por grado (46.4%), seguido del trabajo individual (26.2%) y el grupo general (20.2%).

En la siguiente tabla 19 se distribuye el porcentaje de acuerdo a las actividades realizadas en clase:

Tabla 19

Tipo de agrupamiento por actividad relacionada a la lectura

Actividades	Agrupación				
	Grupo general	Grupos por grado	Individual	Por pareja	Grupo general y por grado
Dictado	13.0%	43.5%	34.8%	0%	8.7%
Secuencias narrativas	30.4%	52.2%	8.7%	4.3%	4.3%
Ideas principales/texto expositivos	17.4%	52.2%	21.7%	4.3%	4.3%
Ideas principales/texto informativos	21.7%	56.5%	13.0%	4.3%	4.3%
Lectura literal	13.0%	30.4%	43.5%	4.3%	8.7%

Lectura inferencial	22.7%	45.5%	27.3%	0%	4.5%
Lectura crítica	30.4%	52.2%	13.0%	0%	4.3%
Evaluar	13.0%	39.1%	47.8%	0%	0%

El agrupamiento preferido para realizar dictados de palabras de los textos leídos es grupos por grado (43.5%).

Para entender las secuencias narrativas de los textos literarios prefieren grupos por grado (52.2%), de este el 13.0% corresponde a los unidocentes, 17.4% a los bidocentes y el 21.7% a los tridocentes. Claramente, los docentes que atienden todos los grados no tienen como preferencia este tipo de agrupación, la complejidad de las palabras aumenta de acuerdo al grado académico; es decir, un niño de primer grado no podrá comprender aquella palabra que haya sido extraído de algún texto como la puede comprender uno de quinto o sexto, salvo que el texto haya sido seleccionado para el nivel de primero, lo que no tendrá mayor complejidad para aquellos del nivel superior, dejando falencias en las competencias de lectura.

Todavía los bidocentes tienen algunas dificultades, pero en menor proporción. No obstante, los tridocentes tienen más facilidad de desarrollar este tipo de agrupamiento para trabajar identificando las secuencias narrativas de los textos literarios. A excepción de aquellas escuelas cuyo agrupamiento corresponde a: primero y cuarto, segundo y quinto, tercero y sexto.

Los docentes prefieren trabajar con grupos por grado las “Ideas principales de los textos expositivos” (52.2%) como las “Ideas principales de los textos informativos” (56.5%).

Ahora bien, con respecto a la lectura literal/procedimental (ver actividades del cuestionario), los docentes prefieren el trabajo individual (43.5%) y, algunas veces, grupos por grado (30.4%). “La educación literaria nos ofrece una gran diversidad de posibilidades de formación integral en las aulas. Si además tenemos en cuenta que es en Educación Infantil (Educación Media) cuando los niños inician su proceso de socialización, convendremos que será necesario que aprendan a percibir el diálogo intercultural como fuente de riqueza y conocimiento” (Morón y Arbona, 2016, p. 7).

Para la lectura inferencial y la lectura crítica, los docentes evitan el trabajo en pareja (actividades de tutorías entre pares). Con relación a la teoría: “La práctica de tutorías entre iguales distinguen dos tipos de tutorías, en función de la edad de sus participantes: la *cross-age tutoring*, donde el tutor es el alumnado de mayor edad; y la *same-age tutoring* (...) perteneciente a la misma edad (o cursos)”. (Míravet *et al.*, 2011, p. 11). Vemos, así, que debe promoverse este tipo de agrupamiento.

Los docentes prefieren el trabajo grupo por grado para realizar actividades en torno a la etapa inferencial (45.5%) y crítica (52.5%). Esto viene en consonancia con lo indicado por Soriano-Ferrer *et al.*, (2013): “La enseñanza recíproca desarrollada en grupo permite la comprensión de los significados implícitos y recuerdo de ideas. El estudiante comunica en confianza lo que sabe”.

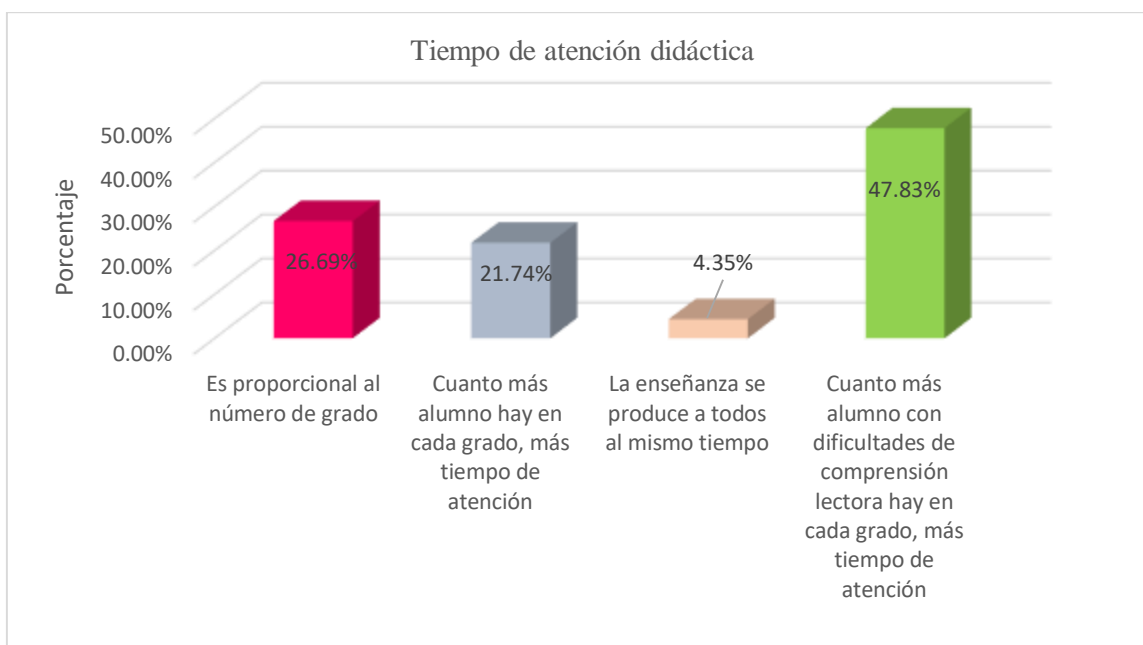
Todas las evaluaciones, como indica la tabla, la realizan individual (47.8%). Sin embargo, otro grupo, realiza evaluaciones de grupos por grado (39.1%).

5.4. Organización del tiempo y del espacio

En cuanto al tiempo de atención didáctica directa que dedica el docente a los estudiantes tenemos que “una manera de asegurar *el tiempo* es justamente organizar al grupo de tal manera que todos los alumnos trabajen con cierto grado de autonomía, ya que esto multiplica el tiempo disponible” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p. 27). De este modo, vemos la distribución de porcentaje:

Figura 16:

Tiempo de atención didáctica



Llama la atención que el 47.83% de los docentes señaló que cuantos más alumnos con dificultades de comprensión lectora hay en cada grado, más tiempo de atención presta. Y como en la tabla anterior, el porcentaje referido a la “Enseñanza se produce a todos los grados al mismo tiempo” es el más bajo de todos los criterios: 4.35%. Y otro grupo indicó, con poca diferencia, “Es proporcional al número de grado” (26.09%) y “Cuanto más alumno hay en cada grado más tiempo de atención” (21.74%).

Los docentes indican que, mientras atienden a un grupo, el resto está trabajando en actividades de lectura por grado (82.6%) o trabajando en actividades de lectura todos al mismo tiempo (17.4%).

Los docentes dedican más tiempo de atención didáctica a aquellos grados que tienen más alumnos con dificultades de comprensión lectora. Lamentablemente, esto provoca una falta de atención hacia los demás grados. En el caso de los unidocentes, que atienden a los seis grados, para no verse en apuros, aplica algunas estrategias de enseñanza, como las tutorías. Las tutorías adquieren un criterio funcional, “contribuye a desarrollar en el alumno un método para el desarrollo del conocimiento”(Rodríguez, 2012). O el trabajo colaborativo. Así, atiende a los niños con dificultades de aprendizaje y mantiene con trabajos al resto.

Otro grupo de docente manifiesta, aunque en menor porcentaje (4.35%) que la enseñanza la realizan a todos los grados al mismo tiempo. Esto facilita al docente, puesto que imparte el mismo contenido. Por consiguiente, tiene mayor facilidad para llevar una secuencia temática, misma que deberá impartirse en un lenguaje sencillo, de manera que los niños de primero y segundo puedan captarla. Pero hay dos grupos que indican que distribuyen el tiempo de atención de acuerdo a dos criterios: proporcional al número de grado y de acuerdo al número de alumnos en el grado.

Un aspecto relevante en este punto es que el nivel de comprensión de un texto (literario y no literario) varía de acuerdo al grado, para los primeros grados no se habla de lectura comprensiva (etapa inferencial, por ejemplo), sino de lecto-escritura. Respecto a esto, los docentes tienen como prioridad lograr que los niños aprendan a leer y escribir. Es importante considerar los parámetros establecidos por la Secretaría de Educación de Honduras, que sugiere que los niños de primer grado sean promovidos a segundo y estos a tercero, pues basta con el 90% de asistencia para lograr dicha promoción. Pero decir que en las Escuelas Multigrado los niños no repiten grado es un error, los hay, pero en porcentajes muy bajos. De los niños encuestados, el 89.6% no ha repetido grado, y sí lo ha hecho un 10.4%.

Como vemos en la tabla 20, los docentes siempre usan lecturas diferentes para cada grado (95.6%), si se suma las últimas tres opciones.

Tabla 20

Utiliza lecturas diferentes para cada grado

	Porcentaje válido
Nunca	4.3
Pocas veces	21.7
Muchas veces	30.4
Siempre	43.5
Total	100.0

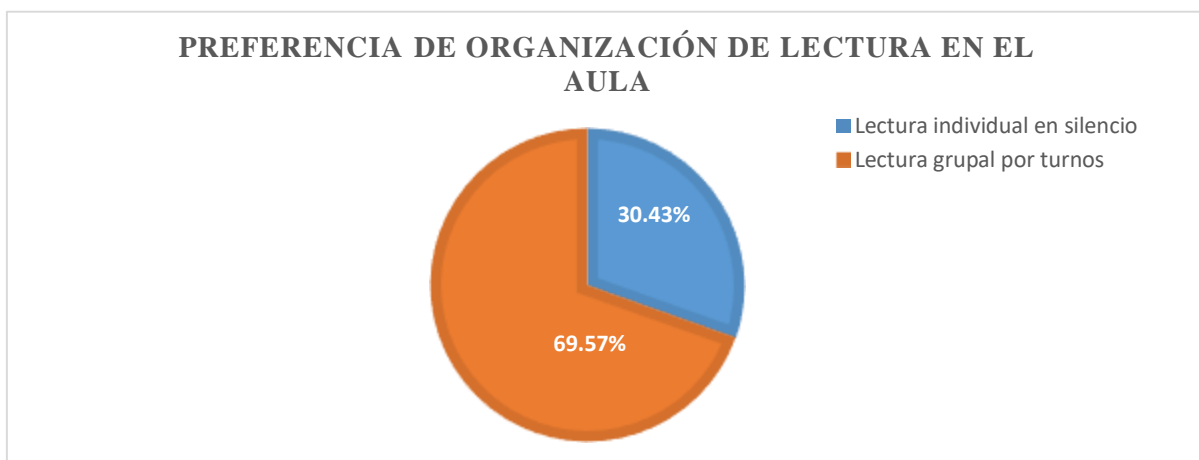
En el caso de la cuestión que nos ocupa, vemos que se refiere a lecturas y materiales impresos. El 56.5% indicó usar estos formatos, ante la precaria situación que los niños (o la escuela) no tienen libros. Muchos de los textos donados son para la escuela. Los niños solo los usan en la escuela, lo que determina el desgaste de las páginas, pues son usados cada año. El 43.5% de los docentes siempre usa lecturas diferentes para cada grado.

Para el caso de las preferencias de lectura en el aula, de las cuatro categorías sugeridas: lectura individual en silencio, lectura grupal por turnos, actividad de velocidad lectora en silencio y leer en coro la lectura del libro de Español, predomina las dos primeras. El 69.57% indicó la lectura individual en silencio y el 30.43%, lectura grupal por turnos.

Preferencia de organización de lectura en el aula

Figura 17:

Preferencia de organización de lectura en el aula multigrado



Tanto la lectura individual en silencio como la velocidad lectora en silencio son consideradas actividades de comprensión. Y procedimental: lectura grupal por turnos y lectura en coro la lección del libro. *Treviño et al. (2007)* sostienen: “Las prácticas para buscar significados pueden orientarse a la obtención de información literal del texto –lo que refleja una postura procedimental- o al establecimiento de relaciones e inferencias a partir de lo leído –actividades de corte comprensivo” (p. 44).

Tabla 21

Asignaturas y nivel de complejidad

Clases	Nada complejo	Poco complejo	Complejo	Bastante complejo	Muy complejo
Cívica	56.5%	21.7%	17.4%	4.3%	0%
CC.NN	30.4%	34.8%	13.0%	21.7%	0%
EE.SS	21.7%	43.5%	17.4%	17.4%	0%
Español	18.2%	13.6%	18.2%	27.3%	22.7%
Artística	52.2%	26.1%	8.7%	4.3%	4.3%
Educación física	56.5%	30.4%	4.3%	4.3%	4.3%
Computación	17.4%	4.3%	4.3%	4.3%	13%
Inglés	13.0%	26.1%	21.7%	17.4%	13.0%

Así, pues, veamos en la tabla 21 el nivel de complejidad que tienen cada una de las clases para los docentes.

Para el caso de las clases de artística, computación e inglés, un grupo de docentes no contestó. Se deduce que, para poder realizar actividades en la clase de computación, no basta con señalar o mencionar las partes de la computadora. Ante la falta de equipos técnicos, los docentes no pueden realizar operaciones referidas a programas de computación. Por el lado de la clase de inglés, son pocos los docentes que tienen conocimiento de esta segunda lengua, y muy pocos el dominio completo. Sin embargo, algunos imparten la clase con la enseñanza de vocabulario, que es un principio favorable.

Primeramente, vemos que, en la clase de Español, sumado “Bastante” y “Muy complejo”, arroja un 50%; es donde los docentes aducen tener más dificultad. En cambio,

Cívica (56.5%), artística (52.2%) y educación física (56.5%) son las que tienen más altos porcentaje para referirse a “Nada complejo”.

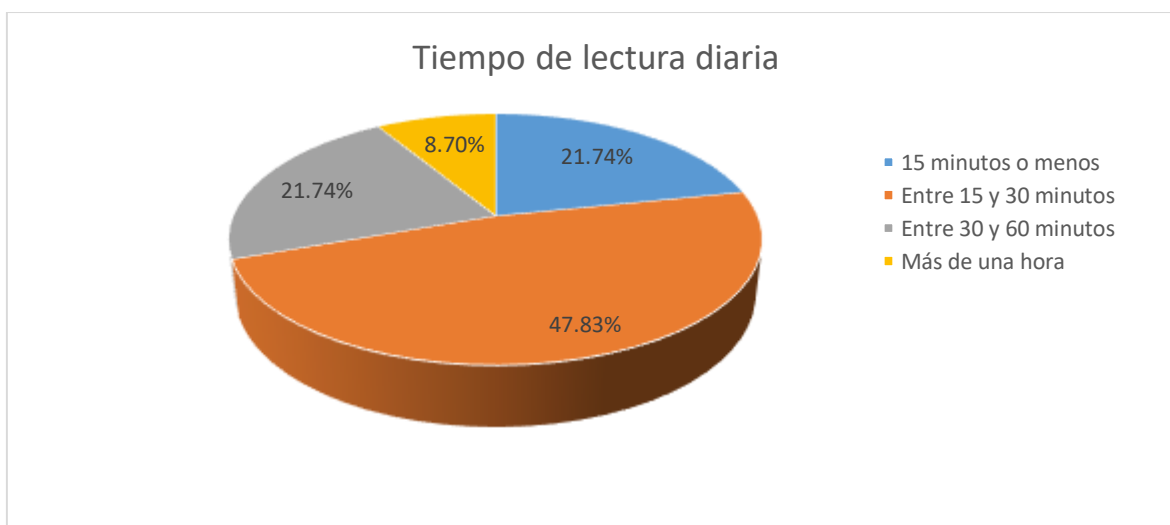
Estos resultados indican que, en primer lugar, con más complejidad, está la clase de Español (68.2%), seguido por la clase de inglés (52.1%) y, en tercera posición, la clase de Estudios Sociales (34.8%).

Vemos en la figura 18 la distribución de porcentaje respecto al tiempo que dispone el docente para que los alumnos lean en clase. El 47.83% indica que dedica entre 15 y 30 minutos a la lectura. Posiblemente, en la clase de Español. Como sugiere Ullastres (2005): no hay tiempo para leer “en la gran mayoría de las áreas y materias curriculares, ni hay suficientes en la biblioteca escolar (ver cuestionario: 6A), ni la mayoría de los profesiones incluyen la lectura en su programación didáctica” (p.26); por otro lado sugiere: “sería necesario que se estableciera un tiempo de lectura semanal en todas las áreas y materias del currículo, lo que supondría que todos los alumnos dedicaran media hora o una hora diaria a la lectura” (p. 34).

Tiempo de lectura diaria

Figura 18:

Tiempo de lectura diaria.



Solo el 8.70% considera más de una hora de lectura diaria. Y entre 30 y 60 minutos el 21.74%, este mismo porcentaje indicó 15 minutos o menos.

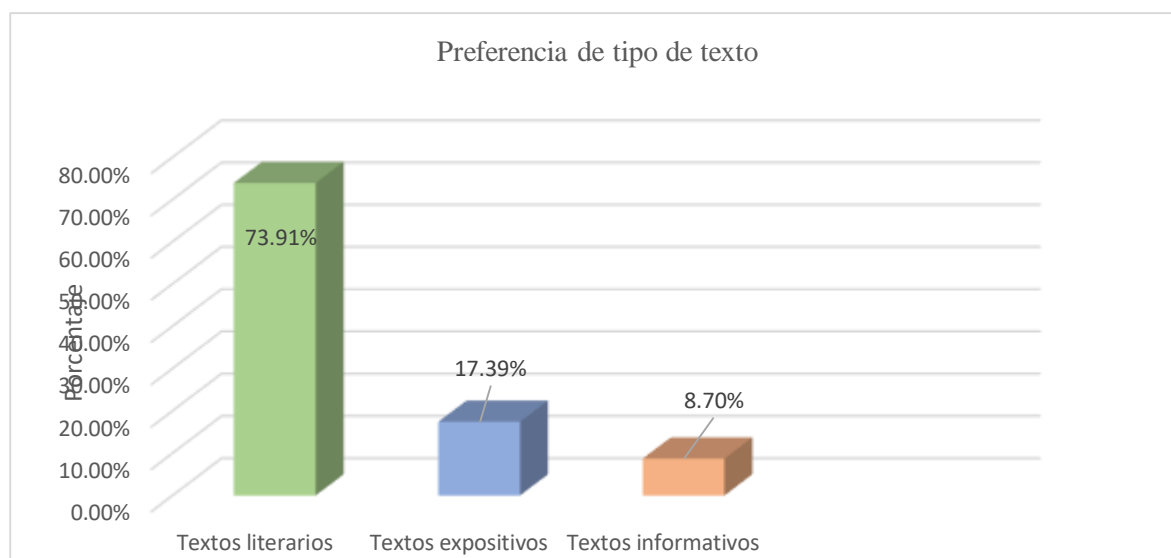
Preferencia del tipo de texto

En la figura 19, se ve que los docentes prefieren trabajar con textos literarios. Aunque la decisión no es unánime por todos los encuestados, sí hay una diferencia abismal entre estos y los otros dos textos (expositivos e informativos). Reconocen la importancia que tienen los textos narrativos en el desarrollo cognitivo del niño, por tal razón el 73.91% lo indicó. La identificación de los elementos narrativos permite crear procesos mentales que permiten el desarrollo intelectual. Silva (2014) comparte: “La narrativa es una de las formas principales del discurso complejo. La narrativa organiza y estructura los eventos. El discurso narrativo permite a los niños enriquecer su comprensión de los eventos humanos mediante el uso del lenguaje” (p.52).

Por otro lado, el 52.9% del total de los docentes que seleccionaron los textos literarios como preferencia para desarrollar la lectura comprensiva tiene menos de 31 años. Hay un 23.5% que oscila entre los 31 y 40 años, y los demás, que suman 23.5%, arriba de 41 años.

Figura 19:

Tipos de textos que selecciona el docente

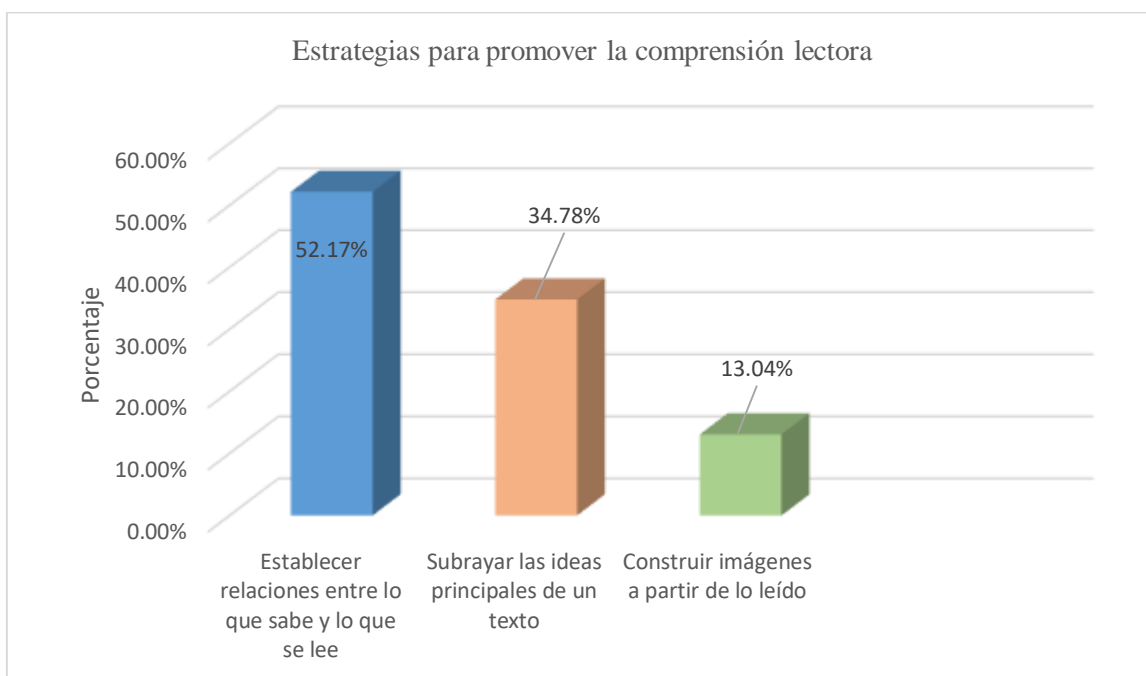


Con esto se demuestra que, sin importar la edad, el docente sabe rotundamente los beneficios que produce los textos literarios en el desarrollo de los niños; trayendo algunos beneficios tales como: aumenta la creatividad y la imaginación, desarrolla habilidades lingüísticas, enriquece el vocabulario y mejora el desempeño escolar. Así, pues, “Las habilidades narrativas son importantes, porque han sido relacionadas con el rendimiento académico –O’Neill y cols., 2004, citado por Silva, 2014- y, de manera más específica, con la comprensión lectora”.

Estrategias para promover la comprensión lectora

Figura 20:

Estrategias para promover la comprensión lectora.



“Leer es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y objetivos” (Llamazares, 2013, p. 9). Los docentes saben que leer es una actividad compleja, y que dichas habilidades pueden lograrse en el espacio áulico. Sin embargo, muchas veces no implementan estrategias adecuadas para promover la comprensión lectora. En cuanto a este apartado, cabe añadir que los criterios que se tomaron

en cuenta corresponden a cuatro incisos: “Establecer relaciones entre lo que sabe y lo que se lee” y “Construir imágenes a partir de lo leído” pertenecen al procedimiento comprensión, en cambio “Subrayar las ideas principales en un texto” y “Promover a que los alumnos memoricen palabras o frases” al procedimental. Entiéndase que las prácticas procedimentales son todos “aspectos formales de la lengua y la repetición mecánica de procedimientos” (Treviño *et al.*, 2007).

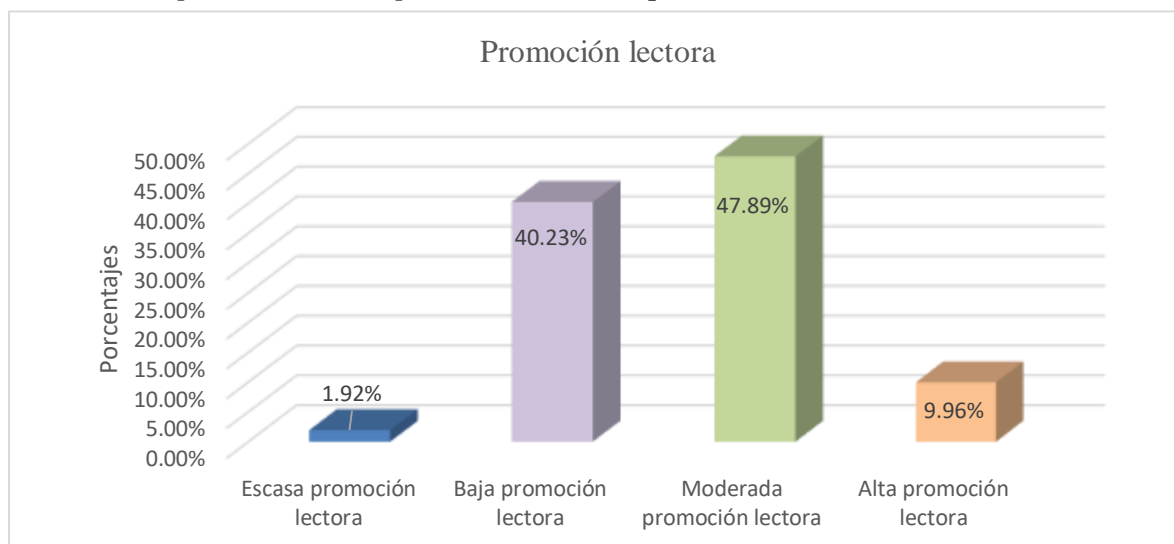
Ninguno de los docentes de Escuelas Multigrado indicó este último aspecto. Sobresale un 52.17%, cuyo porcentaje está por arriba de los demás criterios. Este porcentaje indica que los docentes aplican estrategias para promover la etapa comprensiva. Junto con el 13.04%, que indica que “construir imágenes a partir de los leído” es una estrategia también adecuada, arroja un resultado de 65.21%. Con esto se logra deducir que los docentes de Escuelas Multigrado aplican estrategias de comprensión para desarrollar las competencias en lectura.

5.5. Actividades implementadas por los docentes.

En la figura 21 se presentan los porcentajes respecto al nivel de promoción que realizan los docentes para lograr que los estudiantes tengan una valoración positiva de los libros, lo que detonará en la capacidad de comprensión de las lecturas.

Figura 21:

Distribución porcentual de la promoción lectora que realizan los docentes



Aunque bien es cierto que la promoción de la lectura es un asunto de gobierno, el docente “han de convertirse en eficaces cooperadores de esa conquista de sus alumnos y alumnas contagiándoles para ello una pasión, una positiva actitud vital hacia lo que constituye en sí mismo el acto de leer” (García, 2005, p. 50).

Los docentes de Escuelas Multigrado realizan distintas actividades y alternativas de intervención para que los estudiantes de quinto y sexto grado logren inclinarse favorablemente hacia la lectura.

Para determinar esta dimensión se tomó en cuenta una serie de preguntas (1A, 2A, 3A, 4A, 5A, 6A, 8B, 9B y 10B) que forman parte del cuestionario y se estableció etiquetas de acuerdo a la teoría: escasa, baja, moderada y alta promoción lectora. Como bien vemos en la figura, los docentes realizan una Moderada promoción lectora (47.89%), seguido de una Baja promoción lectora (40.23%), y, a la vez, un grupo de estudiantes valoró los ítems como “Siempre”, que determinó el criterio Alta promoción lectora (9.96%).

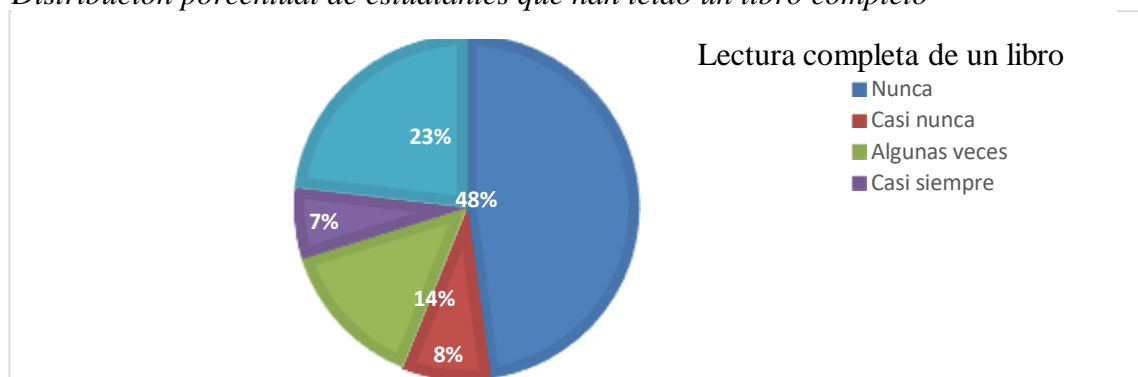
Lectura completa de un libro

Si vemos la figura, casi la mitad de los estudiantes señaló que nunca ha leído un libro completo. Esto podría sugerir que el docente no motiva a los estudiantes en este nivel a que lean un libro; sin embargo, al revisar el instrumento aplicado a los docentes, vemos que la carencia de textos de Español y de lectura son una barrera para llevarla a cabo.

A esto hay que sumar que el 73.9% de los docentes apuntó que el libro de Español sí tiene suficientes lecturas. Casi $\frac{3}{4}$ trabaja con las lecturas del libro.

Figura 22:

Distribución porcentual de estudiantes que han leído un libro completo

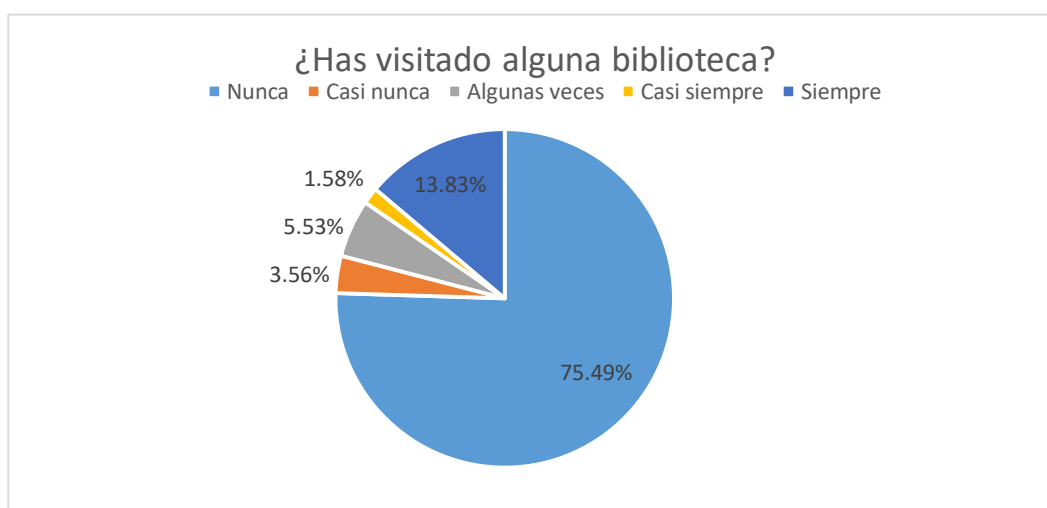


Asistencia a una biblioteca

Otro de los resultados que llamó la atención fue la importancia de haber visitado una biblioteca. En efecto, estos espacios son clave para que los estudiantes valoren los libros, dado que logra “generar un clima social favorable sobre la lectura, así como crear conciencia de su valor social y modificar las actitudes de la población hacia ella, hacia los libros” (Cerrillo, 2005, p.60).

Figura 23:

Distribución porcentual de estudiantes que han visitado una biblioteca



El 75.49% indicó nunca haber visitado una biblioteca, lo que denota una falta de promoción por parte de los docentes a estos espacios del conocimiento. Se limita a darles entender que el único espacio para aprender es el salón de clases, y no otros: el campo o una biblioteca. En cambio, hay un 15.41% que señaló “Casi siempre” y “Siempre” haber ido a una biblioteca. Este porcentaje mínimo vive cerca de la comunidad de La Guacamaya, donde se ubica la biblioteca pública Nueva Visión.

Como bien lo apuntan Treviño *et al.*, 2007, llevar a los alumnos a la biblioteca escolar (o comunitaria) forma parte de los procedimientos para consolidar en el imaginario de las personas una importancia y un rol imprescindible en la comprensión. Incluso, habilitar un espacio (por modesto que sea) como biblioteca del aula, permite una inclinación favorable

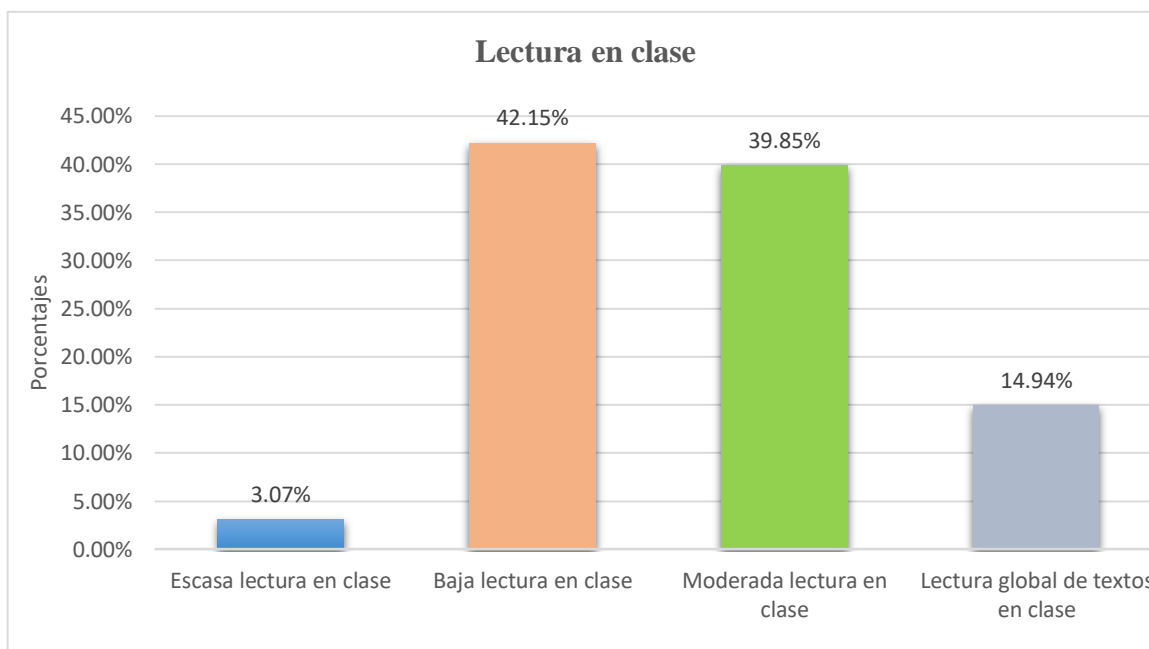
por los libros. Aunque estos espacios sólo contengan los libros de las clases, los estudiantes ven ese espacio como una biblioteca (quizá a la única que han accedido).

Lectura durante las clases

Respecto a la figura 24, para establecer las siguientes categorías: Escasa, baja, moderada y lectura global en clase, se han sumado el puntaje de 14 ítems. A los estudiantes de quinto y sexto grado de Escuela Multigrado se les preguntó si han leído textos literarios (leyendas, cuentos, novelas, fábulas, poemas, obras dramáticas), textos expositivos (ensayos, informes, reseñas), textos informativos de consulta (diccionario, noticias, artículos de opinión) y funcionales (cartas personales). De este modo se conformó una escala para determinar qué tipos de textos han leído durante el año escolar.

Figura 24:

Distribución porcentual según el tipo de texto que leen los estudiantes en clase



En la figura vemos un bajo porcentaje en “Lectura global de textos en clase” (14.94%). Se considera un 39.85% como “Moderada lectura en clase”, 42.15% como “Baja lectura en clase” y un 3.07% como “Escasa lectura en clase”.

A continuación, vemos el porcentaje por tipos de textos. Se colocó 2 de los 5 matices. El “Nunca” reúne a la vez el mismo criterio y el “Casi nunca” y, por otro lado, el “Siempre” integra las valoraciones de los estudiantes que indicaron “Casi siempre.” De este modo, bajo una tabla resumen, se presta atención a cuál es el texto que más leen los estudiantes de Escuela Multigrado.

Tabla 22

Tipos de textos literarios

Texto literario	Nunca	Siempre
Leyenda	8.5	62.3
Cuentos	6.9	78.1
Novelas	62.8	14.8
Fábulas	16.4	52.7
Poemas	13.3	58.2
Texto dramático	48.1	30.8

Nota: Porcentajes de estudiantes de quinto y sexto grado de Escuela Multigrado.

Tanto en la novela como en los textos dramáticos predomina el “Nunca”. La novela, a diferencia que el relato, tiene mayor extensión y otros grados de complejidad, lo que marca, muchas veces, la disponibilidad temporal y explicativa para leerlas. Inversamente, los textos dramáticos tienen menor extensión, pero no hay lecturas tampoco. En todo caso, el texto de Español solo reúne algunos fragmentos de novelas o piezas dramáticas, con la intención, claro está, de que los estudiantes conozcan, *grosso modo*, la estructura o el desarrollo del protagonista.

En esta otra tabla, el Nunca domina frente al Siempre. Como vemos, pocos estudiantes conocen o han leído un ensayo, que entre los tres, el porcentaje es menor (16.8%). Por la línea de los textos informativos, específicamente de consulta, los estudiantes buscan las palabras desconocidas en el diccionario. El docente procura que los estudiantes lo usen con el fin de buscar alguna palabra que no entiendan de la lectura. Pero no sigue este mismo camino las noticias y los artículos de opinión.

Tabla 23*Tipos de textos expositivos e informativos*

Texto expositivo	Nunca	Siempre
Ensayos	55.6%	16.8%
Informes	41.1%	36.1%
Reseñas	54.5%	26.5%
Texto informativo		
Diccionario	2.6%	85.1%
Noticia	46%	29%
Artículo de opinión	48.7%	26.4%
Cartas personales	38.1%	39.3%

Nota: porcentajes de estudiantes de quinto y sexto grado de Escuela Multigrado.

Difícilmente, el docente de Escuela Multigrado logra completar los temas del año escolar. Ante esta situación, y que lo sabe muy bien, busca y prioriza aquel contenido que mejor le convenga o, mejor dicho, que posibilite el desarrollo de competencias de lectura.

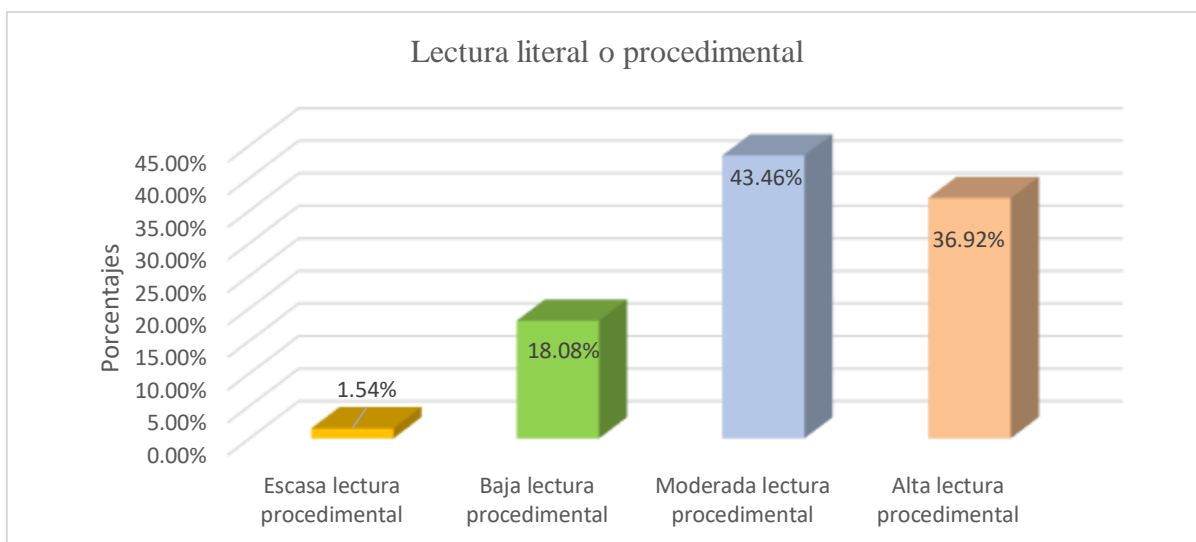
Sin embargo, es lamentable ver el alto porcentaje de estudiantes que nunca ha leído un ensayo. Si nos vamos a la siguiente definición: “Un ensayo contiene siempre algo así como una teoría: un conjunto de tesis, de datos, de conclusiones, un estado de la cuestión” (Gustavo Bueno, 1964), nos damos cuenta de la importancia, de la riqueza analítica que se podría sacar de una lectura como tal. Pero esto indica que el docente debe buscar ejemplos (lecturas) que estén al nivel de los estudiantes de quinto y sexto grado.

Lectura literal durante las clases

Los docentes desarrollan distintas actividades que promueven la lectura procedimental dentro del aula. Los resultados muestran un 36.92% de “Alta lectura procedimental”, 43.46% “Moderada lectura procedimental, 18.08% “Baja lectura procedimental y 1.54% Escasa lectura procedimental”. En vista del panorama anterior, el docente implementa más actividades literales, que buscan recoger los datos explícitos del texto.

Figura 25:

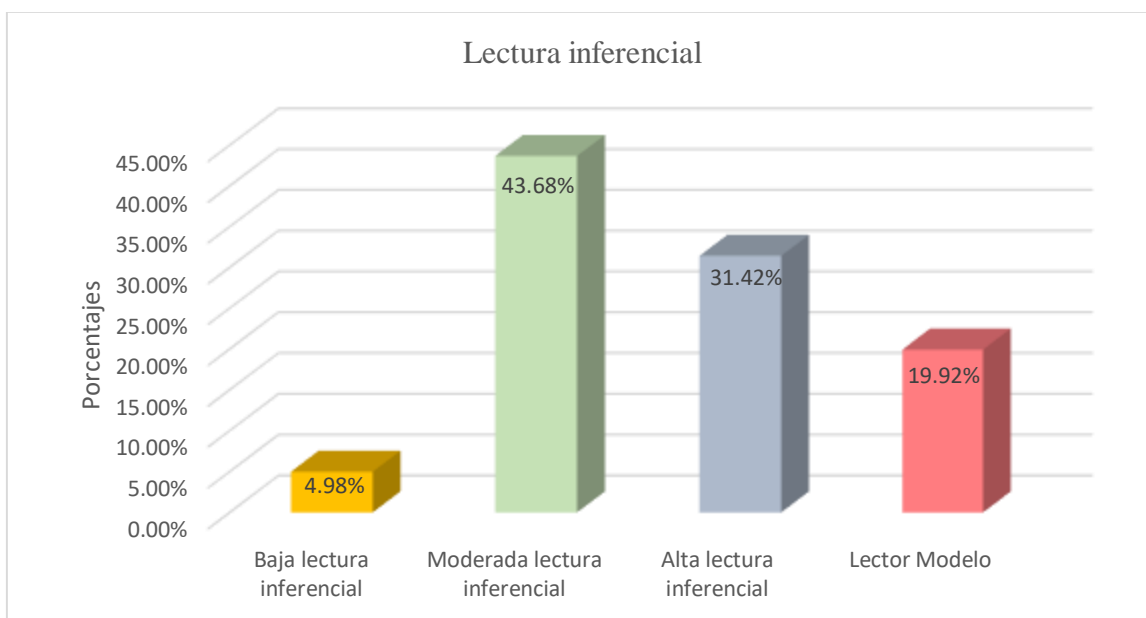
Distribución porcentual de acuerdo al tipo de actividades procedimentales



Lectura inferencial

Figura 26:

Distribución porcentual de acuerdo al tipo de actividades inferenciales



En el caso de la lectura inferencial, vemos que el 43.68% lo establece la barra de “Moderada lectura inferencial”, seguido de un 31.42% como “Alta lectura inferencial” y, tercera posición, un 19.92% marcado como “Lector Modelo”. Los docentes de Escuelas Multigrado realizan pocas actividades que promueven la lectura inferencial o interpretativa.

Esta segunda fase de la lectura comprensiva implica más atención y tiempo para que pueda llevarse a cabo. Solo una actividad (ejemplo: escribir sobre los temas de los cuentos; ítems 46C) puede tomarle un día clase, lo que provocaría una prolongación de más tiempo para los unidocentes.

Tabla 24

Modalidad docente y actividades de lectura inferencial. Tabulación cruzada en porcentajes

Actividades	Valoración	Unidocente	Bidocente	Tridocente
Responder preguntas acerca de qué piensas del título de los cuentos	Nunca	13.6	40.9	45.5
	Casi nunca	20.8	45.8	33.3
	Algunas veces	25.4	28.4	46.3
	Casi siempre	14.3	34.7	51.0
	Siempre	17.5	34.0	48.5
Cambiar el título de los cuentos que leen	Nunca	12.3	46.5	41.2
	Casi nunca	14.8	33.3	51.9
	Algunas veces	30.2	15.9	54.0
	Casi siempre	32.0	16.0	52.0
	Siempre	12.9	41.9	45.2
Cambiar las palabras por sinónimos y antónimos	Nunca	16.9	44.6	38.6
	Casi nunca	14.3	50.0	35.7
	Algunas veces	23.6	30.9	45.5
	Casi siempre	4.2	37.5	58.3
	Siempre	29.1	9.1	61.8
Cambiar el final de los cuentos	Nunca	13.7	47.1	39.2
	Casi nunca	3.7	33.3	63.0
	Algunas veces	27.1	20.8	52.1
	Casi siempre	19.0	19.0	61.9
	Siempre	27.6	27.6	44.8

Escribir el mensaje de los cuentos	Nunca	12.9	64.5	22.6
	Casi nunca	20.0	40.0	40.0
	Algunas veces	13.2	39.7	47.1
	Casi siempre	36.2	19.1	44.7
	Siempre	18.8	25.9	55.3
Escribir sobre los temas de los cuentos	Nunca	25.0	54.5	20.8
	Casi nunca	20.0	32.0	48.0
	Algunas veces	27.9	25.0	47.1
	Casi siempre	26.8	24.4	48.8
	Siempre	8.6	38.7	52.7
Escribir sobre los sentimientos de los personajes	Nunca	22.8	50.9	26.3
	Casi nunca	19.4	41.7	38.9
	Algunas veces	16.1	23.2	60.7
	Casi siempre	31.9	23.4	44.7
	Siempre	10.7	32.1	57.1
Contestar preguntas, por ejemplo: ¿Qué hizo el personaje para lograr esto?	Nunca	28.6	50.0	21.4
	Casi nunca	18.8	31.3	50.0
	Algunas veces	30.9	20.6	48.5
	Casi siempre	21.2	33.3	45.5
	Siempre	8.2	38.2	53.6
Contestar preguntas, por ejemplo: ¿Qué le podría suceder al personaje si hace esto?	Nunca	28.1	50.0	21.9
	Casi nunca	37.5	16.7	45.8
	Algunas veces	21.7	33.3	44.9
	Casi siempre	25.6	27.9	46.5
	Siempre	7.0	37.2	55.8
	No sabe	0.0	100.0	0.0

Nota: Porcentaje respecto a las actividades que realiza el estudiante.

El 56.4% (casi siempre y siempre) de los estudiantes indicó que siempre responden preguntas acerca de qué piensan del título de los cuentos. El 25.9% señaló como algunas veces y, entre casi nunca y nunca, hubo un porcentaje de 17.8%.

En cambio, cuando se les preguntó si han cambiado los títulos de los cuentos que han leído, el 54.2% indicó que no lo han hecho. Pero el 24.2% señaló algunas veces. Y un porcentaje menor (21.2%) indicó que le docente sí les ha puesto a realizar esta actividad con las lecturas.

Cerca de la mitad de los estudiantes (48.2%) indicó que no cambia las palabras por sinónimos y antónimos. El 21.2% señaló algunas veces y el 30.5% dijo sí hacerlo.

El 50.3% de los estudiantes indicó no haber cambiado el final a los cuentos. El cambio el 30.9% dijo lo contrario. El docente pocas veces o ninguna considera esta actividad dentro del salón de clase. Los estudiantes que cambian el final tienden a ser más creativos, decididos, puesto que permite que la imaginación anide en la mente de los niños.

Sin embargo, cuando se les preguntó si escribían el mensaje de los cuentos, el 52.6% señaló “Casi siempre” y “Siempre”, dejando por debajo a un 20.4% que dijo no hacerlo.

Cerca del porcentaje anterior se presentó en el ítem 46C: 53.4% indicó haber escrito sobre los temas de los cuentos. Con esto, el docente logra el análisis crítico, pues, el estudiante empieza a relacionar un tema con el desarrollo del relato, a modo de que logre concatenar ideas y argumentarlas de acuerdo a la retención de información.

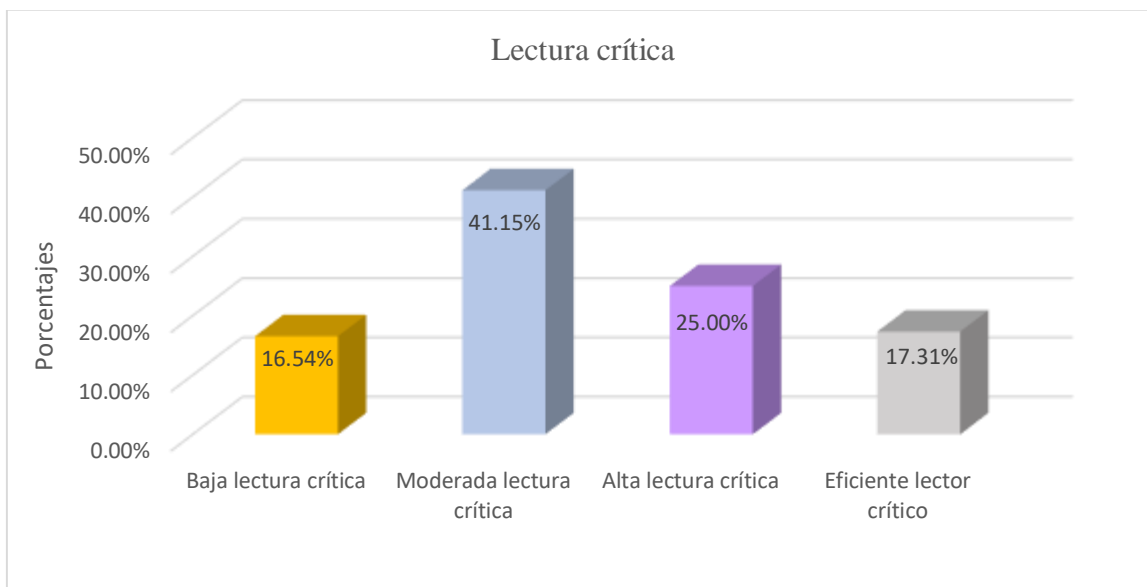
Es oportuno destacar el porcentaje de estudiantes que indicó escribir sobre los sentimientos de los personajes: el 40.9% predomina sobre el 36.9%, que dijo no hacerlo. Esta actividad es fundamental para el desarrollo emocional del lector, pues, los personajes o “actantes” son el engranaje de las acciones.

Cabe añadir que el texto de español contiene este tipo de preguntas que obligan al estudiante a reflexionar sobre los acontecimientos del relato, a sacar juicios críticos de todos los indicios que el mismo texto ofrece.

Lectura crítica

Figura 27:

Distribución porcentual de acuerdo al tipo de actividades con intención crítica que realizan los estudiantes en clase



Esta última fase fue construida con tres ítems: comparar las historias leídas con otras historias, escribir una opinión de las historias leídas y escribir una opinión acerca de los personajes. La suma permitió establecer rango para construir las etiquetas de acuerdo a la fase crítica.

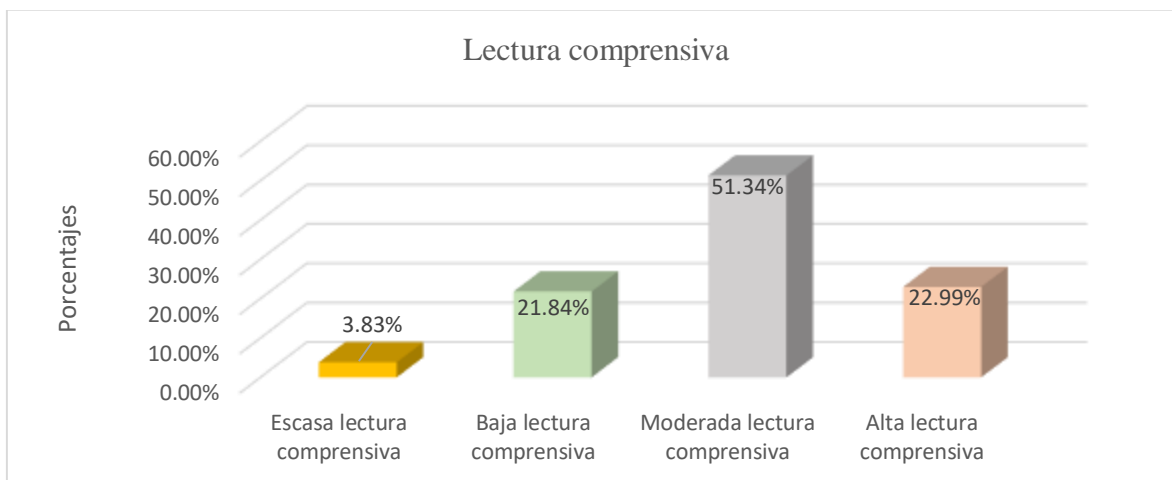
En la figura se cifra un porcentaje cercano entre “Baja lectura crítica” (16.54%) y “Eficiente lector crítico” (17.31), dejando dos aspectos pronunciado: Moderada lectura crítica (41.15%) y, en segundo lugar, un 25% como “Alta lectura crítica”.

Esta etapa de la lectura comprensiva exige de los estudiantes una mayor capacidad de análisis, puesto que deben asociar significados, comparar elementos narrativos, desentrañar los rasgos psicológicos de los personajes y elaborar opiniones.

Lectura comprensiva

Figura 28:

Distribución porcentual de acuerdo al tipo de actividades que realizan los estudiantes en clase para fomentar la lectura comprensiva



Finalmente, los resultados de cada fase (procedimental, inferencial y crítica) arrojan esta figura de barra para lograr el resultado si los docentes realizan actividades que promuevan en los estudiantes de quinto y sexto grado una alta lectura comprensiva.

El 51.34% corresponde a una “Moderada lectura comprensiva” y el 22.99%, “Alta lectura comprensiva”. Los docentes, pese a las barreras económicas, didácticas y emocionales, intentan promover la lectura comprensiva por medio de distintas actividades.

Repitencia escolar

Figura 29:

Distribución porcentual de los estudiantes que han repetido grado



La figura 29 muestra que el 89. 62% de los estudiantes de quinto y sexto grado de Escuela Multigrado no ha repetido grado, en cambio el 10.38% dijo lo contrario. En este tipo de modalidad, los docentes tienen más consideraciones con el estudiante. Saben que la mayoría tienen dificultades económicas; por tanto, se valora el esfuerzo y la asistencia.

Tabla 25

Tabulación cruzada: sexo y repitencia escolar

Variable	Respuesta		Sexo		Total
			Masculino	Femenino	
¿Ha repetido grado	Sí	Recuento	16	11	27
		% dentro de sexo	12.6%	8.3%	10.4%
	No	Recuento	111	122	233
		% dentro de sexo	87.4%	91.7%	89.6%
Total		Recuento	127	133	260
		% dentro de sexo	100.0%	100.0%	100.0%

Para realizar esta tabla se tomó en cuenta dos variables: Sexo y ¿Ha repetido grado?

El porcentaje de niños que ha repetido grado es 12.6%, 4.3% arriba de las niñas: 8.3%.

Del porcentaje total de quinto grado, solo el 11.5% ha repetido grado y el 88.5%, no. Y del porcentaje total de sexto grado, solo el 9.2% también ha repetido, la diferencia no: 90.8%.

Respecto a la figura 30, no hay diferencia significativa entre sexo, el 26.44% de los niños dijo que sí le gusta leer. También, el “Siempre” dominó en las niñas, pues el 27.59% lo representa. Son pocos los niños que indicaron “Nunca”, entre ambos suman 1.53%. Esta motivación (promoción) parte de la labor y el desempeño del docente. Que no le guste al niño la lectura no es criterio determinado por la modalidad (unidocente, bidocente o tridocente), sino algo que directamente pertenece al estudiante.

Afinidad lectora

Figura 30:

Comparación porcentual entre sexo

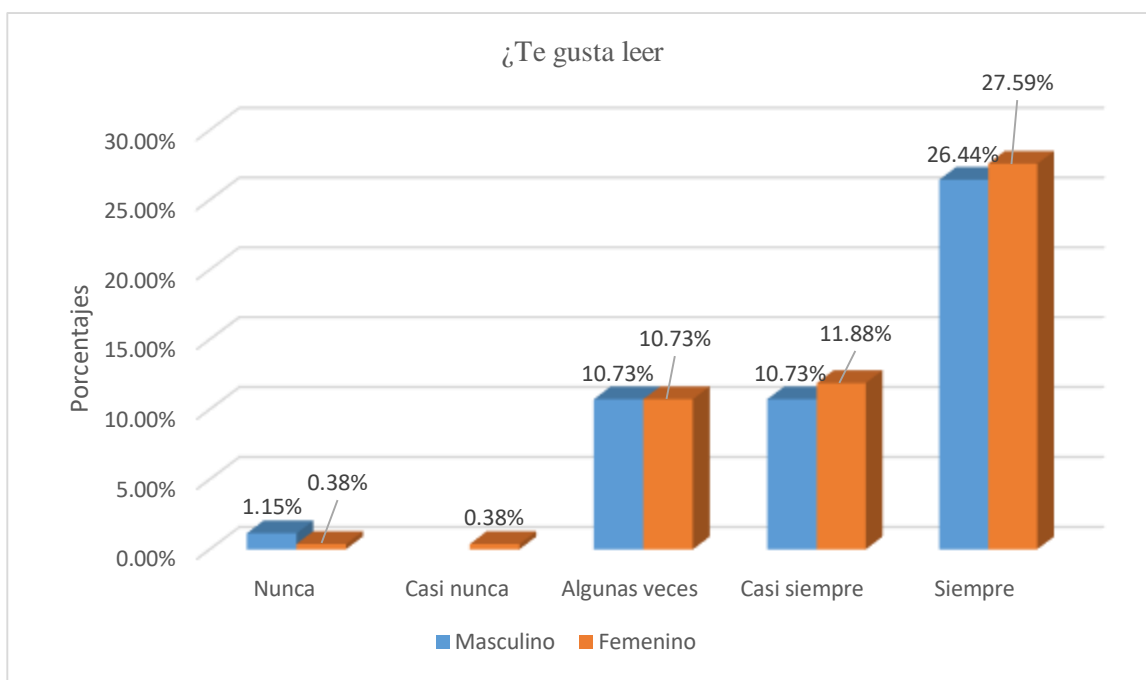


Tabla 26

Pruebas de chi-cuadrado: El gusto de la lectura y sexo

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	2.121 ^a	4	.713
Razón de verosimilitud	2.553	4	.635
Asociación lineal por lineal	.146	1	.703
N de casos válidos	261		

a. 4 casillas (40.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .49.

Los resultados arrojados indican un $.713$ arriba de lo estimado para la prueba Chi-cuadrado: $0.05-0.01$. No existe relación. Se toma la hipótesis nula. Que los resultados, tanto de niños y niñas, hayan indicado un elevado número favorable por el gusto de la lectura es producto de la promoción que realiza el docente en el aula.

5.6. Nivel de competencia lectora

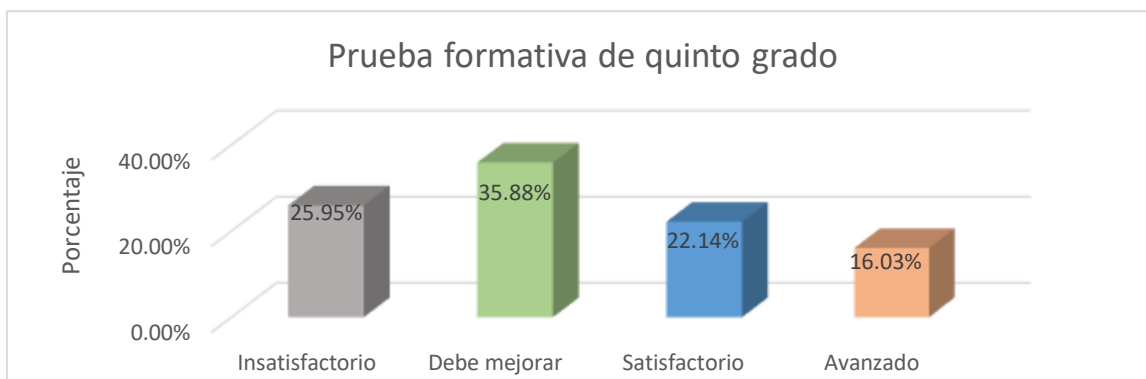
Se aplicó la prueba formativa de mayo para ambos grupos de acuerdo al nivel escolar. Los participantes son los mismos niños de Escuela Multigrado.

La prueba formativa de mayo contempla 14 preguntas en torno a dos lecturas: fragmento de textos literarios. El puntaje se estableció en los siguientes intervalos: 0-20 puntos, insatisfactorio; 21-32, debe mejorar; 33-38, satisfactorio y 39-42, avanzado.

Quinto grado

Figura 31:

Nivel de comprensión lectora de quinto grado



El 35.88% de los estudiantes de quinto grado de Escuela Multigrado se ubica entre 21-32, por tanto, la categoría corresponde a “Debe mejorar”. El 25.95% en “Insatisfactorio” (0-20), el 22.14% como “Satisfactorio” (33-38) y, por último, “16.03% como “Avanzado” (39-42).

En el Informe Nacional de Rendimiento Académico 2012 (Español y Matemáticas) indica que el porcentaje de alumnos en los niveles de desempeño satisfactorio y avanzado es mayor en el primer ciclo; sin embargo, el nivel de quinto grado sobresale, precedido de primer grado, entre todos los niveles (1ero-9no Grado). Respecto a sexto grado, este mostró mayores niveles insatisfactorio. Tanto quinto y sexto grado “tienen un rendimiento promedio porcentual a nivel nacional mayor de 60%...” (p. 36).

Nivel de lectura comprensiva según la modalidad multigrado

La tabla 27 toma en cuenta el nivel de la prueba formativa aplicada a los estudiantes de quinto grado de acuerdo al tipo de modalidad del docente multigrado. De la categoría “Insatisfactorio”, el 61.8% de los estudiantes recibe clases con dos grados más en el mismo salón de clase (bidocente). Y el plano opuesto, del nivel avanzado, el 61.9% corresponde a la modalidad tridocente; es decir, los alumnos comparten el salón con otro grado escolar.

A. Si vemos la fila de los unidocentes: El 18.05% de los estudiantes de quinto grado se ubica en el nivel “insatisfactorio”, el 14.8% en el nivel “debe mejorar”, el 37.0% en el nivel “satisfactorio” y el 29.06% en el nivel “avanzado”.

Con la fila de los bidocentes, siguiendo el orden, vemos en el nivel “insatisfactorio un 44.7%, seguido –y sobresaliendo- de un 48.9% en “debe mejorar”, 6.4% en el nivel “satisfactorio” y 0% en el nivel “avanzado”.

En cuando a los tridocentes, el 14.0% se ubica en el nivel “insatisfactorio”, el 35.1% en el nivel “debe mejorar”, el 28.1% en el nivel “satisfactorio” y el 22.8% en “avanzado”. Estos dos últimos porcentajes suman 50%; es decir, la mitad de los estudiantes de esta modalidad han respondido adecuadamente la prueba formativa. Con esto podemos establecer una conjetura: el docente al impartir la clase a dos grados en el mismo salón tendrá mayor facilidad para desarrollar distintas competencias, pues, puede desarrollar actividades diferenciadas: atención a un grupo mientras el otro está resolviendo un ejercicio, uso de la pizarra en dos, etc.

Sexto grado

Tabla 27

Nivel de lectura comprensiva según la modalidad multigrado

		Docente Multigrado			
		Unidocente	Bidocente	Tridocente	Total
Insatisfactorio	Recuento	5	21	8	34
	% dentro de Prueba Formativa	14.7%	61.8%	23.5%	100.0%
	% dentro de Docente Multigrado	18.5%	44.7%	14.0%	26.0%
Debe mejorar	Recuento	4	23	20	47
	% dentro de Prueba Formativa	8.5%	48.9%	42.6%	100.0%
	% dentro de Docente Multigrado	14.8%	48.9%	35.1%	35.9%
Satisfactorio	Recuento	10	3	16	29
	% dentro de Prueba Formativa	34.5%	10.3%	55.2%	100.0%
	% dentro de Docente Multigrado	37.0%	6.4%	28.1%	22.1%
Avanzado	Recuento	8	0	13	21
	% dentro de Prueba Formativa	38.1%	0.0%	61.9%	100.0%
	% dentro de Docente Multigrado	29.6%	0.0%	22.8%	16.0%
Total	Recuento	27	47	57	131
	% dentro de Prueba Formativa	20.6%	35.9%	43.5%	100.0%
	% dentro de Docente Multigrado	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

B. En el caso de los estudiantes de sexto grado de Escuela Multigrado, vemos los siguientes datos en la tabla 28: en la modalidad unidocente el 26.1% se ubica en “insatisfactorio”, el 39.1% en “debe mejorar”, el 21.7% en “satisfactorio” y el 13.0% en “avanzado”. La suma de los últimos dos criterios (satisfactorio y avanzado) es de 34.7%, menos que el porcentaje de la categoría “debe mejorar”. Los estudiantes tienen más dificultad para comprender el texto, logran asimilar cierta información, pero las preguntas relacionadas a la fase inferencial no fueron contestadas adecuadamente. La deficiencia en lectura

comprensiva es alta. Lastimosamente, el docente, aunque intentan realizar ciertas actividades en el salón de clase para promover la lectura comprensiva, todavía sigue siendo un reto alcanzar resultados altos.

Tabla 28

Nivel de lectura comprensiva de sexto grado según la modalidad multigrado

		Docente Multigrado			
		Unidocente	Bidocente	Tridocente	Total
Insatisfactorio	Recuento	6	15	6	27
	% dentro de Prueba Formativa	22.2%	55.6%	22.2%	100.0%
	% dentro de Docente Multigrado	26.1%	35.7%	9.2%	20.8%
Debe mejorar	Recuento	9	20	29	58
	% dentro de Prueba Formativa	15.5%	34.5%	50.0%	100.0%
	% dentro de Docente Multigrado	39.1%	47.6%	44.6%	44.6%
Satisfactorio	Recuento	5	3	21	29
	% dentro de Prueba Formativa	17.2%	10.3%	72.4%	100.0%
	% dentro de Docente Multigrado	21.7%	7.1%	32.3%	22.3%
Avanzado	Recuento	3	4	9	16
	% dentro de Prueba Formativa	18.8%	25.0%	56.3%	100.0%
	% dentro de Docente Multigrado	13.0%	9.5%	13.8%	12.3%
Total	Recuento	23	42	65	130
	% dentro de Prueba Formativa	17.7%	32.3%	50.0%	100.0%
	% dentro de Docente Multigrado	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Respecto a los bidocentes, el 35.7% de los estudiantes de sexto grado se ubica en el nivel “insatisfactorio”, el 47.6% en el nivel “debe mejorar”, el 7.1% en el nivel “satisfactorio” y el 9.5% en “avanzado”. Sumado los dos últimos criterios arroja un 16.6%.

Cabe destacar que los unidocentes y bidocentes tienen otro tipo de carga; algunos bidocentes ocupan el cargo de director o secretario. Tienen que destruir el tiempo para impartir la clase, atender algún asunto administrativo o asistir a reuniones.

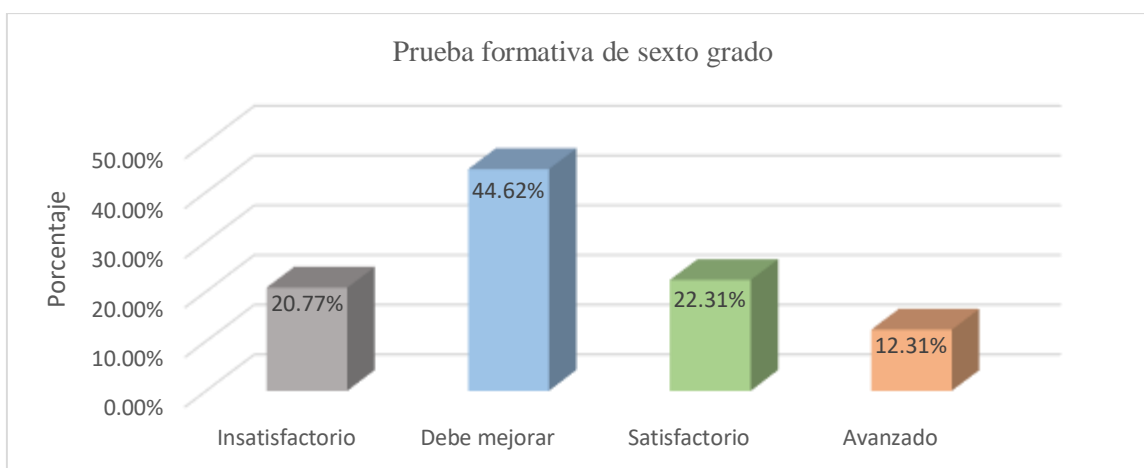
En el caso de los tridocentes, el 66.7% de los encuestados no desempeña otro cargo, solo el 22.2% tiene el cargo de director y un 11.1% (frecuencia 1) todos los cargos. Esto facilita para que el docente esté concentrado en impartir las clases y, por ende, buscar alternativas para desarrollar competencias (lectura comprensiva).

Sin embargo, siempre hay un porcentaje de estudiantes (bajo la modalidad tridocente) que se ubica en el nivel más bajo: 9.2%, “insatisfactorio”; 44.6%, “debe mejorar”; 32.3%, “satisfactorio” y 13.8%, “avanzado”. Aunque se puede sospechar que el porcentaje iba a ser el más alto, no fue así; todavía sigue siendo deficiente el nivel de lectura comprensiva. Podría relacionarse los años de experiencia: el 77.7% tiene entre 1 y 5 años de laborar en este tipo de modalidad (Escuela Multigrado).

A continuación, vemos la figura de barras sobre el nivel de comprensión lectora.

Figura 32:

Nivel de comprensión lectora de sexto grado



La mayoría de los estudiantes de sexto grado se ubica en la categoría “debo mejorar” (22.63%). Seguido por “satisfactorio” (22.21%) y, casi similar, un 20.77% en “insatisfactorio”. Y, por último, el 12.31% de los estudiantes se ubica en el nivel “avanzado”.

Tanto los estudiantes de quinto grado como los que están en sexto reflejan un bajo nivel de comprensión lectora.

Tres años después del Informe del año 2012, vemos en el Informe Nacional de Rendimiento Académico, 2015, que el porcentaje de quinto grado es superior al 60%, y que sexto se ubica en un nivel insatisfactorio (14%). Esta tendencia se repite con los resultados de las pruebas formativas aplicadas en el año 2019 para interés de esta investigación, donde los estudiantes en el nivel Insatisfactorio y Debe mejorar corresponden en este grado al 65%.

Asimismo, en el Informe Nacional de Desempeño Académico, 2018, indica que sexto grado sigue siendo el año escolar que tiene bajo niveles Satisfactorio y Avanzado. Y que el rendimiento en Español (Lectura) sigue bajo la lupa de la preocupación.

5.7. Relación entre las estrategias de enseñanza y la lectura comprensiva

5.7.1. Promoción lectora y lectura comprensiva.

Tabla 29

Correlaciones entre promoción lectora y lectura comprensiva

			Promoción1A	LecturaREC1
			1	1
Rho de Spearman	Promoción1A	Coefficiente de correlación	1.000	.341**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	261	261
	LecturaREC1	Coefficiente de correlación	.341**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	261	261

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Ho: Las variables son independientes.

H1: Las variables son dependientes.

Según Rho de Spearman, los resultados muestran un coeficiente de correlación significativa. El p-valor es menor a 0,05%. Por lo tanto, aceptamos la hipótesis de investigación, donde las variables son dependientes. En otras palabras: entre mayor promoción de la lectura realiza el docente multigrado, mayor lectura comprensiva tendrán los estudiantes de quinto y sexto grado de Escuela Multigrado. La promoción de la lectura es vista como una estrategia docente para acerca a los estudiantes a los textos, con el fin de promover y desarrollar habilidades de lectura comprensiva.

5.7.2. Formación inicial y Preferencia de tipo de texto.

Tabla 30

Correlaciones entre formación inicial y preferencia de tipo de texto

			Formación inicial	Preferencia de tipo de texto
Rho de Spearman	Formación inicial	Coeficiente de correlación	1.000	.458*
		Sig. (bilateral)	.	.028
		N	23	23
n	Preferencia de tipo de texto	Coeficiente de correlación	.458*	1.000
		Sig. (bilateral)	.028	.
		N	23	23

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La adecuada formación inicial de los docentes permite conocer el alcance que puede tener al aplicar ciertos tipos de textos, por ejemplo: los textos literarios desarrollan habilidades de lectura comprensiva. Y según la teoría, la preferencia del tipo de texto es una estrategia estructural, enmarcado durante la lectura, como estrategia de comprensión lectora.

En la tabla anterior, vemos la relación entre la formación inicial y la preferencia de tipo de texto. Se acepta la hipótesis de investigación. Los datos indican un .458*. La correlación es significativa en el nivel 0,05, el cual indica que la formación inicial influye

positivamente en la preferencia del tipo de texto; por lo tanto, aceptamos la hipótesis de investigación.

5.7.3. Prueba formativa – Docente multigrado (modalidad).

A continuación, se realizó una prueba de Chi-cuadrado para indicar la relación entre los resultados de la prueba formativa aplicadas a los estudiantes y la modalidad multigrado en la escuela.

Tabla 31

Pruebas de chi-cuadrado: Prueba formativa y docente multigrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	46.387 ^a	6	.000
Razón de verosimilitud	51.253	6	.000
Asociación lineal por lineal	3.164	1	.075
N de casos válidos	261		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5.
El recuento mínimo esperado es 7.09.

Según la prueba Chi-cuadrado, ambas variables son dependientes. El nivel obtenido en la prueba formativa aplicada a los estudiantes de quinto y sexto grado es dependiente de la modalidad de la escuela (Escuela multigrado: unidocente, bidocente y tridocente).

La prueba formativa reúne los requisitos necesarios para valorar y evaluar los niveles de lectura comprensiva: literal o procedimental, inferencial y crítico. Esta aplicación orientada a estudiantes de quinto y sexto grado cumple con parte de la teoría, desde el enfoque constructivista, donde la capacidad para elaborar inferencias, aunque se da desde edades tempranas, en segundo grado con textos narrativos, se ha “puesto al descubierto que no

Tabla 32

*Prueba Formativa*Docente Multigrado tabulación cruzada*

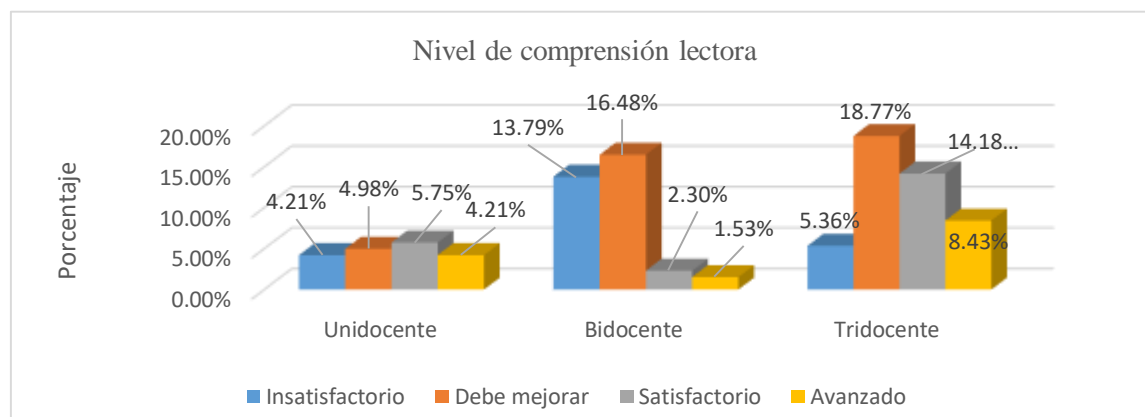
		Docente Multigrado			Total
		Unidocente	Bidocente	Tridocente	
Insatisfactorio	Recuento	11	36	14	61
	% dentro de Docente Multigrado	22.0%	40.4%	11.5%	23.4%
Debe mejorar	Recuento	13	43	49	105
	% dentro de Docente Multigrado	26.0%	48.3%	40.2%	40.2%
Satisfactorio	Recuento	15	6	37	58
	% dentro de Docente Multigrado	30.0%	6.7%	30.3%	22.2%
Avanzado	Recuento	11	4	22	37
	% dentro de Docente Multigrado	22.0%	4.5%	18.0%	14.2%
Total	Recuento	50	89	122	261
	% dentro de Docente Multigrado	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

siempre lo hacen en forma eficaz y automática” (Dole y cols., 1991; citado por Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 292).

El p-valor inferior a 0,05 nos dice que existe dependencia entre ambas variables. Para ver el sentido de esta relación se realiza la siguiente representación.

Figura 33:

Distribución porcentual sobre el nivel de comprensión lectora según la modalidad multigrado



La hipótesis de investigación: existe asociación entre el docente multigrado (modalidad) y el puntaje (establecido en intervalo) de la prueba formativa aplicada a estudiantes de quinto y sexto grado.

Capítulo 6

Este apartado tiene como foco principal tres criterios: la discusión, que contrasta los resultados obtenidos con la teoría; las conclusiones, que exponen los hallazgos o descubrimientos del tema de estudio y, por último, las recomendaciones, que buscan proporcionar sugerencias a la luz de los resultados.

6.1. Discusión

Los niveles de lectura comprensiva en las escuelas multigrado son bajos. Muy pocos estudiantes se ubican en los niveles satisfactorio y avanzado. No se puede descartar la idea de que los estudiantes realizan distintas actividades implementadas por el docente para desarrollar la lectura comprensiva. Los docentes buscan distintas estrategias coninstruccionales para el estudiante sepa detectar la información principal, y de este modo lograr “una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de los aprendizajes” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 29).

La modalidad tridocente ofrece más posibilidades de lograr este tipo de lectura crítica, en contraposición de los estudiantes de modalidad unidocente y bidocente, que difícilmente llegan a desarrollar esta competencia.

Pese a las dificultades que han tenido los docentes, pocas veces buscan asesoramiento para desarrollar estrategias de enseñanza que logren el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes. Podría pensarse que reciben constantemente capacitaciones respecto a esto, pero más de la mitad de ellos indicó no haber recibido ninguna, lo que muestra el bajo o nulo interés de las autoridades del sistema educativo por fortalecer las competencias de los docentes.

Es oportuno destacar que la mayoría reconoce como aspectos negativos los escasos recursos materiales (libros de Español y material de lectura insuficiente) y la falta de inventivo económico, puesto que deben movilizarse a lugares lejanos.

Por tal razón, los docentes prefieren trabajar con grupos de un solo grado.

En las tres modalidades, los docentes agrupan a los estudiantes por grado. Pocas veces prefieren agrupar a los estudiantes en pareja, y solo cuando es una evaluación de manera individual.

Sin embargo, aquellos estudiantes avezados, conformados en grupos colaborativos o tutores, son vistos como estrategias de organización que el docente puede llegar a usar. Los unidocentes pueden contar con ellos mientras atiende a los grados de niveles inferiores (primero y segundo). Además, el estudiante tutor profundiza en el conocimiento de los textos.

Algunas de las actividades en las cuales los estudiantes trabajan en grupos por grado son: cuando el docente dicta palabras, para identificar las secuencias narrativas del texto literario, identificar las ideas principales de los textos expositivos y textos informativos, así, también para realizar ejercicios referidos a la lectura inferencial y la lectura crítica.

En cambio, los docentes prefieren trabajar de manera individual cuando se refiere a actividades de aspectos procedimentales.

En otras ocasiones el docente lleva impreso folletos o fascículos para promover la lectura. Aunque para los unidocentes trabajar pensando que está frente a un grupo homogéneo es un error. Difícilmente podrá asignar una misma lectura para todos los grados, dado que el mismo vocabulario o la estructura narrativa lleva un proceso de rigor analítico.

La lectura individual en silencio como la velocidad lectora en silencio son consideradas actividades de comprensión, y procedimental a aquellas referidas a la lectura grupal por turnos. Según las preferencias de los docentes, la lectura grupal por turnos tiene mayor representatividad, seguido de la lectura individual en silencio. Esto entra en consonancia con lo dicho por Viana *et al.* (2014): “Las principales vías para promover el enriquecimiento del vocabulario son: la lectura personal (*trabajo autónomo*, la cursiva es

mía), la enseñanza de estrategias que permite extraer el significado de una palabra y, por último, la enseñanza directa de vocabulario específico” (p.10).

En cuanto al tiempo de lectura diaria, la mayoría de los docentes de Escuela Multigrado dedica entre 15 y 30 minutos. Estos datos contrastan con el tiempo adecuado, Marchesi (2005) apunta que “sería necesario que se estableciera un tiempo de lectura semanal en todas las áreas y materias del currículo, lo que supondría que todos los alumnos dedicaran media hora o una hora diaria a la lectura” (p. 33).

Sin embargo, los unidocentes, que tienen el cargo administrativo del centro escolar, ante la ausencia o reuniones a las cuales son llamados, no logran completar durante la semana más de dos horas.

El tipo de texto preferido es el literario, tal como señalaron los estudiantes. Silva (2014) apunta que “el discurso narrativo permite a los niños enriquecer su comprensión de los eventos humanos mediante el uso del lenguaje” (p. 52).

La promoción de la lectura es vista como una estrategia docente para acercar a los estudiantes a los textos, con el fin de promover y desarrollar habilidades de lectura comprensiva. Así se ve que la promoción de la lectura “es una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y para que tengan mejores perspectivas de calidad de vida en el largo plazo.” (Treviño *et al.*, 2007, p. 10).

Por consiguiente, los resultados en las pruebas Rho de Spearman muestran una correlación significativa entre la promoción lectora y la lectura comprensiva, puesto que el p-valor es menor a 0,05%, y el grado de correlación es .341**, lo que deja claro el papel preponderante que tienen los criterios que conforman la dimensión “Promoción lectora”: lectura diaria, lectura individual, lectura de libro completo, visita a la biblioteca, elección libre del texto de lectura y conversación acerca de autores hondureños.

Asimismo, los resultados obtenidos con la prueba Rho de Spearman indican una relación favorable entre la formación inicial de los docentes y la preferencia del tipo de texto. Los datos apuntan un .458*. En otras palabras, si el docente ha tenido una adecuada

formación inicial académica, tomará en cuenta los beneficios que se obtienen al inculcar ciertos tipos de textos para trabajar en el salón de clases: como el literario antes que el expositivo.

Y, por último, tener en cuenta que el desempeño académico de los estudiantes de quinto y sexto grado, evaluado por medio de las pruebas formativas, tienen una dependencia de la modalidad multigrado (unidocente, bidocente y tridocente), donde los estudiantes que comparte con sólo un grado (tridocente) tendrán una mayor atención de parte del docente y, quizá, un mejor rendimiento. No obstante, puede variar de acuerdo a las estrategias que realizan los docentes para fortalecer las competencias lectoras.

6.2. Conclusiones

1.

Atendiendo al primer objetivo, se concluye que entre las actividades implementadas por el docente de Escuela Multigrado en estudiantes de quinto y sexto grado para desarrollar la lectura comprensiva están las siguientes: Los estudiantes realizan distintas actividades que corresponden al nivel procedimental de la lectura comprensiva. Este nivel también recibe el nombre de fase literal. Cabe apuntar que este tipo de práctica no involucra habilidades de pensamiento complejo. Los estudiantes de quinto y sexto grado señalaron que la memorización y la identificación de los elementos narrativos son las actividades más frecuentes. De acuerdo a los criterios establecidos, casi $\frac{3}{4}$ de los estudiantes indicó realizar casi siempre o siempre algunas de las actividades (vistas como estrategias) llevadas a cabo por el docente.

2.

Respecto a las experiencias que han tenido los docentes en Escuelas Multigrado en el proceso de aplicar estrategias de enseñanza para favorecer la lectura comprensiva en los estudiantes de quinto y sexto grado, cabe apuntar que la mayoría considera el trabajo con grupos multigrado no es la mejor forma para realizar una enseñanza de calidad, puesto que el estudiante necesita la atención adecuada por parte del docente, condición que no favorece para los unidocentes, que atienden a seis grados en el mismo espacio.

Sin embargo, pese a estos pormenores, los docentes de Escuela Multigrado asumen cada una de las adversidades con firmeza. Por consiguiente, tanto la frustración, ansiedad, desconcierto, sobreesfuerzo, resignación, indiferencia como las ganas de irse del centro escolar, quedan doblegadas frente los aspectos positivos: relaciones interpersonales con los estudiantes, en el caso de los bidocentes y tridocentes, las relaciones interpersonales con ellos son de mayor calidad.

3.

La mayor parte del tiempo los estudiantes están agrupados por grado. Esto facilita el control de los estudiantes y la asignación de actividades escolares referidas a la lectura comprensiva. Otras veces predomina la ubicación por nivel de comprensión lectora. Por medio del grupo colaborativo, los estudiantes con mayor facilidad para el aprendizaje o con mayores capacidades pueden ayudar a los alumnos con dificultades.

Los docentes de Escuelas Multigrado dedican más tiempo de atención a aquel grado que tiene más alumnos con dificultades de comprensión lectora. Mientras atiende a un grupo, el resto está trabajando en actividades de lectura por grado, bien en asignaciones de lecturas diferentes para cada grado o bien en el mismo tipo de lectura para todos los grados. Cuando esto último es así, el tipo de actividad dependerá del grado escolar, por tanto, se podría esperar que los estudiantes de quinto y sexto grado, por ser del segundo nivel de Educación Básica, sean aquellos a quienes se les exija mayor grado de dificultad respecto al análisis y aspectos comprensivo.

4

Los resultados de las pruebas formativas del mes de mayo de quinto y sexto grado muestran un bajo rendimiento académico. Más de la mitad de los estudiantes están entre insatisfactorio y debe mejorar. Los estudiantes de quinto grado bajo la modalidad unidocente mantienen el mismo nivel que aquellos que están en compañía de otro grado (tridocente). No ocurre lo mismo con la modalidad bidocente, ubicándose por debajo de ambos. En cambio, los estudiantes de sexto grado bajo la modalidad tridocente obtuvieron mejores resultados en la prueba formativa, seguido de los unidocentes y, por último, la modalidad bidocente.

5.

Por medio de la prueba estadística Rho de Spearman se determinó la relación entre dos variables: promoción lectora y lectura comprensiva. Las variables son dependientes. La promoción lectora es vista como una estrategia docente que influye en el proceso de lectura comprensiva.

6.3. Recomendaciones para los docentes de escuela multigrado

En este apartado se toman en cuenta algunas recomendaciones obtenidas a partir de la investigación en las Escuelas Multigrado en El Progreso, Yoro, para fortalecer la lectura comprensiva en las escuelas multigrado:

6.3.1. Organización del tiempo

1. Los docentes deben organizar el tiempo de lectura a modo que los alumnos tengan 30 minutos o una hora durante el día. Al final de la semana, el estudiante habrá leído dos horas y media.

6.3.2. Estrategias de enseñanza

2. Otra recomendación sería distribuir distintos textos (folletos, fascículos) entre los estudiantes conformados por sub grupos. Así, pues, el docente podría entablar conversación o focos de discusión, y cambiar luego cada semana el texto, a modo de que los demás grupos puedan también leer otros textos.
3. Programar jornadas de visitas a alguna biblioteca comunitaria. Como se notó en el análisis, este tipo de actividad promueve la lectura comprensiva y contagia el gusto por la lectura.
4. Se sugiere a los docentes aumentar el número de lecturas de textos literarios para desarrollar la lectura comprensiva.
5. Asignar roles de tutores a los estudiantes que tienen facilidad de lectura comprensiva para que estos colaboren apoyando a los compañeros que no las tienen.

Bibliografía

- Alas Solís, M. y Moncada Godoy, G. (2010). Problemas de Equidad en el Sistema Educativo Hondureño. *Revista de Evaluación Iberoamericana Educativa*, 3(3).
Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art7.pdf>
- Alvarado Cruz, R. y Maya Betancourt, A. (2009). *La escuela Unidocente: un reto y una oportunidad para la Educación en la Comunidad Rural*. San José, C. R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CESS/SICA.
- Alvarez Pérez, P. R. y González Alfonso, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*(36), pp. 107-128. Recuperado el 15 de agosto de 2017, de educar.uab.cat/article/view/v36-alvarez-gonzalez
- Alzate-Medina, G. M., Peña-Borrero, L. B. (Enero-abril de 2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. 9. Recuperado el 15 de septiembre de 2017, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/717>
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (mayo-agosto de 2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. Recuperado el 8 de junio de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Bermejo Cepeda, A., Gómez Lara, E., Ocaña Serrano, A., Sánchez Gonzáles, R. y Sebastián Heredero, E. (2010). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação*, 5(2).
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2). Recuperado el 13 de septiembre de 2020, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>
- Bueno, G. (1964). Sobre el concepto de "ensayo". *El Padre Feijoo y su siglo*. Universidad de Oviedo, España.
- Bustos Jiménez, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Granada, España.
- Calero, A. (2014). "Fluidez lectora y evaluación formativa". *Investigaciones sobre lectura. España*.

- Camacho Espinosa, J. A. (2005). La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental. *Revista de Educación (Número extraordinario 2005). Sociedad lectora y educación.*
- Cassany, D. (s.f.). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Universitat Pompeu Fabra.*
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación (Número extraordinario 2005). Sociedad lectora y educación.* Obtenido de http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgenerales/Sociedad_lectora.pdf#page=16
- D. Rivas, R. (2004). *Pueblos indígenas y Garífunas de Honduras (Una caracterización).* Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.
- De Zubiría Samper, J. (2013). "El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI". *Editorial Revista Redipe.*
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docente para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2 ed.).* México: McGraw-Hill .
- Díaz, D. (13 de Febrero de 2020). *Presencia Universitaria (UNAH).* Obtenido de <https://presencia.unah.edu.hn/noticias/los-seis-grados-del-64-de-las-escuelas-del-pais-son-atendidos-por-uno-o-dos-profesores/>
- Diccionario de la Real Academia Española. (2014). Obtenido de <https://dle.rae.es/comprensi%C3%B3n>
- Domínguez Vásquez, R. P. (2015). *Estrategias didácticas y rendimiento académico de los estudiantes de Educación secundaria de las instituciones educativas del Distrito de Taurija, La Libertad, 2013.* Lima, Perú
- Duran Gisert, D. y Valdebenito Zambrano, V. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 154-176.
- Duque Aristizábal, C. P., Vera Márquez, A. V. y Hernández Guiérrez, A. P. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista OCNOS(6)*, pp. 34-44. Obtenido de Tomado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bit>
- Duque-Aristizábal, C. P. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Rev. Colombiana Psicología*, 19(2), pp. 21-35. Obtenido de Tomado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/v>
- Eco, Umberto. (2011) *Confesiones de un joven novelista.* Lumen, Barcelona, España.

- García, E., Jiménez, J., González, D. y Jiménez-Suárez, E. (2013). "Problemas de comprensión en el alumnado de Educación primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español". *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*.
- García Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de educación (número extraordinario 2005). Sociedad lectora y educación*. Obtenido de http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/aspgenerales/Sociedad_lectora.pdf#page=16
- González Seijas, R. M. (2013). "Estudio de los predictores de la lectura". *Revista de Investigación en Educación*(11).
- Gordillo Alfonso, A. y Del Pilar Flórez, M. (Enero-Junio. de 2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*(53).
- Guillem Saiz, P., Alvarez Azaustre, M. P., De la Rubia Ortí, J. E. y Moreno Tur, M. P. (2013). Tutoría como respuesta en la orientación universitaria. *X Jornada Internacionales de Innovación Universitaria*. Recuperado el 18 de septiembre de 2017, de abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2683/0006.pdf?sequence=1
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). "Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria". *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*.
- Hernández Sampiri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México,D.F: Interamericana Editores, S.A de C.V.
- Lázaro Martínez, Á. (1997). "La acción tutorial de la función docente universitaria". *Revista Complutense de Educación*, 8(1).
- Llamazares Prieto, M. T. (2013). "Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas". *Revista española de pedagogía*.
- Lotti de Santos, M.,Salim, R., Raya, F. y Dori, M. (2008). "Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos". *Revista Iberoamericana*.
- Marchesi Ullastres, Á. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación (Universidad Complutense de Madrid)*, pp. 15-35.
- Mejía Oyuela, A. C. (2012). *Análisis de las Características de las Prácticas Docentes en Escuelas Rurales Multigrado. Un estudio en el Municipio de Texiguat, Departamento de El Paraíso*. Tegucigalapa.

- Méndez del Río, M. (2015). *La enseñanza Estratégica de la Comprensión Lectora: Análisis Científico y Educativo del Ámbito Instruccional*. Tesis doctoral para la Universidad de León (Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía).
- Moline Miravet, L., Flores Coll, M. y Duran Gisbert, D. (2011) Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, n. i (2), pp. 209-22.
- Morón Olivares, E. y Arbona, A. (2016). "Virtualidades de la formación literaria en educación infantil. Elogio a la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*., 72.
- OCDE (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*.
- OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias
- Ovares R., F., Alfaro P., J., Rojas G., M., y Mora E., S. (1987). "La enseñanza del español en crisis". Universidad de Costa Rica, Letra 13-14.
- Ripoll, J. y Aguado Alonso, G. (2012). "La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis". *Revista de Psicopedidáctica*.
- Rockwell, E. y Rebolledo Angulo, V. (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México: Autores.
- Rodríguez Espinar, S. (2012). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: OCTAEDRO-ICE.
- Sagrado Torres, Nuñez Flores, González Serrano, Gimenez Uribe. (2004). Diseño curricular Nacional para la Educación Básica.
- Secretaría de Educación. (s.f.). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica*.
- Secretaría de Educación. (12 de Agosto de 2012). Acuerdo No. 15154-SE-2012, Comayagüela, Honduras.
- Secretaría de Educación (SE). (2015). *Programa Escuela para Padres, Madres de familia, Tutores y/o encargado*. Comayagüela, M.D.C., Honduras, C.A.
- Secretaría de Educación (SE) Informe Nacional de Rendimiento Académico 2012. Español y Matemáticas.
- Secretaría de Educación (SE) Informe Nacional de Rendimiento Académico 2015. Español y Matemáticas.
- Secretaría de Educación (SE). (Octubre, 2017). *Informe sistema educativo hondureño en cifras periodo académico 2014-2016*.

- Secretaría de Educación (SE) Informe Nacional de Desempeño Académico. Diseño curricular. Español y Matemáticas 3ro, 6to y 9no. 2018.
- Sesento García, L. (2017). El constructivismo y su aplicación en el aula. Algunas consideraciones teórico-pedagógico. *Atlante: Cuaderno de Educación y Desarrollo*. Recuperado el 8 de junio de 2020, de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/constructivismo-aula.html>
- Silva Trujillo, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64).
- Sordo, J. (2017). Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nueva León. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 22. núm. 7, pp. 1217-1237.
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E. y Nieves-Cazorla, F. (2013). "Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes". *Anales de Psicología*, 29(3).
- Tedesco, J. C. (2011). "Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI". *Revista Iberoamericana de Educación*(55).
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes parara el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México.
- UPNFM. (2017). *Sistema de Líneas Institucionales de Investigación 2017-2018*. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.
- Viana, F., Ribeiro, I. y Santos, S. (2014). "Los desafíos de enseñar a comprender". *Investigaciones sobre lectura*.
- www.ine.gob.hn/V3/seccion/yoro. Censo Nacional de Población y Vivienda 2013. Tegucigalpa, Honduras.

Anexo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

MAESTRÍA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Cuestionario para alumnos de escuela multigrado

Objetivo específico: Identificar las actividades implementadas por el docente de Escuela Multigrado en los estudiantes de quinto y sexto grado para desarrollar la lectura comprensiva.

Primeramente, siéntase cómodo con este material. No hay respuestas correctas o incorrectas, cualquier opinión es válida y de suma importancia, por tanto, conteste de manera honesta cada uno de los incisos.

Estimado (a) estudiante, el propósito de este trabajo es conocer qué tipo de lecturas y actividades realizas en el aula de clase con relación a la lectura comprensiva.

Marque con una “X” el cuadro correspondiente que mejor indique tus ideas.

Datos demográficos

1. **Edad:** _____ años
2. **Sexo:** Masculino Femenino
3. **¿Cuántos años tiene en esta escuela?**
 1_____ 2_____ 3_____ 4_____ 5_____ 6_____
4. **¿Ha repetido grado?**
 Sí_____ No_____

A. Promoción de la lectura					
ÍTEMS	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1.A. ¿Te gusta leer?					
2.A. ¿Lees todos los días en clase?					
3.A. ¿Realizas lecturas individuales?					
4.A. ¿El maestro te apoya individualmente cuando no entiendes algo de la lectura?					
5.A. ¿Has leído un libro completo?					
6.A. ¿Has visitado alguna biblioteca					
Tipos de textos					

Lectura en clase	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
7.B. ¿Leen en voz alta las lecturas indicadas por el maestro?					
8.B. ¿El maestro te permite elegir el libro de lectura que quieres leer en la escuela?					
9.B. ¿El maestro ha invitado a algún papá de tus compañeros a leer al salón de clase?					
10.B. ¿Durante la clase de Español hablan acerca de libros de escritores hondureños?					
Textos literarios	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
11.B. ¿Leen leyendas?					
12.B. ¿Leen cuentos?					
13.B. ¿Leen novelas?					
14.B. ¿Leen fábulas?					
15.B. ¿Leen poemas?					
16.B. ¿Leen textos dramáticos?					
Textos expositivos	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
17.B. ¿Leen ensayos?					
18. B. ¿Consultan informes?					
19.B. ¿Leen reseñas?					
Texto informativo: de consulta	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
20.B. ¿Usas el diccionario en clase para buscar alguna palabra que no entiendes?					
21.B. ¿Leen noticias del periódico durante la clase de Español?					
22.B. ¿Leen artículos de opinión durante la clase de Español?					
Texto informativo: funcionales	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
23.B. ¿Leen cartas personales?					
C. Fases de la comprensión lectora					

Lectura literal de textos literarios: Memorización	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
24.C. ¿Memorizan canciones?					
25.C. ¿Memorizan trabalenguas?					
26.C. ¿Memorizan bombas?					
27.C. ¿Memorizan poemas?					
Lectura literal de textos literarios: aspectos procedimentales.	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
28.C. ¿Apuntas en tu cuaderno las palabras que no conoces el significado?					
29.C. ¿Copias en tu cuaderno párrafos de los cuentos?					
30.C. ¿El maestro dicta los cuentos?					
31.C. ¿El maestro te ha pedido que respondas las guías de acuerdo a las lectura leídas en clase?					
32.C. ¿El maestro te ha pedido que leas párrafos en voz alta?					
33.C. ¿El maestro te ha pedido que realices resúmenes de los cuentos?					
Cuando leen cuentos el maestro te ha pedido:	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
34.C. Identificar el tipo de narrador de la historia.					
35.C. Identificar el lugar donde ocurre la historia.					
36.C. Identificar los personajes de la historia.					
37. C. Identificar las ideas principales de los párrafos.					
38.C. Señalar los párrafos descriptivos.					
39.C. Señalar los párrafos narrativos.					
40.C. Señalar el inicio, el desarrollo y desenlace de los cuentos.					
Lectura inferencial de textos literarios. Cuando leen cuentos el maestro te ha pedido:	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

41.C. Responder preguntas acerca de qué piensas del título de los cuentos.					
42.C. Cambiar el título de los cuentos que leen.					
43.C. Cambiar las palabras por sinónimos o antónimos.					
44.C. Cambiar el final de los cuentos.					
45.C. Encontrar el mensaje de los cuentos.					
46.C. Escribir sobre los temas de los cuentos.					
47.C. Escribir acerca de los sentimientos de los personajes.					
48.C. Contestar preguntas, por ejemplo: ¿Qué hizo el personaje para lograr esto?					
49.C. Contestar preguntas, por ejemplo: ¿Qué le podría suceder al personaje si hace esto?					
Lectura crítica de textos literarios. Cuando leen cuento el maestro te ha pedido:	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
50.C. Comparar las historias leídas con otras historias.					
51.C. Escribir una opinión de las historias leídas.					
52.C. Escribir una opinión acerca de los personajes.					

Gracias por su participación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN
MAESTRÍA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Cuestionario para docentes

Esta técnica de recolección de información tiene como finalidad describir las experiencias de los docentes en el proceso de aplicar estrategias de enseñanza como también describir las prácticas de agrupamiento y la organización del tiempo del grupo multigrado para favorecer la lectura comprensiva en los estudiantes de sexto grado.

Nombre de la Escuela	
----------------------	--

A. Docente del grupo multigrado

A.1. Edad del maestro/a tutor/a:

a. Menos de 31 años.	
b. Entre 31 y 40 años.	
c. Entre 41 y 50 años.	
d. Entre 51 y 60 años.	
e. Más de 60 años.	

A.2. Sexo:

Masculino	
-----------	--

Femenino	
----------	--

A.3. Estado civil:

Casado (a)		Viudo (a)	
Soltero (a)		Divorciado (a)	

A.4. Total de años de experiencia docente en Escuela Multigrado (incluido el actual):

--

A.4. Número de cursos obtenidos para enseñar en escuela multigrado:

--

A.5. Las áreas que imparte son (señale más de una opción):

Cívica		Estudios Sociales		Español		Educación física y computación	
Ciencias naturales		Matemáticas		Artística (caligrafía, dibujo, música, manualidades)		Inglés	

A.6. Titulación universitaria:

A.7. ¿Otra titulación?:

1. No poseo otra titulación.	
2. Diplomado universitario.	
3. Otra licenciatura universitaria.	
4. Posgrado	

A.8. Además de docente usted desempeña el cargo de (señale más de uno si es el caso):

1. No desempeño otro cargo.	
2. Director /a	
3. Tesorero /a	
4. Secretario /a	
5. Consejo de padres	

A.9. La formación inicial que ha recibido como maestro/a para desempeñar su labor en estos grupos considera que fue:

1. No hubo.	
2. Muy mala.	
3. Mala	
4. Regular	
5. Buena	
6. Muy buena	

A.10. En su formación inicial como maestro/a realizó prácticas de enseñanza en grupos multigrado:

Sí

No

A.11. Considera que la experiencia docente en grupos multigrado es la mejor formación para realizar una enseñanza de calidad:

1. Nada de acuerdo.	
2. Poco de acuerdo.	
3. Ni de acuerdo ni desacuerdo	
4. Bastante de acuerdo.	
5. Muy de acuerdo.	

A.12. En algún momento de su experiencia, como maestro/a de grupo multigrado, se ha documentado o ha solicitado asesoramiento para desarrollar estrategias de enseñanza que logren el desarrollo de la lectura comprensiva:

1. Nunca	
2. Pocas veces	
3. Muchas veces	
4. Siempre	

En caso afirmativo (opción 2, 3 y 4), indique los recursos humanos y/o documentos que ha utilizado (marque las opciones que considere adecuadas):

1. Especialista de Escuela multigrado.		4. Bibliografía (revistas, libros...)	
2. Inspección de educación (distrital).		5. Profesor universitario.	
3. Otros/as compañeros/as docentes.		6. Internet.	

7. Otros: _____.

A.13. Como docente, prefiere trabajar en:

1. Grupo multigrado		2. Grupos de un solo grado.		3. Me es indiferente.	
---------------------	--	-----------------------------	--	-----------------------	--

A.14. Cuando empezó a trabajar con grupos multigrado, cuál fue su experiencia para implementar estrategias de enseñanza para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes (**escriba una "x" para valorar cada situación**):

	1.Nada	2.Poco	3.Regular	4.Bastante	5.Mucho
a.Frustración					
b.Ansiedad					
c.Desconcierto					
d.sobreesfuerzo					
e.Resignación					
f.Ganas de irme del centro.					
g.Incertidumbre.					
h.Indiferencia					
i.Satisfacción					
j.Reto profesional.					
k.Alegría					

A.15. En estos momentos, cuál es su experiencia para implementar estrategias de enseñanza para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes (**escriba una “x” para valorar cada situación**):

	1.Nada	2.Poco	3.Regular	4.Bastante	5.Mucho
a.Frustración					
b.Ansiedad					
c.Desconcierto					
d.sobreesfuerzo					
e.Resignación					
f.Ganas de irme del centro.					
g.Incertidumbre.					
h.Indiferencia					
i.Satisfacción					
j.Reto profesional.					
k.Alegría					

A.16. Con respecto a su labor como docente, los grupos multigrado tienen como aspectos positivos y negativos los siguientes criterios (**seleccione tres opciones** de cada aspecto que considere oportunas):

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<input type="checkbox"/> 1. Tiene a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo. <input type="checkbox"/> 2. Las relaciones interpersonales con los estudiantes son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 3. Las relaciones interpersonales con los demás compañeros docentes son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 4. Las relaciones interpersonales con las madres y padres son de mayor calidad. <input type="checkbox"/> 5. Hay una actitud más positiva hacia el trabajo docente. <input type="checkbox"/> 6. Muestra mayor tendencia a integrar áreas curriculares. <input type="checkbox"/> 7. Facilita las distintas etapas de la lectura.	<input type="checkbox"/> 1. Elevado número de alumnos/as a los que atender. <input type="checkbox"/> 2. Elevado número de grados en el aula a los que atender. <input type="checkbox"/> 3. Escasos recursos materiales en el centro. <input type="checkbox"/> 4. No hay incentivos económicos para trabajar en grupo multigrado. <input type="checkbox"/> 5. No hay incentivos para movilidad geográfica (traslados) por trabajar en grupos multigrado. <input type="checkbox"/> 6. Escasos libros de Español. <input type="checkbox"/> 7. Dificulta las actividades acerca de las etapas de la lectura.
Otros:	Otros:

B. Grupo-clase:

B.17. Número de grados que hay en el aula: _____

B.18. En el grupo-clase existen estudiantes de grupos indígenas:

Sí No

Si ha respondido afirmativamente, escriba el número de alumnos/s y el grupo indígena: _____

B.19. Los grupos multigrado tienen para el estudiantado como aspectos positivos y negativos los siguientes criterios (marque con una “x” tres opciones de cada aspecto):

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<input type="checkbox"/> 1. Mejora las relaciones sociales. <input type="checkbox"/> 2. El aprendizaje acerca de los distintos textos en la clase de Español se produce con mayor rapidez. <input type="checkbox"/> 3. Recibe una atención más personalizada para ver las dificultades de lectura comprensiva. <input type="checkbox"/> 4. Se detecta un mayor entusiasmo en la participación de lectura de textos en la clase de Español. <input type="checkbox"/> 5. Ofrece menos comportamiento agresivo. <input type="checkbox"/> 6. Se logra trabajar con varios tipos de textos en el grupo-clase a la vez.	<input type="checkbox"/> 1. Escaso tiempo de atención por parte del docente. <input type="checkbox"/> 2. Los alumnos se muestran tímidos cuando participan en lecturas orales porque hay compañeros de grados mayores. <input type="checkbox"/> 3. Material de lectura insuficiente. <input type="checkbox"/> 4. Poco tiempo de los alumnos para participar en la interpretación de los textos literarios. <input type="checkbox"/> 5. Poco tiempo de los alumnos para participar en la identificación de ideas principales en los textos no literarios.
Otros:	Otros:

B.20. ¿En el grupo-clase hay estudiantes de Necesidades Educativas Especiales?

Sí No

Si ha respondido afirmativamente, escriba el número de alumnos/s: _____

B.21. Hay colaboración entre los alumnos de diferentes edades para la realización de actividades de lectura comprensiva:

Sí No

C. Estrategias de agrupamiento:

C.22. La ubicación de los estudiantes en el aula en la clase de Español se rige por los siguientes criterios (señale las opciones que considere oportuna):

1. Por sexo.		2. Por edad.	
3. Por grado.		4. Por nivel de comprensión lectora	
5. Por nivel de aprendizaje.		6. Otros: ¿Cuál?	

C.23. Durante el año escolar, la ubicación de los estudiantes (señale las opciones que considere):

1. Es siempre la misma.	
2. Varía en determinadas clases.	
3. Los alumnos rotan de pupitre en el aula cada cierto tiempo.	

C.24. Indique el tipo de agrupamiento de alumnos/as que realiza para las actividades de la clase de Español:

Actividades	Tipo de agrupamiento			
1.Dictado de palabras de los textos leídos.	1.Grupo general <input type="checkbox"/>	2. Grupos por grado <input type="checkbox"/>	3. Individual <input type="checkbox"/>	4. Por pareja <input type="checkbox"/>
2. Entender las secuencias narrativas de los textos literarios.	1.Grupo general <input type="checkbox"/>	2. Grupos por grado <input type="checkbox"/>	3. Individual <input type="checkbox"/>	4. Por pareja <input type="checkbox"/>
3.Entender las ideas principales de los textos expositivos.	1.Grupo general <input type="checkbox"/>	2. Grupos por grado <input type="checkbox"/>	3. Individual <input type="checkbox"/>	4. Por pareja <input type="checkbox"/>
4.Entender las ideas principales de los textos informativos.	1.Grupo general <input type="checkbox"/>	2. Grupos por grado <input type="checkbox"/>	3. Individual <input type="checkbox"/>	4. Por pareja <input type="checkbox"/>
5.Lectura literal de los textos.	1.Grupo general <input type="checkbox"/>	2. Grupos por grado <input type="checkbox"/>	3. Individual <input type="checkbox"/>	4. Por pareja <input type="checkbox"/>
6.Lectura inferencial de textos.	1.Grupo general <input type="checkbox"/>	2. Grupos por grado <input type="checkbox"/>	3. Individual <input type="checkbox"/>	4. Por pareja <input type="checkbox"/>
7.Lectura crítica de textos.	1.Grupo general <input type="checkbox"/>	2. Grupos por grado <input type="checkbox"/>	3. Individual <input type="checkbox"/>	4. Por pareja <input type="checkbox"/>
8.Evaluar lo leído	1.Grupo general <input type="checkbox"/>	2. Grupos por grado <input type="checkbox"/>	3. Individual <input type="checkbox"/>	4. Por pareja <input type="checkbox"/>

D. Organización del tiempo y el espacio.

D.25. El tiempo de atención didáctica directa que dedica como docente a los estudiantes del grupo-clase son (señale la opción que considere oportuna):

1. Es proporcional al número de grados (el mismo tiempo por grado).	
2. Cuanto más alumno/as hay en cada grado, más tiempo de atención.	
3. La enseñanza se produce a todos los grados al mismo tiempo.	
4. Cuanto más alumnos/as con dificultades de comprensión lectora hay en cada grado, más tiempo de atención.	

D.26. Mientras presta atención a la tarea que realiza uno de los grados, el resto de los estudiantes están:

1. Esperando a que yo termine de explicar y corregir sin realizar tarea alguna.	
2. Trabajando en actividades de acuerdo a la lectura indicada por grado.	
3. Trabajando en actividades de acuerdo a la lectura indicada a todos al mismo tiempo.	

Otros:

D.27. Utiliza lecturas diferentes para cada grado:

1. Nunca	
2. Pocas veces	
3. Muchas veces	
4. Siempre	

En caso de responder las opciones 2, 3 y 4, señale la opción correspondiente:

a. Utilizo lecturas y materiales impresos.	
b. Utilizo el mismo libro de un grado, pero colocándole otras lecturas.	

D.28. Prefiere poner a los estudiantes:

1. Lectura individual en silencio.	
2. Lectura grupal por turnos.	
3. Actividad de velocidad lectora en silencio.	
4. Leer en coro la lectura del libro de Español.	

D.29. El tratamiento didáctico, por parte del docente, es de mayor o menos complejidad en el grupo multigrado en cada una de las siguientes áreas (escriba una “x” para valorar cada asignatura):

	1.Nada complejo	2.Poco complejo	3.complejo	4.Bastante complejo	5.Muy complejo
a.Cívica					
b.Ciencias Naturales					
c.Estudios Sociales					
d.Español					
e.Artística (caligrafía, dibujo, música, manualidades)					
f.Educación física					
g.Computación.					
h.Inglés					

D.30. El tiempo de lectura diaria que deberían tener los alumnos:

1. 15 minutos o menos.	
2. Entre 15 y 30 minutos.	
3. Entre 30 y 60 minutos.	
4. Más de una hora.	

D31. Prefiere leer con los alumnos (solo una opción):

1. Textos literarios.	
2. Textos expositivos.	
3. Textos informativos.	

D.32. ¿Cuál considera que es la estrategia más útil para promover la comprensión lectora entre sus alumnos?:

1. Establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se lee.	
2. Subrayas las ideas principales en un texto.	
3. Promover a que los alumnos memoricen palabras o frases.	
4. Construir imágenes a partir de lo leído.	

D.33. ¿El texto de Español contiene suficientes lecturas para desarrollar la lectura comprensiva?:

Sí No Más o menos

El instrumento anterior fue adaptado del cuestionario elaborado por Antonio Bustos Jiménez, para la investigación cuyo título es “Los grupos multigrado de Educación primaria en Andalucía” (2006); se tomó la estructura y varios de los ítems, se adaptó el lenguaje, de acuerdo al contexto. Adjunto la nota de aceptación por el autor Bustos Jiménez (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2006).



Fotografías de Escuelas Multigrado

Escuelas multigrados de El Progreso, Yoro



C.E. Vicente Cáceres. Aldea Guachillas Cerro



C.E. Roberto Michelleti Bain (NS), Aldea Naranjo Sur



C.E. Jesús Milla Selva. Aldea Brisas del Norte