



REVISTA DE EXTENSIÓN UNIVERSIDAD EN DIALOGO

ISSN: 2215-2849 / e-ISSN: 2215-4752

Vol. 14(1), enero-junio, 2024: 1-40

 <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo>

 <https://doi.org/10.15359/udre.14-1.4>

La lectura compartida como estrategia para promover la lectoescritura inicial: aprendizajes de una experiencia práctica

Shared Reading as an Strategy to Promote Early Literacy: Lessons from a Practical Experience

Leitura compartilhada como estratégia para promover a alfabetização inicial: Lições aprendidas em uma experiência prática

Pablo Chaverri Chaves

Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

 <https://ror.org/01t466c14>

 pablo.chaverri.chaves@una.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-2639-4242>

L. Diego Conejo Bolaños

Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

 <https://ror.org/01t466c14>

 diego.conejo.bolanos@una.ac.cr


 <https://orcid.org/0000-0002-6415-0337>

Marianella Castro Pérez

Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

 <https://ror.org/01t466c14>

 marianella.castro.perez@una.cr

 <http://orcid.org/0000-0001-7428-0285>

Recibido 6/9/2023

Corregido 10/5/2024

Aceptado 13/5/2024

Cita en APA (7° ed.): Chaverri, P., Conejo, L. D., & Castro, M. (2024). La lectura compartida como estrategia para promover la lectoescritura inicial: aprendizajes de una experiencia práctica. *Revista de Extensión Universidad en Diálogo*, 14(1), 1-40. <https://doi.org/10.15359/udre.14-1.4>



VICERRECTORÍA
DE EXTENSIÓN



EJE DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA
de la Vicerrectoría de Extensión



Resumen

Este artículo resume las principales ideas desarrolladas en el proyecto “Lectura compartida en niños y niñas preescolares”, el cual integró los componentes de extensión e investigación desde la universidad. La intervención ejecutada por académicos del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) de Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica tuvo como objetivo contribuir al desarrollo de la lectoescritura inicial en la primera infancia, mediante el diseño y la evaluación de una estrategia de capacitación en lectura compartida dirigida a las personas docentes y figuras parentales.

La lectura compartida en niñez preescolar va enfocada a ofrecer espacios placenteros de lectura a viva voz, ya sea en el seno familiar o en los centros educativos; se hace uso de libros con narrativas apropiadas según las edades de las personas lectoras, que promueven interacciones que buscan contribuir de manera significativa al desarrollo integral y especialmente, de los procesos de lectoescritura y comprensión lectora.

Por las razones anteriores, se efectuaron talleres formativos destinados a figuras parentales y docentes acerca de los principios y aplicaciones de la lectura compartida, a fin de que la realizarán con la niñez en primera infancia a su cargo. En consecuencia, desde este proyecto se analizó cómo desde la intervención por medio de la capacitación, hubo una resignificación de la importancia en la lectura compartida, tanto en el ámbito familiar, como educativo.

Los grupos participantes fueron 13 progenitores (padres y madres) y 22 docentes, provenientes de diversas zonas del país (Heredia, San José, Cartago y Guanacaste). En cuanto a la metodología de la extensión, se realizaron cinco talleres con sus madres y/o padres e igual cantidad con personal de primera infancia. Por otra parte, en la metodología de la investigación se aplicaron dos instrumentos, un pretest y un post-test, a fin de visualizar las transformaciones e impacto de la intervención.

Palabras clave: Comprensión lectora, docentes, familia, lectoescritura inicial, lectura compartida.

Abstract

This article summarizes the main ideas developed in the project “Shared reading in preschool children”, which integrated the components of extension and research; It was carried out by academics from the Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) of the Universidad Nacional (UNA) in Costa Rica. The objective of this intervention was to contribute to the development of initial lit-

Resumo

Este artigo resume as principais ideias desenvolvidas no projeto “Leitura compartilhada em crianças pré-escolares”, que integrou componentes de pesquisa e extensão com base na universidade. A intervenção realizada por acadêmicos do Instituto de Estudos Interdisciplinares da Infância e da Adolescência (INEINA) da Universidade Nacional (UNA) da Costa Rica teve como objetivo contribuir para o

eracy in preschool children, through the design and evaluation of a shared reading training strategy aimed at teachers and parental figures.

Shared Reading in preschool boys and girls is focused on offering pleasant spaces for reading aloud, either within the family or in educational centers; books with narratives appropriate for the child's age are used, which promote interactions that seek to contribute significantly to comprehensive development and especially to the processes of literacy and reading comprehension.

For the above reasons, training workshops were held for parents and teachers on the principles and applications of shared reading, so that they could do it with the preschool children in their care. Consequently, from this project it was analyzed how from the intervention through training, there was a resignification of the importance of shared reading, both in the family and educational sphere.

The participating groups were 13 parental figures (fathers and mothers) and 22 teachers, from different areas of the country (Heredia, Alajuela, San José, Cartago and Guanacaste). Regarding the methodology, 5 workshops were held with family figures and the same amount with teachers. On the other hand, in the research methodology, two instruments were applied, a pre-test and a post-test.

Keywords: Reading comprehension, teachers, family, literacy, shared reading

desenvolvimento da alfabetização inicial na primeira infância, por meio do projeto e da avaliação de uma estratégia de treinamento em leitura compartilhada voltada para professores e pais.

A leitura compartilhada em crianças em idade pré-escolar se concentra em oferecer espaços agradáveis para a leitura em voz alta, seja na família ou em centros educacionais; são usados livros com narrativas adequadas à idade dos leitores, que promovem interações que buscam contribuir significativamente para o desenvolvimento integral, especialmente nos processos de alfabetização e compreensão de leitura.

Por essas razões, foram realizadas oficinas de treinamento para pais e professores sobre os princípios e as aplicações da leitura compartilhada, para que eles pudessem realizá-la com as crianças da primeira infância sob seus cuidados. Como resultado, este projeto analisou como a intervenção por meio de treinamento levou a uma resignificação da importância da leitura compartilhada, tanto na família quanto na educação.

Os grupos participantes foram 13 pais e 22 professores de diferentes áreas do país (Heredia, San José, Cartago e Guanacaste). Em termos de metodologia de alcance, cinco workshops foram realizados com as mães e/ou pais e o mesmo número com a equipe da primeira infância. Por outro lado, na metodologia de pesquisa, foram aplicados dois instrumentos, um pré-teste e um pós-teste, a fim de visualizar as transformações e o impacto da intervenção.

Palavras-chave: Compreensão de leitura, professores, família, alfabetização inicial, leitura compartilhada.

Introducción

El presente artículo reúne las principales ideas desarrolladas en el proyecto “Lectura compartida en niños y niñas preescolares”, el cual fue ejecutado por académicos del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) de Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica (Castro, Chaverri & Conejo, 2023).

Cabe señalar, que este artículo tiene por objetivo promover la lectura compartida, divulgar los principales resultados de dicho proyecto y resaltar la importancia de la lectoescritura inicial en niñas y niños de primera infancia, mediante el diseño, la implementación y la evaluación de una estrategia de capacitación dirigida a grupos parentales y docentes.

Este artículo visualiza que la Lectura Compartida (LC) en la etapa preescolar ofrece espacios agradables para la expresión oral y la interpretación, tanto en la familia como en la escuela. Utiliza libros adecuados para la edad que fomentan interacciones significativas para el desarrollo integral, las habilidades de lectoescritura y comprensión de textos. La evidencia científica muestra que las estrategias de lectura conjunta entre adulto-niño o adulto-niña son beneficiosas para la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas (Kim et al., 2020).

Es por lo antes dicho, que el proyecto —del que versa este artículo— diseñó dos cursos dirigidos a adultos (grupos parentales y docentes), que contemplaban diversas temáticas que sitúan la importancia de la lectura compartida, sus técnicas y características, a fin de que con ese conocimiento base y sensibilización, se promueva la aplicación y frecuencia de la lectura compartida en las familias y aulas preescolares.

En consecuencia, este escrito analiza cómo la intervención mediante la capacitación resignificó la importancia de la lectura compartida en los ámbitos familiar y educativo. Además, incorpora un resumen de las actividades de extensión e

investigación, ya que el proyecto reúne ambos componentes en sus objetivos.

En cuanto a la metodología, se realizaron cinco talleres con figuras parentales e igual cantidad con docentes de primera infancia. Las acciones de investigación incluyeron la aplicación de instrumentos post y pre-test, procesados y analizados para establecer los alcances del curso.

En relación con la población participante, es importante anotar que fueron 13 figuras parentales y 22 personas docentes, provenientes de diversas zonas del país (Heredia, San José, Cartago y Guanacaste). Todas estas personas se inscribieron voluntariamente, ya que la invitación al curso fue divulgada en redes sociales, correo interno, bases de datos del INEINA, entre otros.

Para el personal docente, después de la pre matrícula al curso, se llevó a cabo un proceso de selección basado en criterios preestablecidos. Se dio prioridad a los docentes en ejercicio, que trabajaran en instituciones públicas y según la ubicación geográfica del centro educativo. Esto se debió a que la prematrícula superó las expectativas, lo que requería limitar la cantidad de participantes para asegurar un proceso formativo efectivo y cercano.

Este artículo presenta primero un breve referente teórico que sugiere la trascendencia del tema para el desarrollo integral de los niños y niñas. Luego, se describe la metodología de las acciones de extensión universitaria y de la investigación para finalmente, pasar al análisis, discusión y conclusiones; en las cuales se presentan los resultados obtenidos.

Referentes teóricos

La capacidad de lectura está positivamente asociada al crecimiento económico de las sociedades; cuanto mejor es esta habilidad medida por pruebas estandarizadas, mayor tiende a ser el crecimiento económico del país. Esta relación podría incrementarse debido a la creciente necesidad de manejar material

escrito en casi todas las actividades humanas. Más que la adquisición de años educativos es la adquisición de habilidades verificables lo que predice mejores resultados socioeconómicos a largo plazo (Hanushek & Woelman, 2012).

Por otra parte, cuando los estudiantes llegan al final de la primaria como lectores deficientes continuarán teniendo dificultades a lo largo de su escolaridad y corren un alto riesgo de tener bajo logro educativo, sufrir exclusión escolar, desempleo, ingresos limitados, mala salud e incluso es más probable que se vinculen con actividad delictiva (Hernández, 2011).

Aprovechar las oportunidades de la sociedad de la información y el conocimiento requiere habilidades avanzadas para comprender diferentes textos. Un nivel avanzado de lectura permite mayores oportunidades de participación cultural y un ejercicio más activo y amplio de la ciudadanía (Serrano, 2014). Por ejemplo, la tendencia en algunos países al ejercicio de la democracia directa por vía de referéndum requiere de una importante base de comprensión de lectura para las decisiones informadas. Esto implica la habilidad para leer y discernir la fiabilidad de la fuente y el texto.

Por otra parte, un nivel de literacidad superior se asocia con mayor salud poblacional, una menor conducta delictiva, un mayor crecimiento económico y mayores tasas de empleo. Desde el punto de vista individual, la alfabetización es una habilidad básica requerida para adquirir otras habilidades avanzadas (Hanushek & Woelman, 2012).

En Costa Rica, el rendimiento estudiantil en comprensión de lectura es deficiente (OCDE, 2017). Según el Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación y Consejo Nacional de Rectores, 2017) las y los profesionales en educación tienen conocimientos y competencias limitados para fomentar esta destreza, a pesar de su importancia en el proceso de aprendizaje (Dehaene, 2015), y su creciente relevancia a medida que aumenta el nivel educativo.

Esto se vuelve aún más relevante, a medida que más avanzan las tecnologías de información y comunicación, donde el simple acceso a diversas fuentes de datos de mucha riqueza no sirve para nada si no hay capacidad para comprenderlos (Castells, 2002). Es la comprensión de lectura la que puede transformar la información textual en conocimiento.

La investigación reciente muestra que las intervenciones más efectivas para mejorar las habilidades de lectoescritura ocurren en la primera infancia, debido a la alta plasticidad neurocognitiva y a diferencia de etapas subsiguientes en la vida (BID, 2015).

El ejercicio de una ciudadanía integral en el siglo XXI dependerá, sin duda alguna, de habilidades de pensamiento crítico, que requieren de una base sólida en lectoescritura y comprensión de lectura. Sin estos pilares bien cimentados, no será posible avanzar en proyectos de mejora de la condición humana. En este sentido, el intercambio de saberes, pensamiento y sentimientos entre las personas se logra a través de competencias comunicativas, mejor desarrolladas en entornos cotidianos que permiten recrear diversas realidades, mediante una comunicación ajustada al contexto cultural (Valera et al., 2018).

La lectura ocupa un lugar de privilegio en la sociedad porque permite transmitir valores y validar emociones. Mairena y Vijil (2019) afirman que la competencia lectora debe desarrollarse en un ambiente positivo, basado en las vivencias de los involucrados, lo que facilita un aprendizaje significativo y reflexivo.

Como se puede apreciar, la capacidad lectora trasciende el hecho de leer una narrativa, porque engloba aspectos cognitivos, sociales, emocionales y culturales en su práctica, componentes que son fundamentales tomar en cuenta, al momento de desarrollar ambientes de lectura compartida con infantes en sus primeros años de vida. En efecto, es en estos momentos donde la persona adulta y menor de edad convergen y le permiten al niño o niña, relacionar y comprender el mundo desde una perspectiva más pertinente (González, 2018).

De esta forma, la lectura tiene un importante valor agregado personal, social, económico y político, por ello, iniciar con los procesos de estimulación desde los primeros años podría ser una oportunidad de formar a las personas en las habilidades asociadas con la decodificación e interpretación, ya que, se reconoce que es en estas etapas de la vida donde el ser humano tiene una capacidad neurocognitiva muy alta en cuanto a plasticidad; según *Basque Center on Cognition, Brain and Language* (BCBL) (2017), la actividad cerebral cambia y se reorganiza en la medida que se lee y se mejora la capacidad de leer y comprender, esta reorganización de la red neuronal es una muestra de la plasticidad del cerebro, que es capaz de adecuar sus estructuras para asumir nuevas funciones.

La Lectura Compartida (LC) y la Lectoescritura Inicial (LEI)

Una estrategia relativamente simple que muestra evidencia en mejorar la lectoescritura inicial es la Lectura Compartida que implica el intercambio de relatos entre adulto a niño. Existen varios tipos de lectura compartida. Según *Trivette & Dunst* (2007), en la lectura compartida simple, una persona adulta lee un cuento a los niños o niñas, pero carece de interacciones mientras que, la interactiva ofrece la posibilidad de que la niñez intercambie pensamientos e ideas con una persona adulta quien por medio de técnicas narrativas fomenta la escucha.

Por último, en la lectura compartida dialógica tanto el/la facilitadora como las personas menores participantes, intercambian roles durante el cuento. La persona menor de edad asume el papel de narrador, mientras el adulto escucha y motiva la conversación.

La lectura compartida se diferencia de otras prácticas lectoras, debido a que trasciende de un acto de escucha pasiva por parte de los participantes. Cabe mencionar también que se desarrolla en un ambiente de cordialidad, donde se brinda un

espacio de interacción constante entre la persona adulta, el niño y niña que participa.

Asimismo, la lectura compartida con niños y niñas en la primera infancia permite dar respuestas a cuestionamientos que surgen mientras se lee, permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción del lenguaje expresivo, beneficiando el crecimiento de la oralidad ligada con el éxito de la habilidad lectora (Llamazares, & Cortés, 2016). La lectura compartida con infantes es una de las prácticas más significativas para la promoción de la lectoescritura, ya que ofrece grandes beneficios en diversas áreas del desarrollo, especialmente en el lenguaje (Saldaña, et al. 2020).

Por ello, las personas involucradas en la lectura compartida adquieren mayor vocabulario y además, constituye una de las actividades que permite que la niñez mejore en: destrezas lectoras, comprensión del material impreso, conciencia fonológica, desarrollo cognitivo y emocional (Carmioli et al., 2022; Carmioli & Schröder, 2019).

Importancia de la lectura compartida para impulsar la lectoescritura inicial

La lectura compartida muestra una relación positiva con el desarrollo de la lectoescritura inicial (Carmioli et al., 2022), mejorando con intercambios dialógicos recíprocos entre las personas adultas y los niños y niñas.

En el pasado se creía que la exposición a un gran número de palabras era crucial para el desarrollo lingüístico de la niñez. Sin embargo, se ha podido mostrar que las interacciones de dar y recibir (*serve and return*) desempeñan un papel crucial, con efectos favorables (Center of the developing Child, National Scientific Council on the developing Child and Harvard University, 2011). Por el contrario, la falta de estimulación e intercambios lingüísticos en el entorno pueden afectar negativamente su desarrollo cognitivo, con consecuencias a largo plazo si esta privación es sistemática (Romeo et al., 2018).

La lectura en edades iniciales

Los niños y las niñas en edades tempranas están en una etapa clave para aprender a leer, ya que la plasticidad neuro-cognitiva facilita la creación de conexiones cerebrales necesarias para el aprendizaje de habilidades específicas (Tovar-Moll & Lent, 2016).

Vale mencionar que las personas en primera infancia para alcanzar un nivel de maduración requerida para poder desarrollar la habilidad de la lectura deben pasar por un proceso de sucesiones y de aprestamientos anteriores, esto para dotarlo de significado y así darle uso a la lectura (Muñoz & Melenge, 2017). Durante este proceso de aprendizaje emergen aspectos emocionales y motivacionales en los niños y las niñas, que les permite desarrollar una mayor independencia, interés y persistencia para el logro de la competencia lectora.

Aunado a lo anterior, el aprendizaje tras leer no se limita al acto mecánico de codificación y decodificación, sino que es un proceso complejo, que requiere de niveles de maduración constantes en las personas (Tunmer & Hoover, 2019). De este modo, la lectura no se limita a la asociación de signos gráficos con sonidos y palabras, sino que también fomenta una comprensión reflexiva y crítica en los niños y niñas que leen (Gutiérrez, 2017). Esta práctica proporciona bases y recursos óptimos para no sólo decodificar los signos, sino, lo que es más importante aún, dotarlos de significado (Gutiérrez, 2017).

Sumado a esto, el desarrollo óptimo de la lectura también depende de la creación de espacios de confianza donde el niño y la niña puedan desarrollar actitudes como: la reflexión, el diálogo, la curiosidad, el asombro, la imaginación y la criticidad (Guevara & Rugerio, 2017).

En este sentido, las actividades que se lleven a cabo con los niños y las niñas durante la primera infancia permitirán que desarrollen destrezas, para lograr en los años venideros un adecuado nivel de aprendizaje de la lectura, ya que, de acuerdo con investigaciones recientes, se demuestra que las interacciones

más efectivas para potenciar la competencia lectora son aquellas que se brindan en el periodo de la primera infancia.

En efecto, durante los primeros seis años de vida, el cerebro está especialmente receptivo a nuevas experiencias, aprovechando su plasticidad cerebral para convertirlas en aprendizajes significativos (Bodero, 2017). Aunque el cerebro sigue siendo maleable a lo largo del período vital, las experiencias de estimulación lectoescritura durante la primera infancia muestran los resultados más promisorios.

Retos para enfrentar

Internet y los medios digitales ofrecen grandes beneficios, pero también conllevan riesgos importantes. Es esencial maximizar las ventajas y reducir las amenazas. Uno de los principales peligros es el uso pasivo-receptivo de información, donde los niños y niñas consumen contenidos sin valor educativo, sin interacción y con demanda cognitiva alta.

En comparación con la interacción dialógica niño-adulto durante la lectura compartida (donde se facilita contacto físico y afectivo apropiado, los intercambios expresivos y emotivos, las pausas para aclaraciones, diversidad de preguntas, razonamientos y reflexiones); la experiencia de recibir información de manera unidireccional a través de pantallas, por ejemplo, videos de caricaturas, no ofrece las mismas ventajas (Romeo, 2021).

Rol de la persona adulta en la lectura compartida

González (2018) argumenta que la lectura compartida con personas menores de edad va más allá de pasar las páginas; crea un lazo afectivo entre el niño, el adulto y el libro. Durante esta actividad conjunta ambos fijan su atención en el libro, donde la persona adulta abre el hilo narrativo que entrelaza tiempo, imagen, espacio y texto.

Durante la lectura compartida el adulto es el responsable de orientar, modelar y mostrar desde la confianza, cómo se realiza,

con el fin de que la persona menor de edad se sienta en un ambiente seguro para participar (Guevara & Rugerio, 2017).

Cabe destacar que las personas menores de edad durante la lectura compartida reaccionan de forma espontánea, desarrollando así habilidades cognitivas y emocionales que les permite expresar lo que sienten y piensan en relación con lo que se está leyendo. El adulto acompaña y retroalimenta lo que se genera en el espacio narrativo, por ello, cumple un rol de orientador y modelador (Saldaña, et al. 2020).

Por otra parte, la práctica de lectura compartida se va a ver favorecida si desde la realidad más cercana del niño y la niña se promueven momentos de diálogo, palabras, lecturas, ambientes de calidad y áreas de interacción (Pérez, 2018).

Entonces, la lectura no debe ser vista como una actividad relacionada solamente al ambiente escolar, sino que debe ampliarse a espacios más cercanos y cotidianos del infante, como lo es el entorno familiar. En este sentido, se busca fomentar en los niños y niñas una relación placentera con la lectura, para que desarrollen el placer y gozo por leer. Para lograrlo, es fundamental considerar el papel trascendental de la familia, incluidos abuelos, hermanos mayores, tíos y otras personas, en la promoción de esta práctica.

De esta manera y siguiendo los planteamientos de Pérez (2018), los adultos que se encuentran más cercanos a la primera infancia deben generar ambientes socio afectivos desde la confianza, el respeto, y la tranquilidad, es decir, una relación de horizontalidad, debido a que ambas partes tienen pensamientos e ideas valiosas que son dignas de ser escuchadas durante la narrativa.

Entre otros aspectos, la lectura compartida, es una práctica beneficiosa en el ambiente familiar, ya que permite un acercamiento significativo con los menores y está asociada con la motivación que ellos puedan desarrollar y experimentar en la educación formal, debido a que esta actividad despierta el interés

y la curiosidad por el mundo letrado, lo cual trae repercusiones positivas en el éxito escolar (Pérez, 2018).

Al partir de lo anterior, es imperativo resaltar la importancia de que el ambiente familiar y el educativo trabajen de forma conjunta, para generar experiencias enriquecedoras en relación con la habilidad lectora.

Guevara y Rugerio (2017), sugieren que se hace necesario promocionar programas sistemáticos dirigidos a la capacitación de los profesionales que atienden y educan a la primera infancia, dado que son los responsables de asumir un rol activo para motivar y promover el desarrollo infantil, por medio de actividades y prácticas de lectura compartida, que den apertura a capacidades lingüísticas, cognoscitivas, sociales y académicas en sus estudiantes.

Sumado a esto, el personal docente debe tener bases teóricas y prácticas sobre el desarrollo infantil, el conocimiento de la lectoescritura inicial y la evaluación de los aprendizajes, esto va a permitir generar experiencias pertinentes para los niños y las niñas (Montenegro, 2020).

Ahora bien, las experiencias de lectura compartida en las aulas deben ser espacios amenos, divertidos y de confianza, que inviten a los niños y a las niñas a disfrutar y participar, donde todos cooperan y aportan a la narrativa (Llamazares & Cortés, 2016), con énfasis en el desarrollo del vínculo docente-estudiantes.

Para lograrlo, es importante que las docentes conozcan las realidades, intereses y motivaciones que tienen los niños y las niñas, y así poder ofrecer espacios de lectura compartida planificados y coherentes con el contexto vivido (Mairena & Vijil, 2019).

Asimismo, el brindar espacios que permitan a la persona menor de edad etiquetar, señalar, preguntar, dialogar y participar activamente, mientras se lee, son efectivos en el aprendizaje de nuevas palabras (Saldaña, et al. 2020). Por consiguiente, el ambiente escolar debe estar enriquecido con espacios letrados

y estrategias que propicien una mayor participación y vinculación entre el niño, la niña y los libros.

Por lo que el docente debe orientar a los niños y las niñas a un diálogo crítico, que permita desarrollar en ellos una mayor capacidad individual para comprender y analizar lo leído desde la realidad más cercana (Valera et al., 2018). Esto permite a los participantes entrelazar ideas y captar el sentido de los textos (Llamazares, & Cortés, 2016).

De lo mencionado anteriormente, se puede deducir que el rol del docente al leer conjuntamente debe enfocarse en demostrar una lectura consciente, sistemática y efectiva. Es crucial que el docente esté motivado para implementar estas experiencias. Según Castro, et al. (2021), el docente debe comenzar consigo mismo, ya que su pasión por los libros influye positivamente en modelar el gusto por la lectura, proporcionando un valor significativo en los procesos de aprendizaje al romper barreras y facilitar acceso a nuevos conocimientos.

De la mano del planteamiento anterior, para realizar lectura compartida en el aula, los autores señalan que no se requiere de ambientes costosos y cantidad de materiales, lo único indispensable en esta actividad es una persona docente comprometida, un libro y motivación por parte los niños y las niñas que participen.

Los demás recursos permiten enriquecer el ambiente físico, donde se va a ejecutar la lectura compartida, por tanto, si existen las posibilidades de utilizar materiales además del libro, a fin de obtener el máximo disfrute, vínculo y aprovechamiento de los espacios que se generan en relación con la lectura compartida, los docentes los pueden implementar y hacer uso de ellos.

Por otra parte, los autores precitados comentan que, para lograr resultados positivos en la práctica de lectura compartida en el aula o en el ambiente familiar, no basta con leer libros a los niños y las niñas. Es fundamental considerar aspectos como la frecuencia semanal de lectura y la duración ideal de la narrativa (entre 10 y 20 minutos), ajustada a la edad de los niños y las

niñas. También, la calidad de las interacciones se ve influenciada por las características de los libros que deben adecuarse a los intereses, necesidades y contextos de las y los involucrados (Castro, et al. 2021).

Salta a la vista que realizar lectura compartida con la niñez no debe ser aburrido ni forzado; más bien, debe ser una oportunidad para compartir estrategias divertidas que fomenten confianza y conduzcan a aprendizajes significativos. Se diseñó el proyecto (base de este artículo) para promover el placer genuino por la lectura en niños y niñas, integrándose de manera habitual en entornos familiares y escolares. Esto por medio de talleres diseñados para cada grupo de interés.

Metodología

El proyecto que da origen a este artículo fue desarrollado durante los años 2020 y 2021; cabe señalar nuevamente que fue integrado, es decir, incorpora actividades de extensión e investigación en sus objetivos, es por ello por lo que se divide este apartado de metodología para resaltar algunos elementos de ambos componentes.

En cuanto a la población participante, es importante anotar que fueron 13 figuras parentales y 22 personas docentes, provenientes de diversas zonas de Costa Rica (Heredia, San José, Cartago y Guanacaste). Todas ellas se inscribieron voluntariamente, ya que la invitación al curso fue divulgada en redes sociales, correo interno de la universidad, bases de datos del INEINA, entre otros.

En el caso del cuerpo docente, luego de la pre matrícula al curso, se realizó un proceso de selección con los criterios establecidos con anterioridad, en primer lugar, se prioriza a las del personal académico que estuviera en ejercicio, en segundo lugar, que perteneciera a instituciones públicas y, por último, que proviniera de la zona geográfica alejada. Lo anterior, debido a

que la prematrícula fue muy exitosa y se sobrepasó la cantidad de personas que se consideraba apropiado para promover la participación y un proceso formativo más cercano a cada docente (Castro, et al. 2023).

Aspectos metodológicos relacionados con el componente de investigación

Enfoque y tipo de investigación

Responde a un diseño de evaluación de medidas repetidas (pre-test y post-test), ya que se aplicó un instrumento sobre conocimientos a las personas participantes al inicio y al final de las sesiones de capacitación (docentes y figuras parentales).

Participantes de la investigación

El proyecto logró realizar un proceso de intervención formativa en el que participaron 13 figuras parentales, provenientes de diferentes zonas del país. Asimismo, participaron 22 docentes, todas mujeres representantes de diversos centros educativos del país, todos estos públicos.

Instrumentos

Los dos procesos de intervención fueron evaluados mediante una estrategia de medidas repetidas pretest / post-test, que busca medir consistentemente un conjunto de variables relacionadas con conocimientos, actitudes y prácticas clave para los objetivos. Se comparó a ambos grupos al inicio y el final de la capacitación para valorar cambios y continuidades en las áreas antes mencionadas.

Para ello se utilizaron herramientas tecnológicas para el diseño de los instrumentos digitales, ya que no era posible por escrito. Se incluyó además en este formulario el consentimiento informado y la manifestación de la voluntad de las personas participantes. Dicho formulario constaba de secciones y preguntas tanto abiertas como cerradas, a fin de conocer en detalle las características de las personas, sus opiniones y vivencias con la lectura compartida.

Aspectos metodológicos relacionados con componente de extensión

Este artículo concibe la extensión universitaria como una dinámica que demanda un vínculo y una comunicación con las comunidades, propiciando aprendizajes, enseñanzas y conocimientos derivados de esas interacciones y diálogos. Freire (1997) denomina este intercambio en el que la universidad y las comunidades se convierten en aprendientes entre sí al integrar saberes técnicos y populares para comprender las realidades y enfrentar los retos conjuntamente.

Conscientes de su importancia, el proyecto base busca integrar la investigación y el contacto con actores sociales por medio del diseño de cursos para madres, padres y profesionales docentes con el objetivo buscar estrategias, mejorar la calidad de la educación y el apoyo familiar en los procesos de lectoescritura, a partir de la práctica de la lectura compartida.

Los talleres estuvieron dirigidos a las 13 figuras parentales y las 22 personas docentes, reclutados voluntariamente por medio de correos electrónicos y redes sociales del INEINA. Debido a las restricciones por la pandemia de COVID-19, se adaptaron al formato virtual sincrónico, lo cual representó un desafío y una oportunidad para alcanzar a participantes fuera de la Gran Área Metropolitana (GAM).

Para la aplicación del componente de extensión se realizaron cinco talleres con cada grupo (familias y docentes). El objetivo de los encuentros fue capacitar a las figuras parentales o docentes acerca de los principios y propuestas de aplicación de la lectura compartida, para que la realizaran con sus hijos, hijas o estudiantes.

Los talleres se realizaron con modalidad curso corto a distancia sincrónica, por medio de la plataforma virtual Zoom, como respuesta al surgimiento de la pandemia ocasionada por el COVID-19. El tiempo de duración de cada sesión presencial remota abarcó dos horas, y la inversión de tiempo mínimo de práctica con los niños y niñas de una hora.

Las personas participantes cumplieron con los siguientes requisitos: poseer dispositivo electrónico con acceso a Internet y plataforma virtual; tener al menos un niño o niña en primera infancia cargo; disposición a asistir a las cinco sesiones de capacitación de forma puntual, atenta y completa; compromiso de aplicar los ejercicios prácticos solicitados y a comunicar la experiencia, disposición de llenar cuestionarios e instrumentos sencillos de registro de información y finalmente, firmar el consentimiento informado de participación.

Descripción de los talleres dirigidos a figuras parentales

Taller 1. En la primera sesión se le brindó la bienvenida y los objetivos del curso corto. Asimismo, se ofreció un espacio para que las figuras parentales realizarán una presentación personal, contando las experiencias que se tuvo con la lectura compartida durante la propia infancia y en la actualidad con la niñez a cargo. Esto para, tener bases e información relevante sobre las vivencias significativas en relación con la lectura compartida.

Además, se aplicó el pretest, para obtener información valiosa de los participantes. Ahora bien, en el primer taller se desarrollaron las condiciones preliminares y pasos para mejorar la aplicación de la actividad compartida, el cual consistía en exponer la concepción acerca de la LC, sus beneficios, la función de las preguntas en la LC, rol activo y participativo de los niños y a las niñas mientras leen.

Taller 2. Durante la segunda sesión se expuso acerca de la importancia de los aspectos lúdicos y emocionales de la lectura compartida, orientados a aumentar la motivación de las dos partes participantes. Por tanto, se debe tomar en cuenta una planificación antes, durante y después de esta actividad, ya que el niño y la niña deben estar motivados por el proceso narrativo, en el que se les permita realizar hipótesis, cuestionamientos, preguntas y comentarios.

Taller 3. En la tercera sesión se desarrolló de manera más amplia los beneficios de esa práctica con niños y niñas en primera infancia, entendiendo que por medio de la lectura se comparten aspectos importantes de la cultura, en relación con el capital social (de cómo funcionan las normas en nuestro grupo cultural) y de las interacciones con los demás, lo cual tiene un impacto en el desarrollo del infante.

Aunando con lo anterior, el espacio de lectura compartida está cargado emocionalmente de situaciones positivas, donde, se pueden promover aspectos académicos como, la inteligencia para resolver problemas, ya que es un proceso que cambia y se modifica durante el tiempo. Además, proporciona mayor imaginación, vocabulario y memoria a corto plazo.

Taller 4. La cuarta sesión tenía como objetivo reconocer la importancia de aspectos sociocognitivos implicados en la lectura compartida, identificando formas para potenciar sus ventajas. Esto debido a que los seres humanos son particulares, que han vivido en la realidad virtual, por tanto, una de las capacidades más grande y característica de la especie humana es el lenguaje, el cual permite capacidades que para otras especies es inaccesible.

La lectura compartida conlleva procesos complejos y permite ver conceptos abstractos e ir más allá de la realidad. También accede a la comunicación, que desarrolla el lenguaje, para sacar y conectar ideas de la mente. Se resumió que algunos de los procesos sociocognitivos involucrados en la lectura compartida son la imaginación, la creatividad, capacidad de crear, la teoría de la mente y las emociones.

Taller 5. En la quinta reunión se convocó a un escritor, experto en narrar cuentos, para proporcionar a los participantes ejemplos de cómo contar relatos infantiles. Durante este encuentro, los niños y niñas fueron incluidos para disfrutar de las historias relatadas por el invitado. Esto permitió que las figuras parentales observaran claramente cómo realizar lectura compartida con las personas menores de edad. Finalmente, en esta

reunión, se llevó a cabo la aplicación del instrumento post-test a los participantes.

Vale mencionar que al finalizar cada sesión se asignaba a las figuras parentales ejercicios para realizar con los niños y las niñas.

Descripción de los talleres dirigidos a docentes

Con esta población se realizaron también cinco talleres con el objetivo de capacitar a docentes de primera infancia acerca de los principios y aplicación de la lectura compartida para que la realicen con sus estudiantes.

Se contó con la participación de 22 docentes, todas mujeres, costarricenses y con una edad promedio de 40 años. Todas las participantes trabajan para el Ministerio de Educación Pública con grupos de materno, transición o primer grado.

Taller 1. En la primera sesión se le brindó la bienvenida y los objetivos del curso corto. Asimismo, se ofreció un espacio para que los docentes realizaran una presentación personal, contando las experiencias que se tuvo con la práctica de leer juntos durante la propia infancia y cuáles son las actuales con sus estudiantes a cargo. Esto para obtener información relevante sobre las vivencias significativas en relación con la lectura compartida de los profesionales que atienden y educan a personas menores de edad.

En la primera sesión, las personas docentes completaron un pretest y se establecieron las pautas para la práctica de la lectura compartida. Se introdujo el concepto de lectura compartida y el uso de textos para promover intercambios mediante preguntas generadoras. Se destacó la importancia de adaptar el nivel de participación según el desarrollo, la edad y las experiencias previas de los niños y niñas. Además, se enfatizó en la mezcla de estrategias para explorar hipótesis, discutir elementos abstractos y emocionales, aprovechando la lectura compartida como espacio enriquecedor para explorar distintas experiencias de aprendizaje.

Taller 2. En la segunda sesión, se compartió sobre los beneficios de la lectura compartida con niños y niñas en primera infancia, debido a que este tema ha sido ampliamente indagado en Norteamérica y en otros países de Europa. En las investigaciones se ha evidenciado que aquellos infantes que provienen de ambientes más limitados son los que se benefician más de las estrategias de esta actividad.

Taller 3. En la tercera sesión se habló acerca de la interacción entre los aspectos lúdicos y emocionales de la lectura compartida, orientados a aumentar la motivación de las y los participantes. Por tal motivo, se mostró la planificación que se requiere para llevar a cabo experiencias de esta práctica con las personas menores de edad, ya que, se necesita de una estrategia antes, durante y después de la actividad, en un ambiente adecuado para que los infantes se sientan motivados a participar. Por ello, es fundamental que los pequeños puedan tocar, ver, hacer predicciones, hipótesis e inferencias de lo que se lee.

Taller 4. En la cuarta sesión se exploraron los aspectos sociocognitivos de la interacción en la lectura, destacando formas para potenciar sus beneficios. El ser humano, siendo social por naturaleza, tiene la necesidad de compartir experiencias, por lo que se le considera un contador de historias innato. El lenguaje, siendo un instinto humano, facilita la creación de significado. Entre los elementos implicados se encuentran la imaginación, la creatividad, la teoría de la mente y las emociones.

Taller 5. En la quinta sesión, un escritor especializado en narrativa infantil fue invitado y demostró cómo narrar historias para niñas y niños pequeños, destacando la lectura compartida como una forma de comunicación artística que inspira y recrea, generando placer sensorial en los centros infantiles. Asimismo, se enfatizó en los recursos del narrador: la voz, el cuerpo y el cuento como un arte ancestral. Al finalizar, los docentes completaron un post-test y recibieron asignaciones para aplicar con sus estudiantes, similar al enfoque con las figuras parentales en sesiones anteriores.

Resultados de la experiencia

En las siguientes páginas se presentan los resultados de las acciones de investigación llevadas a cabo, para ello se procedió a organizar los resultados de acuerdo con el grupo de figuras parentales y los relativos a los docentes. El análisis de los instrumentos se realiza de manera integrada tanto del pre- y post-test haciendo una distribución en tres grandes bloques, a saber:

Características de los participantes: datos generales de las personas participantes, por ejemplo, cantidad de colaboradores de ese grupo, edad, nivel de escolaridad, ingresos familiares, grupo étnico, entre otros.

Descripción inicial: donde se registran detalles específicos sobre la lectura, como la cantidad de libros compartidos con los niños, el tiempo dedicado a esta actividad, así como a otras actividades.

Medición post-test: en este último bloque se agrupan datos del pre- y el post-test relacionados con la opinión acerca de la edad en la que creen que se debe empezar a leer; las frecuencias de dicha actividad con niños y niñas por semana; el tiempo que se dedicado a leer; y la opinión de las personas participantes sobre el curso, entre otros.

Resultados de la aplicación de instrumentos a padres, madres o encargados

Características de las figuras parentales participantes

En total, accedieron a participar 11 mujeres madres, una cuidadora y un padre, quienes tenían una media de edad de 39 años ($DT = 7.1$ años). Nueve de las personas participantes tenían una escolaridad universitaria completa o incompleta, con ingresos reportados en promedio de 1.2 millones de colones mensuales y diez de ellas contaban con casa propia. En cuanto al aspecto étnico, seis personas de la población se describieron

como mestizas, cinco de cultura blanca y las dos últimas, de cultura afrocostarricense e indígena respectivamente. Cabe señalar que estas personas antes descritas, están a cargo de siete niñas y seis niños, considerados beneficiarios indirectos de la ejecución del proyecto.

Descripción inicial

Diez personas participantes indicaron no haber leído ningún libro por interés personal en el último año, o haber leído menos de cuatro. Sin embargo, dos de ellas leyeron dos libros cada una, y otro de los casos, mencionó haber leído 50 libros.

En la tabla 1 se muestra quiénes leen libros a la niña o al niño, destacando una tendencia por género en esta práctica. Por ejemplo, en 8 de 13 casos se menciona que el papá participa, mientras que en 12 de 13 casos lo hacen las madres. Se observa una tendencia similar con otros miembros de la familia: ningún tío o abuelo participa según los reportes, pero sí se mencionan tías y abuelas que lo hacen (ver tabla 1)

Con respecto a la definición de la lectura compartida, las personas mencionaron aspectos como aprender de diversas formas, aprovechar el tiempo juntos, disfrutar de una historia, participar en la lectura en grupo, conversar sobre un texto, intercambiar puntos de vista, enriquecer la mente y la creatividad con distintas perspectivas, compartir tiempo de calidad y realizar la lectura de forma interactiva en familia.

Todo lo expresado por las personas, si bien se relaciona con elementos que forman parte de la práctica de leer juntos y que son potenciales con su ejercicio, no se refiere directamente a fundamentos esenciales de ella. Manejar estos elementos es crucial porque abre posibilidades para implementar estrategias y para involucrar activamente al niño o niña durante la lectura.

Como parte de estos talleres, se dio énfasis en dichos elementos y se analizará en el post-test si se logró detectar un aumento en el reporte de estos.

Tabla 1. *Personas que leen libros con el niño o la niña en la familia*

Persona	Frecuencias	% del Total
Papá		
1 Sí	8	61.5%
2 No	5	38.5%
Mamá		
1 Sí	12	92.3%
2 No	1	7.7%
Abuelo		
2 No	13	100.0%
Abuela		
1 Sí	4	30.8%
2 No	9	69.2%
Tío		
2 No	13	100.0%
Tía		
1 Sí	3	23.1%
2 No	10	76.9%
Hermano		
1 Sí	1	7.7%
2 No	12	92.3%
Hermana		
1 Sí	2	15.4%
2 No	11	84.6%

Se le preguntó a cada participante a qué edad cree que se le debe comenzar a leer a los niños y niñas. Nueve personas mencionaron que se debe iniciar desde la gestación, dos después del nacimiento, una a partir del primer año, y finalmente alguien indica que debe ser a partir de los dos años. Asimismo, se exploró la utilización del tiempo en distintas actividades, reflejadas en la

tabla 2. Resulta de interés que, en temas relacionados a la lectura, el período dedicado semanalmente es reducido, la mayoría indicó una hora o menos. Este grupo incluye a cinco personas que señalaron no dedicar tiempo alguno a estas actividades.

Tabla 2. *Horas semanales que dedican las personas participantes a distintas actividades*

	Frecuencias	% del total	Porcentaje acumulado
[Hacer trabajos escolares o tareas]			
Entre 1 y 2 horas	7	53.8%	53.8%
Entre 3 y 4 horas	1	7.7%	61.5%
Menos de 1 hora	3	23.1%	84.6%
Más de 4 horas	2	15.4%	100.0%
[Jugar (juegos de mesa, al aire libre, entre otros)]			
Entre 1 y 2 horas	6	46.2%	46.2%
Entre 3 y 4 horas	1	7.7%	53.8%
Menos de 1 hora	5	38.5%	92.3%
Más de 4 horas	1	7.7%	100.0%
[Conectado a dispositivos tecnológicos o Internet]			
Entre 1 y 2 horas	5	38.5%	38.5%
Entre 3 y 4 horas	3	23.1%	61.5%
Menos de 1 hora	3	23.1%	84.6%
Más de 4 horas	2	15.4%	100.0%
[Compartir tiempo en familia]			
Entre 1 y 2 horas	4	30.8%	30.8%
Entre 3 y 4 horas	5	38.5%	69.2%
Más de 4 horas	4	30.8%	100.0%
[Leer libros por placer]			
Entre 1 y 2 horas	2	15.4%	15.4%
Menos de 1 hora	10	76.92%	92.30%

	Frecuencias	% del total	Porcentaje acumulado
Nada	1	7.7%	100.0%
[Leer diarios o revistas]			
Entre 1 y 2 horas	1	7.7%	7.7%
Menos de 1 hora	8	61.5%	69.2%
Nada	4	30.8%	100.0%
[Escuchar música]			
Entre 1 y 2 horas	4	30.8%	30.8%
Entre 3 y 4 horas	2	15.4%	46.2%
Menos de 1 hora	6	46.2%	92.3%
Más de 4 horas	1	7.7%	100.0%
[Ver televisión]			
Entre 1 y 2 horas	4	30.8%	30.8%
Entre 3 y 4 horas	3	23.1%	53.8%
Menos de 1 hora	4	30.8%	84.6%
Más de 4 horas	1	7.7%	92.3%
Nada	1	7.7%	100.0%

En la tabla 3 se muestran las frecuencias de algunas actividades realizadas por los responsables con los niños y niñas durante la semana anterior a la consulta. La mayoría de estas actividades se practican menos de tres veces por semana. Por ejemplo, en el caso de la lectura compartida, ocho personas reportaron hacerlo menos de tres veces y dos de ellas no la practican en absoluto. En cuanto a los juegos de lenguaje, siete participantes indicaron realizarlos dos veces o menos, y con las narraciones, seis personas informaron hacerlo también dos o menos veces de forma semanal.

Tabla 3. Cantidad de veces que las personas participantes realizaron actividades educativas con las niñas y niños durante la última semana

Respuesta	Frecuencia	% del total	% Acumulado
Realizó lectura compartida con el niño			
1 vez	2	15.4%	15.4%
2 veces	2	15.4%	30.8%
3 veces	2	15.4%	46.2%
4 veces	2	15.4%	61.5%
Más de 4 veces	3	23.1%	84.6%
Ninguna vez	2	15.4%	100.0%
Jugó con el niño juegos de lenguaje (sopa de letras, rompecabezas de palabras, letras magnéticas, "veo veo")			
1 vez	3	23.1%	23.1%
2 veces	4	30.8%	53.8%
3 veces	2	15.4%	69.2%
4 veces	1	7.7%	76.9%
Más de 4 veces	1	7.7%	84.6%
Ninguna vez	2	15.4%	100.0%
Le cantó o recitó al niño canciones o poesías			
1 vez	2	15.4%	15.4%
2 veces	3	23.1%	38.5%
3 veces	2	15.4%	53.8%
4 veces	2	15.4%	69.2%
Más de 4 veces	3	23.1%	92.3%
Ninguna vez	1	7.7%	100.0%

Respuesta	Frecuencia	% del total	% Acumulado
Le narró al niño cuentos o historias (no leer) que se inventó			
1 vez	4	30.8%	30.8%
2 veces	2	15.4%	46.2%
3 veces	3	23.1%	69.2%
4 veces	2	15.4%	84.6%
Más de 4 veces	1	7.7%	92.3%
Ninguna vez	1	7.7%	100.0%

Medición post-test

En el pre-test, se les había preguntado cuándo creían que se debía comenzar a leer a niños y niñas. Algunas personas mencionan desde el nacimiento, desde el primer año o desde los dos años. En cambio, en el post-test, todas las respuestas coincidieron en que se debe iniciar desde el embarazo, lo cual es un avance positivo. Asimismo, en el pre-test, dos personas indicaron que leían al menos una vez por semana a las y los infantes, mientras que en el post-test lo mínimo reportado fue dos o tres veces por semana.

En cuanto al tiempo de lectura, no se logró detectar alguna variación en las respuestas, ni en la importancia asignada a repasar las letras, leer cuentos o proporcionar materiales de lectura infantil en sus hogares. Sin embargo, desde un punto de vista más cualitativo, una familia manifestó que, después del taller, había decidido adquirir materiales y más recursos que permitieran un uso más interactivo con sus hijos y tener a disposición más lectura para ellos.

En cuanto a la opinión de las personas participantes sobre el curso, señalaron que este fue abordado por profesionales con mucha experiencia y que hicieron un manejo excelente del espacio, los cuales, a partir de su formación y vivencia en el campo, hicieron que el aprendizaje fuera enriquecedor, que la información brindada así como los recursos fueron adecuados, que el material de apoyo estuvo muy interesante y que incorporar una

persona en la sesión final con técnicas para lectura de cuentos fue un recurso muy útil.

Resultados de la aplicación de instrumentos a personas docentes

Características de las docentes participantes

El curso se llevó a cabo con 22 docentes, todas mujeres, costarricenses y con una edad promedio de 40 años, quienes, en su totalidad trabajan para el Ministerio de Educación Pública (MEP) con grupos de materno, transición o primer grado. De las participantes, nueve indicaron haber recibido la capacitación del MEP sobre el Programa de Estudios del ciclo preescolar vigente, mientras que once no. Once de ellas lo aplican actualmente y nueve aún no.

Las razones que mencionan para inscribirse en el curso se agrupan en: 1) necesidad de capacitarse para poder dar un mejor servicio educativo en cuanto a la lectura, 2) importancia de la lectura como proceso que mejora el aprendizaje, 3) gusto por la lectura y participar de los recursos que ofrece la UNA, 4) necesidad de recibir retroalimentación sobre el tema y luego poder aplicar los conocimientos y 5) percepción de que la lectura es un tema que actualmente, no les gusta mucho a los niños ya que están muy mecanizados con la tecnología y no toman el tiempo para fortalecer la práctica de la lectura y en el contexto en que trabajan los padres no se interesan por inculcarla. Otras de las razones son: 6) relevancia para su trabajo actualmente, 7) desconocimiento del tema, 8) por crecimiento profesional y personal, 9) para aprender nuevas herramientas y técnicas de lectura para aplicarla con los estudiantes y, 10) porque en el programa vigente de Preescolar un contenido es lectura.

Por otro lado, dieciséis profesionales participantes manifestaron haber leído entre uno y seis libros por interés personal en el último año, la mayoría menos de tres. La tabla 4 muestra que la mayoría de las docentes realiza actividades de lectura

compartida en sus aulas menos de dos veces por semana (incluyendo tres que nunca lo hacen). Quienes sí leen de forma conjunta al menos una vez por semana dedican entre 15 y 30 minutos a esta actividad.

Tabla 4. *Frecuencia de realización de lectura compartida con los estudiantes en el aula.*

	Frecuencia	% del total
Nunca	3	13.6%
Una vez a la semana	6	27.3%
Dos veces por semana	8	36.4%
Tres veces por semana	3	13.6%
Todos los días	2	9.1%

En cuanto a los criterios que utilizan las docentes para escoger los libros que aplican en sus espacios de lectura, sus respuestas se clasifican en los siguientes ocho temas generales: 1) edad e intereses del grupo, 2) que sean cuentos pequeños y con dibujos llamativos, 3) de acuerdo con los indicadores que se desarrollan en estudio, 4) título e imágenes, colores y cantidad de horas, 5) mensaje positivo, 6) que estimulen la creatividad, la imaginación, que sean de lenguaje inclusivo, 7) que se complementen con el tema en estudio de la semana y 8) que transmitan valores y traten temas de interés.

Medición post-test

Después de los talleres, el grupo de docentes reportó algunos elementos de aprendizaje, destacando: para definir lectura compartida fueron capaces de identificar elementos clave como la participación de niños y niñas, la naturaleza interactiva del proceso y el protagonismo en la lectura de los infantes. También rescataron la demanda cognitiva que era importante generar en la mediación pedagógica de la lectura compartida.

Las docentes indicaron distintas ventajas de la lectura compartida: facilita un aprendizaje integral y divertido para la niñez, potencia la imaginación, la creatividad, las emociones y la comunicación. También permite el desarrollo personal, fomenta nuevas habilidades como la regulación emocional, y les permite expresarse y compartir con sus pares, fortaleciendo entre otras habilidades la atención, la oralidad, la comprensión y expresión verbal y el vocabulario.

Con respecto a la frecuencia en el uso de la lectura compartida, se evidenció que las maestras participantes que indicaron que no la hacían en sus aulas antes de los talleres, implementaron su uso. También, aumentó entre quienes dijeron que la practicaban todos los días, pasando de dos a cinco docentes este último grupo.

Discusión y conclusiones

A partir de la información teórica y los datos recopilados, se concluye que la lectura compartida con niños en la primera infancia abarca aspectos fundamentales como el contexto sociocultural, la interacción durante la narrativa, la motivación proporcionada y el papel de la familia y los educadores. Estos factores pueden influir significativamente en su desarrollo.

La adquisición de la lectura es una habilidad esencial y componente clave para el aprendizaje. Por esta razón, existe la necesidad de que quienes interactúan con niños y niñas en edad inicial se capaciten, informen y reconozcan la importancia de los espacios para leer de forma compartida. En palabras de Nanne (2020), ayuda a superar brechas en el aprendizaje.

Se ha demostrado que las experiencias ofrecidas en la primera infancia son más efectivas para mejorar la capacidad lectora que las que se hacen posteriormente, debido a una mayor plasticidad neurocognitiva conforme menor es el niño (Muñoz & Melenge, 2017). Esto crea una oportunidad para la estimulación,

el aprendizaje y el desarrollo, con grandes posibilidades de impacto a largo plazo si se hace de manera sostenida.

Este proyecto demuestra que las prácticas de lectura compartida en el ambiente familiar y en educativo deben dotarse de objetivos y planificación, esto debido a que, la habilidad lectora comprende procesos cognitivos, emocionales y sociales, que requieren pensarse, a fin de desarrollar espacios de lectura significativos para los niños y niñas participantes. De la mano con lo anterior, se hace notable la importancia del lenguaje dialógico durante la lectura compartida, ya que este cumple la función de generar cuestionamientos, respuestas, reflexiones y debates, que permiten el desarrollo de habilidades orales (González, 2018).

Se concluye que los espacios de lectura compartida deben fomentar interacciones donde la niñez participe activamente y sus voces sean reconocidas como contribuciones enriquecedoras. Por ello, se recomienda que más profesionales en educación y familias se involucren en esta estrategia. Es crucial capacitar a docentes y figuras parentales sobre habilidades lectoras para enriquecer su adquisición, la cual, cumple un papel fundamental para el desarrollo personal y social.

Desarrollar esta experiencia práctica de extensión e investigación proporcionó aprendizajes para los académicos participantes, quienes se adaptaron a nuevos desafíos surgidos durante el confinamiento y nuevas modalidades de ejecución de proyectos. Además, permitió un intercambio con grupos familiares y docentes, quienes poseen el conocimiento de primera mano en sus ambientes de convivencia con los niños y las niñas.

Investigaciones recientes del Programa Estado de la Nación (2021), han resaltado las preocupaciones sobre la “brecha educativa”, el “apagón educativo” y el bajo desempeño educativo en Costa Rica, factores que limitan el desarrollo personal y social (MEP, 2018). En ese contexto, la realización de este proyecto es clave en el apoyo que como universidades públicas debemos ofrecer a la sociedad costarricense. Ante este panorama, cobra especial importancia la lectoescritura, como una competencia

sistémica que fortalece todos los procesos educativos, así como los de orden laboral y cívico, más aún en el marco de la aspiración de aprovechar las grandes oportunidades que promuevan una sociedad informada.

Cabe mencionar que los datos y experiencias del proyecto, que dio origen de este artículo, se enmarcan en la visión de contribuir al avance del objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS), que establece: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

El proceso de lectura compartida frecuente ha demostrado contribuir significativamente al rendimiento académico (Sim & Berthelsen, 2014), promoviendo un mayor uso y conocimiento del lenguaje, fortaleciendo la alfabetización y los vínculos emocionales. Dichas interacciones ayudan al desarrollo integral de los niños y niñas, particularmente en las áreas cognitiva y socioafectiva del niño o la niña.

Finalmente, hay que destacar la importancia de los proyectos que integren la extensión y la investigación. Esto permite generar nuevos conocimientos aplicados, indagar aspectos importantes para la academia, beneficiar a otros sectores sociales e informar la construcción de estrategias que buscan contribuir en la disminución de las brechas socioeducativas, así como al cumplimiento de los ODS, ambos compromisos imperativos de la UNA.

Recomendaciones

De la experiencia desarrollada surgen algunas recomendaciones y sugerencias para aplicar la lectura compartida, entre ellas se enfatiza la necesidad de aprender a “desconectarse” y saber apagar pantallas, y abrir libros. Debido a que mientras la imagen audiovisual es una representación “precocida”, el texto escrito requiere decodificación y mayor interpretación, lo cual lo

hace más demandante cognitivamente y, ciertamente, también más cansado.

Además, es importante cuestionarse, ¿por qué la lectura es más beneficiosa que simplemente ver videos animados? Leer exige un alto nivel de actividad cognitiva, mientras que los dibujos animados requieren mucho menos esfuerzo mental. Esto hace que la lectura tenga una contribución mucho mayor al desarrollo intelectual del niño en comparación con la pasiva visualización de videos.

A continuación, se mencionan algunos pasos importantes a considerar para hacer una aplicación apropiada y un espacio provechosos y agradable para la lectura compartida con los niños y niñas, (Castro, et al., 2021):

- Disponga un lugar cómodo y agradable, sin distractores cerca, tales como radios, teléfonos y televisores encendidos.
- Permita que el niño vea el libro, lo toque, vea su portada, diga de qué cree que se trata y lea o escuche el título.
- De importancia a estos minutos, realmente son valiosos. Muéstrese interesado y motivado por la actividad.
- Durante la lectura utilice tonos emotivos acordes a la narración y gestos consistentes, evitando que parezca monótona o aburrida.
- Permitir al niño intervenir en cualquier momento y mantener intercambios visuales constantes. De valor y validación a sus preguntas, corrigiendo delicadamente y respondiendo con sinceridad y seriedad.
- Haga preguntas al niño para verificar la comprensión de lectura, memoria, razonamiento y reflexión. Elija cuentos adecuados para su edad.
- Al final, pida al niño o niña una reflexión y comparta la suya. Concluya colocando el libro en un lugar visible para enseñarle el valor del mismo.

- La lectura conjunta es sencilla y accesible, beneficia el desarrollo de la lectoescritura y la cognición infantil, fundamentales en el área educativa y socioeconómica.

Con un enfoque interactivo y dialogal, se enfatiza la relevancia de la pragmática en la actividad de leer, incluyendo patrones de interacción, toma de turnos, discusión de los contenidos del texto en contextos personales y significativos. En este sentido, promover un rol activo en la infancia, es una meta fundamental para leer de forma conjunta. Según [Saldaña, et al. \(2020\)](#), la lectura es una herramienta social y cultural, donde se aprenden e interiorizan normas desde los primeros niveles educativos hasta la edad adulta.

Según [Reese et al. \(1995\)](#), el entrenamiento en el método de lectura compartida se centra en promover en que el adulto facilite el andamiaje necesario para que el rol del narrador se desplace hacia el niño o niña, permitiéndoles disfrutar el libro de múltiples maneras. La intervención en lectura dialógica implica enseñar a los adultos a utilizar estrategias como preguntas abiertas, evaluaciones, repeticiones y ampliaciones de las contribuciones del infante, para mejorar su vocabulario, comprensión de la trama y habilidades de discusión.

Referencias

- Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL). (2017). *La plasticidad del cerebro frente a la lectura*. Catalunya Vanguardista.
- BID (2015). *Los primeros años, el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington: BID.
- Bodero, C. (2017). La neurociencia en la primera infancia. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 7(1), 6-10. <http://journals.continental.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/502/490>

- Carmioli, A. M., & Schröder, L. (2019). Emotion talk during mother-child reminiscing and book sharing and children's socioemotional competence: Evidence from Costa Rica and Germany. *Culture and Brain*, 7(2), 126-147. <https://doi.org/10.1007/s40167-019-00078-x>
- Carmioli, A. M., Sparks, A., & Conejo, L. D. (2022). Book sharing and reminiscing: Caregivers' conversational style and children's language and literacy development in low-income Costa Rican families. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.013>
- Castells, M. (2002). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I: The Rise of the Network Society. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Castro, M., Chaverri, P., & Conejo, D. (2021). *Lectura compartida. Ideas prácticas para docentes*. INEINA, CIDE, UNA.
- Castro, M., Chaverri, P., & Conejo, D. (2023). *Lectura compartida*. Informe de Proyecto. INEINA, CIDE, UNA.
- Center of the Developing Child, National Scientific Council on the developing Child and Harvard University. (2011). *Serve & Return Interaction Shapes Brain Circuitry*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/serve-return-interaction-shapes-brain-circuitry/>
- Dehaene, S. (2015). *El cerebro lector, últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagogía-de-la-Autonomía.pdf>
- González, C. (2018). Uso del lenguaje dialógico en la lectura compartida de literatura infantil y en la creación de historias conjuntas: Aportes de la psicología educativa histórico-cultural al desarrollo de la conciencia narrativa infantil. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 55(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.9>

- Guevara, Y. & Rugerio J. P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 22(74), 729-749. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00729.pdf>
- Gutiérrez, R. (2017). Impact of shared reading and pre-readings skills in the reading learning process. *Ocnos*, 16(2), 17-26. https://www.researchgate.net/publication/321435830_Impact_of_shared_reading_and_pre-reading_skills_in_the_reading_learning_process
- Hanushek, E. A., & Woessman, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17, 267-321. <https://doi.org/10.1007/s10887-012-9081-x>
- Kim, Y. S. G., Lee, H., & Zuilkowski, S. S. (2020). Impact of Literacy Interventions on Reading Skills in Low- and Middle-Income Countries: A Meta-Analysis. *Child Development*, 91(2), 638-660. <https://doi.org/10.1111/cdev.13204>
- Llamazares, M. T., & Cortés, M. D. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. 71, 151-172. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a07.pdf>
- Mairena, D., y Vijil, A. (2019). *Lectoescritura inicial: una transición con sentido*. Especial de la Universidad de Valle de Guatemala, 39, 51-61. <https://red-lei.org/wp-content/uploads/2020/05/Revista39-RedLEI-Art%C3%ADculo-UVG-Lectoescritura-inicial.pdf>
- MEP (2018). *Pruebas PISA Costa Rica*. <https://dgecold.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- Montenegro, L. (2020). Fortalezas y áreas de mejora de la formación inicial docente en lectoescritura en la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 23-45. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/257/224>

- Muñoz, Y. & Melenge, J. (2017). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 16-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v17i29.85>
- Nanne, I. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la lectoescritura inicial en el programa de profesorado especializado en Educación Primaria de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-28. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/41591/41994/>
- Pérez, C. (2018). *Múltiples ventajas de la lectura compartida en el hogar: el caso del inglés como lengua extranjera*. 28, 185-218. http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/7987/4/1988-8430_28_185.pdf
- Programa Estado de la Nación y Consejo Nacional de Rectores. (2017). *VII Informe Estado de la Educación*. San José: CONARE.
- Programa Estado de la Nación y Consejo Nacional de Rectores. (2021). *Informe Estado de la Educación 2021*. PEN. Informe Estado de la Educación. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/8152>
- OCDE (2017). *Análisis de la OCDE acerca de las políticas nacionales para educación: la educación en Costa Rica*. París: OCDE.
- Reese, L., Balzano, S., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (1995). The concept of education: Latino family values and American schooling. *International Journal of Educational Research*, 23(1), 57-81.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Grotzinger, H. M., Robinson, S. T., Takada, M. E., Mackey, A. P., Scherer, E., Rowe, M. L., West, M. R., & Gabrieli, J. (2021). Neuroplasticity associated with changes in conversational turn-taking following a family-based intervention. *Developmental cognitive neuroscience*, 49, 100967. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.100967>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure is Associated with Language-Related Brain Function. *Psychological science*, 29(5), 700-710.

- Saldaña, D., Barrera, C., Fajardo, I. (2020). Mediación y animación a la lectura infantil: caso mercados y plazas. *Revista Killkana Sociales*, 4(1), 7-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7513942>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. *Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Lenguaje*, 42(1), 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Sim, S. & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: evidence based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (1), 50-55.
- Tovar-Moll, F., & Lent, R. (2016). The various forms of neuroplasticity: Biological bases of learning and teaching. *PROSPECTS*, 46(2), 199-213. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9388-7>
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *Center for Early Literacy Learning Reviews*, 1(2), 1-12.
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>
- Varela, S., Barrios-Álvarez, D., Cabarcas, L., Carrillo, Y., Mosquera, Y., Pertuz, Y., & Suarez, M. (2018). Lectoescritura mediante la investigación como estrategia pedagógica apoyada en tecnologías de la información y comunicación. *Cultura Educación Sociedad*, 9(3), 535-542. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.64>

Declaración de autorías CRediT*

Pablo Chaverri Chaves: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Redacción del borrador original.

L. Diego Conejo Bolaños: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Redacción del borrador original.

Marianella Castro Pérez: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Redacción del borrador original.

Información de las personas autoras

Pablo Chaverri Chaves, Máster en Ciencias Cognoscitivas, UCR. Docente, Investigador y Extensionista, INEINA-Universidad Nacional de Costa Rica.

L. Diego Conejo Bolaños. Doctor en Desarrollo Humano y Ciencias Familiares, University of Missouri – Columbia, USA. Docente Investigador, INEINA-Universidad Nacional de Costa Rica.

Marianella Castro Pérez. Máster en Administración Educativa, Licenciada en Educación Preescolar. Universidad Nacional de Costa Rica. Universidad Latina. Académica, investigadora y extensionista del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia. Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional.