

Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado

María Dolores Muegues Rodríguez¹

María de las Mercedes Colina Chacín²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Muegues-Rodríguez, M. D. y Colina-Chacín, M. M. (2023). Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado. *Revista Criterios*, 30(1), 12-30. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/30.1-art1>

Fecha de recepción: 23 de enero de 2022

Fecha de revisión: 19 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 31 de octubre de 2022

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo implementar la lectura compartida como estrategia para la promoción de la alfabetización inicial en un aula multigrado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente. Metodológicamente se ubicó en el paradigma pospositivista, enmarcada en la investigación acción pedagógica. Para la exploración de los resultados, se aplicó la técnica de observación participante y como instrumento, el diario de campo y el taller de autoevaluación. La unidad de trabajo estuvo constituida por ocho niños del aula multigrado. Los resultados evidenciaron que, al utilizar estrategias de lectura compartida para la alfabetización desde los primeros pasos por la escolaridad, recurriendo a formas creativas enmarcadas en métodos innovadores y motivacionales, crece el interés y la motivación de los niños por el aprendizaje. De igual manera, se pudo corroborar que, la contextualización de los espacios, atendiendo las necesidades particulares de los estudiantes, permite lograr resultados satisfactorios. Por tanto, se recomienda realizar una evaluación flexible antes, durante y después de las actividades, que verifique los intereses de los niños, así como utilizar técnicas de enseñanza que provean experiencias significativas fortificando gradualmente el área académica, emocional y relacional, donde se visualice indicadores que validen los objetivos propuestos.

Palabras clave: lectura; alfabetización; comprensión lectora; estrategias educativas; taller educativo.



Artículo resultado de investigación titulada: Lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente, sede Nuevo Oriente, La Paz - Cesar, desarrollada desde el 8 de marzo de 2021 hasta el 30 de noviembre de 2021 en La Paz, Cesar, Colombia

¹ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Docente titular de la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente, sede Nuevo Oriente, La Paz, Cesar. Correo electrónico: mariado.muegues@umariana.edu.co

² Doctora en Ciencias Gerenciales URBE, Venezuela; Magíster en Psicología Educativa, URU Venezuela; Licenciada en Educación Especial. Mención: Dificultad de Aprendizaje. UJMV (Venezuela). Correo electrónico: mercede3371@gmail.com

Shared reading for initial literacy in students of the multigrade classroom

Abstract

The present research aims to implement shared reading as a strategy for the promotion of initial literacy in a multigrade classroom of the San José de Oriente Agricultural Technical Educational Institution. Methodologically, it was located in the post-positivist paradigm, framed in pedagogical action research. For the exploration of the results, the participant observation technique was applied and the field diary and the self-evaluation workshop were used as an instrument. The work unit consisted of eight children from the multigrade classroom. The results showed that when using shared reading strategies for literacy from the first steps through schooling, resorting to creative forms framed in innovative and motivational methods, their interest and motivation for learning grows. In the same way, it was confirmed that the contextualization of the spaces attending to the particular needs of the students allows for achieving satisfactory results. Therefore, it is recommended to carry out a flexible evaluation before, during, and after the activities, that verify their interests, as well as using teaching techniques that provide meaningful experiences gradually strengthening the academic, emotional, and relational areas where indicators that validate the proposed objectives are displayed.

Keywords: Reading; literacy; reading comprehension; educational strategies; educational workshop.

Leitura compartilhada para alfabetização inicial em alunos da aula multinível

Resumo

A presente pesquisa visa implementar a leitura compartilhada como estratégia de promoção da alfabetização inicial em uma sala de aula multinível do Instituto Técnico Agrícola de San José de Oriente. Metodologicamente, localizou-se no paradigma pós-positivista, enquadrado na pesquisa-ação pedagógica. Para a exploração dos resultados, foi aplicada a técnica de observação participante e como instrumento, o diário de campo e a oficina de autoavaliação. A unidade de trabalho era composta por oito crianças da aula multinível. Os resultados mostraram que, ao utilizar estratégias de leitura compartilhada para a alfabetização desde os primeiros passos até a escolarização, recorrendo a formas criativas enquadradas em métodos inovadores e motivacionais, seu interesse e motivação para a aprendizagem aumentam; da mesma forma, constatou-se que a contextualização dos espaços atendendo às necessidades particulares dos alunos permite o alcance de resultados satisfatórios. Portanto, recomenda-se realizar uma avaliação flexível antes, durante e após as atividades, que verifiquem seus interesses, além de utilizar técnicas de ensino que proporcionam vivências significativas fortalecendo gradativamente a área acadêmica, emocional e relacional onde são apresentados indicadores que validam os objetivos propostos.

Palavras-chave: leitura; alfabetização; compreensão da leitura; estratégias educativas; oficina educativa.

Introducción

La alfabetización es considerada como la acción de enseñar a leer y escribir, donde la lectura y la escritura son dos habilidades o destrezas que tradicionalmente son aprendidas en el proceso de alfabetización inicial que sucede con las primeras interacciones lingüísticas en el seno familiar y durante los primeros años escolares de educación preescolar (Rugiero y Guevara, 2015). Igualmente, el niño en esta etapa comienza a dar sus primeros pasos para edificar sus habilidades sociales, como el respeto, la autoestima, el trabajo de colaborativo, en paralelo con las destrezas académicas.

En líneas generales, el mundo está cada día más alfabetizado; según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2016), la tasa global de alfabetización en adultos es de 86 % y la de los jóvenes de 91 %; sin embargo, todavía quedan 750 millones de personas sin alfabetizar y de ellas, las dos terceras partes son mujeres. En cuanto a América Latina y el Caribe, se contabiliza unos 32 millones de personas analfabetas y, aunque el índice de paridad por género es bueno, 94 % vs. 93 %, las niñas continúan siendo la población más vulnerable, sobre todo en las zonas rurales.

De acuerdo con lo señalado por autores como Castañeda (2016), Chén (2017), Salvatierra y Game (2021), Vega (1998, como se citó en Rugiero y Guevara, 2015), se puede evidenciar que, los niños adquieren habilidades preacadémicas y lingüísticas como aptitud perceptiva, comprensión verbal, pronunciación, discriminación de sonidos, manejo de vocabulario básico, entre otras, a través de la interacción de experiencias compartidas con sus docentes y el entorno, las cuales los preparan para el proceso de alfabetización escolar.

En este sentido, la lectura compartida para la alfabetización facilita la intervención por parte del docente en el proceso de aprendizaje, de manera flexible y dinámica, en un ambiente rico en materiales impresos, respetando las particularidades del desarrollo del niño(a). Al respecto, Mol y Bus (2011) resaltan que, la comprensión lectora como apoyo al fortalecimiento de la lectura compartida, se debe reflejar como actividad espontánea que

marca trascendentalmente el desarrollo del conocimiento fonológico y el de letras, previos condicionantes para sostener un aprendizaje que coadyuve en su futuro rendimiento lector y académico en los grados avanzados. Ahora bien, para Tracey y Morrow (2017):

La debilidad incipiente que existe en la enseñanza de la lectura-escritura en países latinoamericanos, viene condicionada por el anclaje de viejos modelos que dejaron de ser funcionales, lo cual hace relevante modificar las miradas teóricas sobre los modelos innovadores de la lectura, reconociendo el contexto donde se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje que conlleva repensar la forma del cómo se enseña. En función de ello, la lectura compartida y la alfabetización inmersa en el lenguaje, se constituye como elemento fundamental que posibilita el acto de hablar, leer, comprender, interpretar y expresar ideas y significaciones sobre un tema particular. (p. 58)

Este escenario viene a mostrar el desafío que tienen las instituciones educativas colombianas de preescolar en la actualidad y, refleja la urgencia de apoyar esquemas educativos que admitan la promoción del pensamiento creativo y diverso por encima de los aspectos cognitivos, al menos en la etapa de educación inicial. En este sentido, el Estado colombiano ha logrado importantes avances en la consolidación de la línea técnica y operativa que permite ofrecer una educación inicial con calidad y pertinencia, basada en el desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia, de acuerdo con lo establecido en la Ley 1804 de 2016 y las bases curriculares para la educación preescolar; sin embargo, el informe PISA (2019), en comparación con los resultados de 2009 y 2012, evidencia un retroceso en el área de comprensión lectora, donde los países más afectados fueron Uruguay, Chile y Colombia; este último refleja que el 51 % de los estudiantes de los primeros grados se encuentra en el nivel 1 de desempeño (Contreras, 2016).

Por consiguiente, el sistema educativo de nivel inicial debe prender sus alarmas sobre las estrategias de lectura compartida que son desarrolladas dentro de los espacios educativos para fortalecer la alfabetización, en función de reforzar sus procesos y mantener un

orden lógico y psicológico de todo lo relativo a la preparación del entorno, así como la organización del ambiente en tres momentos de la lectura: antes, durante y después, donde se considere elementos socioafectivos que le otorguen sentido y significado al proceso de aprendizaje (Leal, 2012).

Visto desde estas perspectivas, paradójicamente, a las instituciones que llevan a su haber el nivel de preescolar en la región de La Paz, como parte de un sistema, les afecta las transformaciones del entorno, específicamente en la Institución Educativa 'Técnico Agropecuario San José de Oriente', sede Nuevo Oriente, del corregimiento San José de Oriente que, a pesar de estar en presencia de la era del conocimiento y de la información impulsada por los avances científicos, en las observaciones no estructuradas realizadas en la institución por las investigadoras, se pudo evidenciar que los problemas que presentan en el nivel de preescolar en cuanto a la comprensión lectora y de alfabetización, van más allá de su manifestación objetiva, panorama que requiere de actualización del personal docente sobre el desarrollo evolutivo del niño en etapa escolar y sus requerimientos, además de seguir modelos que se adapten a la realidad de la institución, para lograr los resultados esperados en la comprensión lectora y en la lectura compartida.

De igual forma, se pudo observar que otro de los problemas tiene relación directa con el interés que se genera en los docentes y en los padres en focalizar un aprendizaje lector, donde se aprende con palabras que designan a un objeto, sin mayor ocupación sobre el cómo se construye, obviando por desconocimiento lo que Maturana y Valera (2012) llaman "la coherencia operacional, que es el espacio de encuentro entre el movimiento del niño, la corporalidad de los participantes y su interacción en lo que pasa antes y después" (p. 16).

Siguiendo este orden de ideas, la Ley 115, llamada de Educación, dirigida hacia el preescolar, busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de los niños, reconociendo sus características y las particularidades del contexto que favorecen las interacciones a través de experiencias pedagógicas, ejercitando las habilidades básicas necesarias

para comenzar a leer y escribir, lo que conlleva la construcción de los programas adaptados a la realidad del niño, con estrategias y técnicas innovadoras que permitan el desarrollo de las etapas de aprendizaje en el preescolar.

De allí que, esta dualidad entre la ley y las concepciones de los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la realidad existente en la institución hace que, en algunas oportunidades, el docente se confunda sobre la decisión que debe tomar en el aula de clase, pues otro de los objetivos fundamentales en el sistema de educación inicial subyace en desarrollar el área social, intelectual, afectiva y motora, relacionadas directamente con la preparación del niño para avanzar a grados superiores y, es a través de ellas donde se debe realizar las actividades conducentes a la comprensión lectora y a la lectura compartida.

En atención a los planteamientos de los párrafos anteriores, emerge la siguiente interrogante de investigación: ¿De qué forma la lectura compartida promueve la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente, sede Nuevo Oriente La Paz, Cesar?

Con el propósito de operacionalizar dicho interrogante, se planteó como objetivo general: implementar la lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes. A partir de los argumentos que soportan la investigación, se justifica a nivel científico-teórico porque se contrasta posturas de diversos autores y se considera investigaciones y antecedentes referidos al objeto de estudio, brindando información actualizada y pertinente dentro del contexto educativo de un aula multigrado, para construir, conjuntamente docente-investigador, estrategias y acciones de lectura compartida que favorezcan un exitoso proceso de alfabetización.

En la práctica, la investigación está dirigida a la implementación de la lectura compartida en la promoción de la alfabetización inicial, con la que se pretende apoyar y fortalecer el desenvolvimiento de los niños en los espacios académicos y sociales, pasando de ser estudiantes convencionales a sujetos capaces de expresar sus ideas y conseguir su significado.

Para el comportamiento de las categorías en estudio, se procedió a la revisión de trabajos previos, destacando, a nivel internacional, la investigación realizada por Arzapalo (2019), quien se planteó como objetivo: Capacitar a las docentes sobre los conocimientos inherentes al proceso de lectura en los estudiantes, para desarrollar en los niños las habilidades para una óptima participación en la competencia en la lectura de diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. El estudio se realizó bajo el enfoque comunicativo, centrado en desarrollar el aprendizaje en un contexto real, apoyándose en la lectura compartida como una estrategia metodológica que tiene como elemento básico, el libro gigante. La investigación estuvo dirigida a cinco docentes y 56 niños; para su realización, se elaboró un diagnóstico de la problemática utilizando la Matriz FODA; se procedió también a la construcción del árbol de problemas, de los objetivos y de la matriz de consistencia.

Como resultado del proyecto de innovación educativa, este derivó en significativos logros que les permitió a las cinco docentes capacitarse y actualizarse en el proceso de adquisición de la lectura, así como también, en la utilización de las estrategias innovadoras para la lectura y el uso de recursos didácticos, favoreciendo notablemente la práctica pedagógica y, por ende, el desempeño de los niños, especialmente en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y el notorio desempeño en la competencia de diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.

El aporte a la presente investigación refiere la promoción de la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escribir, leer y escuchar, mediante el enfoque comunicativo, haciendo énfasis en la lectura compartida, concebida como una estrategia de aprendizaje potenciadora en el proceso de iniciación de la lectura, impregnándola de naturalidad, espontaneidad y entretenimientos para los estudiantes.

En el contexto nacional, se ubicó una investigación presentada por Cardozo (2018), cuyo objetivo giró en torno a desarrollar una estrategia didáctica mediada con TIC para el mejoramiento de habilidades lectoescritoras en estudiantes de grado primero de primaria. Metodológicamente aplicó investigación cuasiexperimental desde el enfoque cualitativo y cuantitativo; la muestra de investigación estuvo integrada por diez estudiantes de primer grado de básica primaria. Como

técnicas de recolección de datos, recurrió a una lista de cotejos para medir las habilidades lectoescritoras de los estudiantes en cinco desempeños. Los resultados demostraron que se necesita innovar para mejorar las habilidades de lectoescritura y motivar el aprendizaje de los educandos, consideradas base del aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento. El estudio aportó la importancia que tiene la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la calidad de la educación y la evolución de las comunidades, aumentando las habilidades lectoescritoras a través de recursos digitales.

Finalmente, en el ámbito local, se localizó el estudio realizado por Mejía y Torres (2019), quienes se fijaron como objetivo central: diseñar nuevos modelos didácticos orientados en estrategias educativas innovadoras, en pro de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, estimulando la participación de los estudiantes y favoreciendo la lectura a través de la narración de cuentos, conversaciones, la interacción a través de imágenes, videos, música y otros textos, simultáneamente. Los autores se inclinaron por el paradigma cualitativo, basado en la investigación-acción, con enfoque descriptivo, apoyándose para el proceso de recolección de información en la observación, encuesta y la descripción y, los datos recabados fueron sometidos a la interpretación, análisis y respectiva evaluación. La población objeto de estudio estuvo integrada por 32 niños y 5 docentes.

Como resultados relevantes, reveló la efectividad de emplear estrategias didácticas basadas en las TIC, con el objeto de facilitar las actividades dentro del aula, especialmente la lectura, evidenciando mayor atención por parte de los niños en las actividades alusivas; paralelamente, ellas despertaron su curiosidad en cuanto a los dispositivos tecnológicos como teléfonos, tabletas y computadoras, lo que ratificó que, el uso de las TIC apegadas a los fines educativos y como apoyo a los procesos cognoscitivos del proceso de enseñanza-aprendizaje favorece, especialmente, el aprendizaje de la lectoescritura a temprana edad y estimula las habilidades de expresión y creatividad, entre otras áreas.

Esta investigación es un aporte significativo para el estudio actual, pues presenta una propuesta de estrategia didáctica apalancada en el uso

de las nuevas tecnologías de información y comunicación, constituyéndose como una opción viable y necesaria para avanzar hacia un modelo pedagógico innovador para ser replicado en los diferentes niveles educativos.

Los trabajos revisados poseen una metodología mixta, porque acudieron al apoyo de los paradigmas cuantitativo y cualitativo; uno utilizó el paradigma cualitativo mediante el enfoque de la investigación-acción, lo cual resalta una relación metodológica con el estudio propuesto, utilizando una variante de la investigación acción, que es la pedagógica (IAP).

Teniendo claro el comportamiento de la investigación en los diferentes ámbitos, fue necesario ubicar los aportes teóricos para darle al estudio una relevancia científica, por lo cual, para alfabetización inicial, se consultó a Morrow (2009, como se citó en Rugerio y Guevara, 2015), quien planteó que esta no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que integra competencias comunicacionales, por cuanto el desarrollo de estas fortalece las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa.

En este sentido, un niño está alfabetizado cuando desarrolla las competencias que le permiten identificar los códigos y textos de una lengua específica, así como el lenguaje social en el que está inmersa esa lengua; cuando tiene la capacidad de entender los textos aceptados por la comunidad y, cuando es capaz de elaborar significados en esa lengua (Hernández et al., 2009). Este proceso está asociado al reconocimiento de las palabras escritas como punto de partida en el aprendizaje de la lectura, lo que Bruner (1980, como se citó en Vergara, 2017) planteaba como representación icónica en su teoría cognitiva, identificando y empleando elementos visuales reconocibles y de uso simbólico.

Para la enseñanza directa, aprender a leer y escribir son los dos procesos más importantes implicados en la alfabetización inicial; así, por tratarse de habilidades comunicacionales, su desarrollo comienza desde los primeros años con la adquisición del lenguaje oral y continúa hasta la adultez, adquiriendo distintas maneras de dar respuesta a los requerimientos y necesidades del individuo. La enseñanza directa es un modelo educativo centrado en

el docente, otorgándole una gran parte de la responsabilidad a la planificación y explicación de los contenidos, cuya metodología se enfoca en enseñar conceptos para fomentar el desarrollo de habilidades a través de la modelización y la explicación (Carrera y Marín, 2011).

Cuetos et al. (s.f.) señalan que existen tres niveles de procesamiento de la información dentro del proceso de la adquisición de la lectura y la escritura: el primero, referido al nivel léxico; el segundo al nivel sintáctico y, por último, al nivel semántico, tomando en cuenta para su desarrollo, el grado de dificultad de los mismos, así como la individualidad del que aprende, haciendo necesario que se identifique las características de estos procesos para poder diseñar herramientas efectivas de enseñanza, adaptadas a desarrollar una experiencia de calidad para el niño. En este sentido, cuando se habla del proceso léxico, se refiere al conjunto de procedimientos cruciales en la lectoescritura, que son esenciales para acceder al conocimiento sobre las palabras; en otro orden, corresponde a la memorización de la información lingüística, tanto fonológica, como semántica y ortográfica, que se va integrando alrededor de las palabras.

El proceso sintáctico como conocimiento de la estructura gramatical básica del lenguaje está vinculado a la habilidad para comprender la relación de las palabras entre sí, necesarias para poder realizar una lectura eficiente y fluida o estructurar adecuadamente la expresión de una idea a través de la suposición que realiza el que aprende, para poder comprender e identificar el orden de las palabras, la dificultad gramatical de la oración, así como la categoría de las palabras y sus aspectos morfológicos. Por otro lado, la carencia o déficit de este proceso, dentro de una estrategia orientada a promover la alfabetización inicial, producirá dificultades a la hora de leer las palabras y comprender las frases que integran un texto o en la organización de las frases y oraciones de un contenido escrito.

Aunado a ello, un programa de lectura compartida como estrategia para la promoción de la alfabetización inicial debe ser capaz de generar la comprensión del significado de las palabras, de las frases y del texto, validando que este proceso semántico integre la nueva información que se imparte con aquella que

previamente el niño ya tiene. De allí que, el proceso de lectura se consolida en el momento en que el lector es capaz de interpretar, analizar, criticar e inferir el significado del texto, pasos que Ferreiro y Teberosky (como se citó en Vissani et al., 2017) conceptualizan como “un proceso activo en el que el lector comprende un texto en el momento en que es capaz de extraer el significado que él mismo le ofrece” (p. 10) y este proceso, considerado de perfeccionamiento sintáctico, se inicia a partir de los seis años, momento en el cual ya se puede realizar inferencias lingüísticas y análisis de textos.

En la búsqueda de nuevas estrategias que optimicen el proceso de aprendizaje en edad temprana, potenciando el desarrollo de pensamiento, sobre todo en habilidades como expresarse adecuadamente por escrito u oralmente, desarrollar la escucha activa y cultivar el hábito de la lectura; surge de la mano de Goodman (1989, como se citó en Tabash, 2009) el modelo de lenguaje integral, definido como “una forma de unir la visión de lenguaje, la visión del aprendizaje, la visión del ser humano y, en especial, la de dos grupos de seres humanos, los niños y las niñas, así como las maestras y los maestros” (p. 188).

En cuanto a los métodos de lectura, en palabras de Solé (1993), existen tres modelos de procesamiento de lectura que pueden ser generados dentro del aula para la adquisición de la comprensión lectora en el niño. El primero, basado en un modelo de procesamiento ascendente donde el aprendizaje de la lectura se centra en la decodificación de la información, bien sean gráficas, palabras, letras, párrafos o texto completo. Este modelo de ascendente, que recibe el nombre en inglés de *bottom up*, también se lo conoce como el método silábico, donde se concede importancia al texto y no al lector y los conocimientos que trae consigo, enfocado principalmente en el reconocimiento visual de las letras para, posteriormente, realizar el procesamiento semántico del texto como un todo que se extiende de abajo hacia arriba.

El segundo, denominado modelo de procesamiento descendente, o en inglés *top-down*, el cual, a diferencia del anterior, otorga relevancia al lector y a sus conocimientos previos, está soportado en un proceso de comprensión que inicia con el conocimiento

previo de la lectura, formulando predicciones o hipótesis que serán validadas durante todo el proceso para, posteriormente, ir hacia el reconocimiento integral del texto leído, bien sean letras, palabras o párrafos. El tercero, un modelo interactivo que, siendo el más completo, integra los dos enfoques anteriores, donde tanto el niño que lee como el texto se convierten en actores principales; en otras palabras, este modelo facilita la comprensión del texto, en virtud de que está orientado paralelamente tanto por los datos que ofrece el texto escrito como por los conocimientos previos que tiene el lector respecto a lo que lee.

Bajo este escenario, la lectura compartida “es el acto de leer en voz alta que realiza un adulto a uno o más niños de edad preescolar” (Goikoetxea y Martínez, 2015, p. 308), la cual posee una naturaleza espontánea y rutinaria donde se utiliza textos con ilustraciones, dibujos y elementos visuales que capten la atención. Al respecto, Condemarín (2001, como se citó en Ministerio de Educación República de Chile, 2018) expresa que, su origen se remonta a Nueva Zelanda, y nace como una iniciativa de los educadores de párvulos inspirada inicialmente en la tradición familiar de contar cuentos a los niños a la hora que se van a dormir, resaltando adicionalmente que, el uso más común son libros de textos en formato grande y llamativo.

A través de la lectura, el niño prelector puede reconocer lo siguiente:

la organización de un texto (p. ej., dirección de la escritura de izquierda a derecha, de arriba abajo y de adelante hacia atrás, orden por frases, párrafos, hojas), nociones básicas sobre la escritura (p. ej., identificación de la letra, identificación de la palabra), interés por el lenguaje escrito y por los elementos que integran un libro (p. ej., autor, portada, título; véase Justice, Kaderavek, Fan, Sofka y Hunt, 2009). (Goikoetxea y Martínez, 2015, p. 307)

De allí que, para fortalecer la alfabetización inicial a través de un programa de lectura compartida, la adecuación del salón de clases viene a constituirse en el primer paso para crear las condiciones psicológicas adecuadas que permitan que el niño esté cómodo y dispuesto a aprender, reconociendo la existencia de una relación directa entre la eficacia escolar

y las condiciones ambientales del aula. En el caso de la complejidad que presentan las aulas multigrados, el bienestar psicológico del menor debe ser uno de los primeros factores a considerar. Y, por último, el docente debe velar por que el niño cuente con un mobiliario adecuado, donde los asientos, cajones, mesas o sillas estén niveladas, así como las puertas o ventanas con cierres en óptima calidad.

Berrios et al. (2018) describen la organización del ambiente de un programa como un proceso consecutivo estructurado en tres partes: antes, durante y después de la lectura. De acuerdo con ello, en una primera etapa, constituida por lo que denominan el 'antes', se pone en práctica las microhabilidades de lectura, pues el niño realiza predicciones a partir del título de su lectura y construye sus propias hipótesis del texto, así como de las ilustraciones, siluetas, entre otras; en esta etapa, el docente puede pedirle que comparta sus primeras impresiones y las ideas que tenga sobre el mismo, para pasar a la segunda etapa, entendida como el 'durante', en la cual el adulto lee en voz alta y el niño escucha atento, validando sus hipótesis y reconstruyendo el sentido que le otorgó a la lectura; en esta etapa, el adulto guía el proceso a través de preguntas que incitan al niño a pensar en función de lo que comprendió, generando, entre otros beneficios, que él mismo amplíe su vocabulario, las destrezas de sintaxis y ortografía.

La tercera etapa está constituida por el 'después', donde el docente, como guía del proceso, aplica diferentes estrategias para verificar la comprensión de lo leído; entre ellas, diagramas de comparación, secuencia de hechos, espejo de mente abierta y diagrama causa-efecto, por mencionar algunas. Estas tienen como objetivo: validar el nivel de comprensión, permitiendo abrir las puertas a debates constructivos que nutran el proceso de aprendizaje del niño.

La valoración del proceso lector se la obtiene como producto del resultado al medir la velocidad, exactitud y comprensión lectora mostrada por el niño ante un texto leído, entendiendo la lectura como una actividad compleja en la que entran en juego diferentes elementos cognitivos, como la comprensión de las letras, la habilidad ocular y su rapidez, así como los procesos perceptivos (Cuetos et al., 1996).

En este orden de ideas, para el análisis de la categoría 'Valorización del proceso lector', se toma en cuenta los precursores, reconocidos como aquellos elementos que obtiene el niño durante sus primeros años de vida, relacionados con la adquisición de la lectura y que moldean la forma como interpreta los textos; así mismo, las microhabilidades lectoras que están orientadas a fortalecer el desarrollo de la lectura compartida como estrategia para la promoción de la alfabetización inicial en aulas multigrado.

Metodología

La presente investigación está inmersa en el paradigma cualitativo pospositivista que, según Guba y Lincoln (2012), se desarrolla en escenarios naturales, reuniendo la información en el momento real, donde emergen elementos importantes relacionados con los comportamientos y la conducta de los actores involucrados, apoyándolos a determinar los significados y propósitos de los mismos en sus acciones. En este orden, este paradigma propone el análisis de la realidad con una postura reflexiva, permitiéndole al investigador sensibilizarse con la realidad e interpretarla de manera crítica, por estar precedida de concepciones humanistas relacionadas directamente con la experiencia humana (Hernández et al., 2014).

Bajo esta perspectiva, el problema central de esta investigación busca responder el siguiente interrogante: ¿De qué forma la lectura compartida promueve la alfabetización inicial en un aula multigrado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente, sede Nuevo Oriente del corregimiento San José de Oriente La Paz, Cesar?, considerando el desempeño de los niños en etapa inicial del aprendizaje, de suerte que se pueda comprender la complejidad de las categorías y subcategorías que son derivadas del objeto de estudio, dado que involucran directamente al docente responsable del aula.

El método marca el camino a seguir en la investigación; al respecto, Restrepo (2002) afirma que, el método IAP, en el ámbito educativo, logra una investigación exhaustiva, construyendo un saber que afianza el área

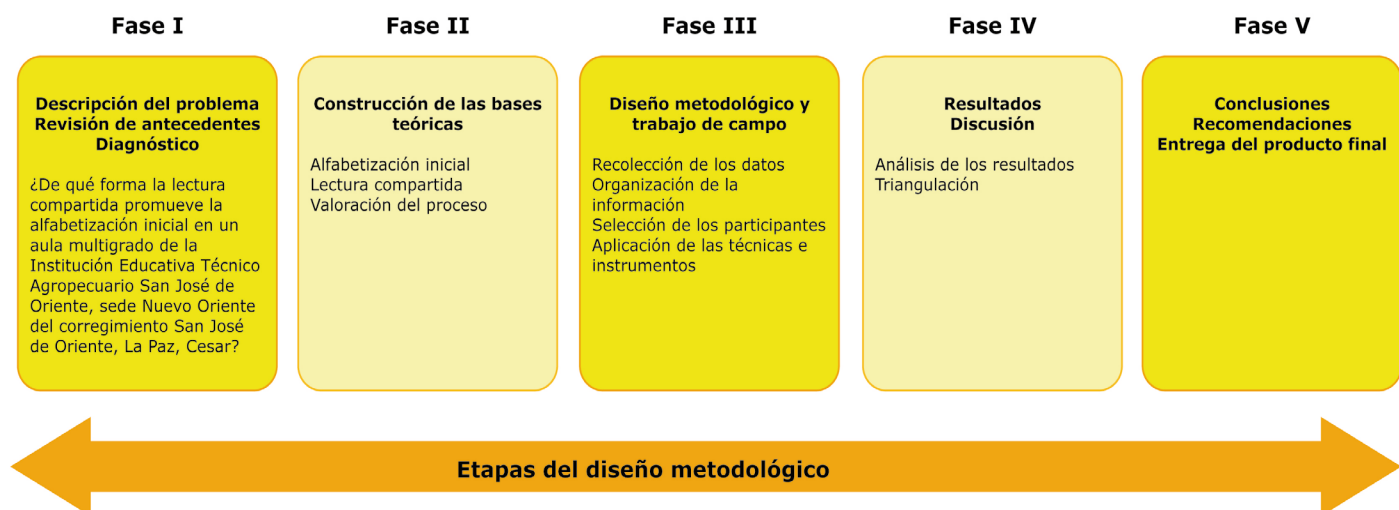
disciplinar; así, otorga la posibilidad, a los niños y niñas de aulas multigrado, de apropiarse de los aprendizajes que provee la alfabetización a través de la lectura compartida, de forma que refuercen sus valores al compartir experiencias con sus compañeros y fortalezcan los procesos cognitivos básicos y superiores, para hacer de la experiencia un proceso significativo.

Bajo este particular, cabe resaltar que, el diseño de la investigación cualitativa conserva una característica flexible; por ello, se atiende el modelo de Lewin (1946, como se citó en Colmenares y Piñero, 2008), que consta de las siguientes etapas:

1. Descripción de la situación problema.
2. Construcción de las bases teóricas.
3. Diseño metodológico - trabajo de campo.
4. Análisis e interpretación de los instrumentos, propuesta.
5. Recomendaciones y conclusiones.

Figura 1

Etapas del diseño de investigación



Nota: Adaptada de Colmenares y Piñero (2008).

La unidad de análisis correspondió al número total de estudiantes del aula multigrado de la institución objeto de estudio. La unidad de trabajo se delimitó sobre ocho niños del aula. Se tomó como criterios de selección los siguientes: estudiantes que vivieran en el corregimiento San José de Oriente, que pertenecieran al aula multigrado, con más de un año en la institución (1.º y 2.º), de sexo masculino y femenino, con edades comprendidas entre 6 y 11 años.

Las estrategias de recolección de información significativas fueron realizadas a través de un diagnóstico inicial, con el cual se percibió que la mayoría de los estudiantes no dominan el proceso lector, manifestando inseguridad, poca comprensión, poca participación en clases y dificultad para dar a conocer por escrito sus puntos de vista e ideas con respecto a un texto. También se utilizó la observación participante, donde se involucró a los sujetos y su realidad, para influir en ellos; así mismo, se utilizó el diario de campo, con el propósito de sistematizar la información relevante que luego se utilizó para los talleres de evaluación en la creación de las estrategias y la implementación del sistema de seguimiento a través de la IAP.

Con relación a ello, las estrategias de recolección de información cumplieron con el criterio de calidad y de credibilidad; por lo tanto, los instrumentos elaborados fueron sometidos al juicio de un experto, cuyo propósito fue demostrar su pertinencia, garantizando la validación del tema con exactitud.

Resultados

Para el abordaje de los resultados, se partió de los objetivos y las categorías del estudio; para el diagnóstico y categoría 'Nivel de alfabetización inicial' en estudiantes del aula multigrado, se resalta que, la mayoría de ellos tuvo dificultades para desarrollar la lectura, porque no lograron responder los ejercicios propuestos; adicionalmente, se observó inseguridad, temor y poca comprensión lectora, situación debida a las diferencias de edad, madurez y ritmo de aprendizaje, además de la poca participación en clase y la dificultad para dar a conocer por escrito sus puntos de vista e ideas con respecto a un texto, lo que condujo a desarrollar la categoría 'Alfabetización inicial', en la cual se empleó como técnica la observación participante, que permitió plasmar en el diario de campo los comportamientos de los estudiantes a través de las actividades 'Construyo mi aprendizaje', 'Elige el tema' y 'Leamos juntos y respondamos las preguntas'.

En las actividades mencionadas, se crearon las condiciones necesarias para atender las diferencias y necesidades de cada uno de los participantes, partiendo de un ambiente cónsono, buscando en todo momento empatizar con los niños para generar confianza, de forma tal que se diera la apertura para interactuar libremente y que estos mostraran su conducta y comprensión del texto, para poder validar el nivel de alfabetización de cada uno de ellos.

En este sentido, se desglosó el desarrollo de las actividades ejecutadas; en la primera actividad, 'Construyo mi aprendizaje', dirigida a la subcategoría 'Enseñanza directa', los estudiantes se mostraron motivados y fijaron su atención en las imágenes. Los estudiantes de primer grado preguntaron a la docente sobre la escritura correcta de algunas palabras, mientras que a los estudiantes de transición se les dificultó escribir el nombre correcto de las

palabras que fueron formadas al unir las sílabas; los estudiantes de segundo grado con mayor facilidad, con el fin de leer y escribir las palabras.

En la segunda actividad, 'Elige el tema', dirigida a la subcategoría 'Lenguaje integral', cuyo propósito fue evidenciar el desarrollo de habilidades para observar, predecir y proponer mediante la observación de imágenes, los estudiantes se mostraron motivados y optaron por elegir uno de los animales (perro, pez, loro). Para responder a las preguntas establecidas: ¿Qué sabemos del tema?, ¿qué queremos aprender del tema? y ¿cómo lo podemos estudiar?, cada uno de ellos manifestó sus respuestas particulares de la siguiente manera:

En la primera pregunta, expresaron por escrito lo que les interesaba conocer con respecto al animal de su preferencia; en la segunda pregunta, destacaron lo siguiente: cómo nacen, cómo se alimentan y, en el caso de las aves, cómo se mantienen en el aire. Al finalizar, participaron de forma oral para dar a conocer su respuesta a cada pregunta. Por su parte, los estudiantes de transición respondieron totalmente en forma oral, puesto que se les dificultó su escritura.

En la tercera actividad, 'Leamos juntos y respondamos las preguntas', dirigida a la subcategoría 'Métodos de lectura', se presentó a los niños la lectura 'Animales creativos'; la docente les mostró una cartelera ilustrada para, luego, realizar la lectura en voz alta y, posteriormente, les invitó a leer individualmente los párrafos, para realizar las preguntas de lo que observaron en el texto a partir de sus perspectivas: ¿qué animales aparecen allí?, ¿los animales son salvajes o domésticos?, ¿qué hacen realmente los animales en ese lugar?, los estudiantes plasmaron sus respuestas de forma escrita y oral.

En cuanto a la categoría 'Lectura compartida', la técnica empleada para recolectar la información fue la observación participante, cuyos datos son descritos en el diario de campo. Las evidencias encontradas mostraron los rasgos actitudinales, de conocimiento y comportamiento de los niños al momento de ejecutar una lectura compartida en un ambiente propicio.

La actividad desarrollada para la obtención de la información se denominó: 'El conejo Camilo',

el cual tuvo un proceso de preparación y organización del ambiente, permitiendo observar, en un escenario de confianza, el entusiasmo de los niños por participar activamente en las actividades programadas, involucrándose desde la alegría por aprender; igualmente, se observó la participación y disposición de los padres de familia para llevarlos a la institución y que pudiesen compartir, a través de la experiencia vivencial, la lectura compartida con sus compañeros de clases.

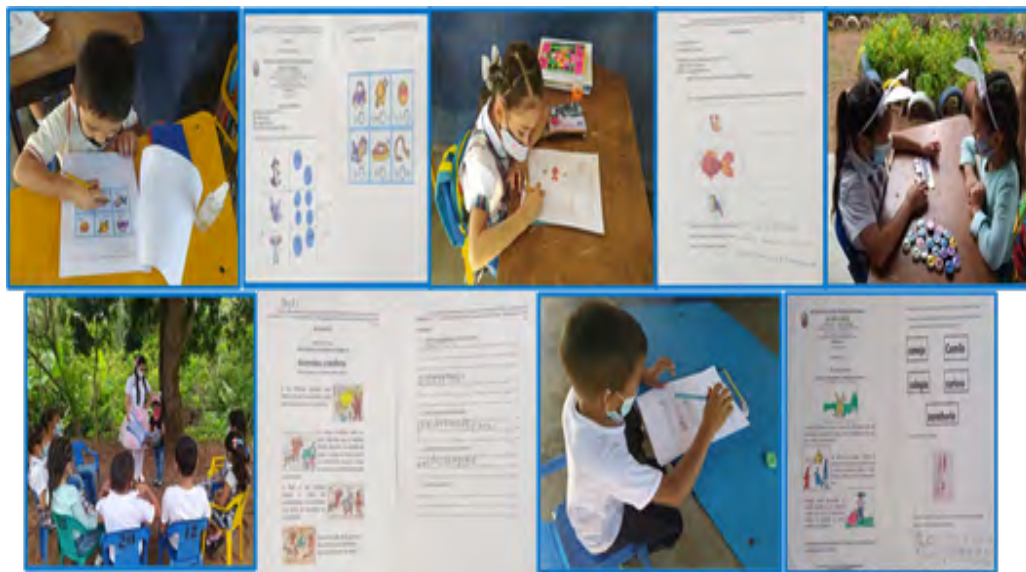
Durante el desarrollo, los niños que hicieron parte de la muestra de estudio participaron en todo momento, preguntando, indagando y reflexionando sobre las lecturas leídas, interpretando el significado de los personajes y comparándolos con las vivencias diarias, así como también, identificando sus emociones de acuerdo con lo que iban escuchando.

Con relación a la categoría 'Evaluación de la implementación de las actividades en el proceso lector', para el análisis de la información, se empleó como instrumento el taller reflexivo 'Aprende de la Ye', donde se dramatizó el cuento de 'Chocokín y la payasita Yaya'. Este taller se efectuó al aire libre, con la intención de relacionar a los estudiantes con su entorno, romper la rutina del salón de clase y, promover su participación; ellos, espontáneamente, con disposición y alegría, se integraron a la actividad.

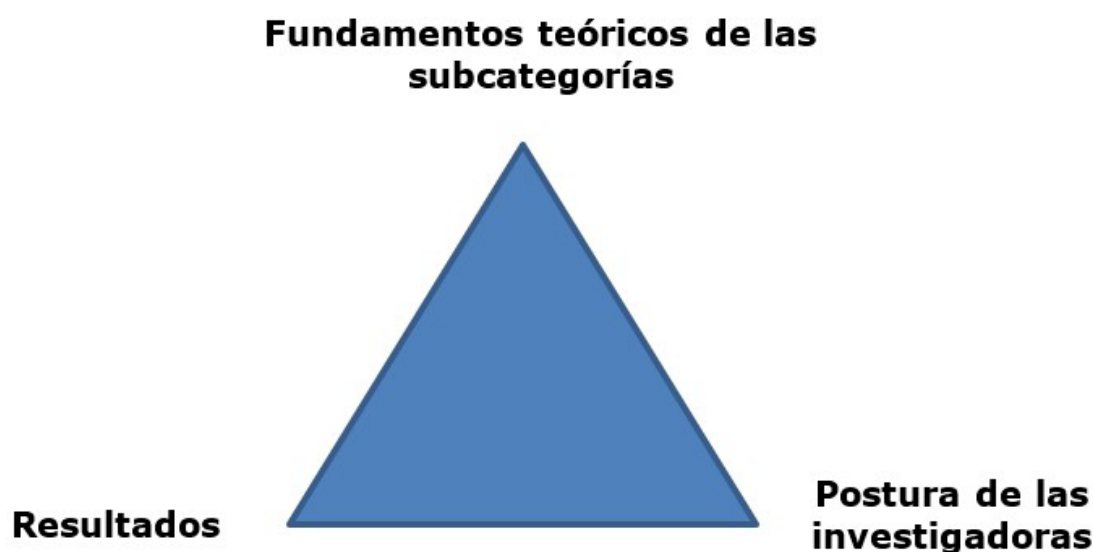
Los hallazgos permitieron describir en el diario de campo el desplazamiento que tuvieron los niños del aula multigrado en la comprensión lectora; de igual manera, se evidenció que avanzaron en las microhabilidades de lectura y escritura. La asistencia de los padres, quienes mostraron interés y colaboración para la realización de las actividades propuestas, fue clave (ver Figura 2).

Figura 2

Evidencia de los resultados



Tomando como referencia los resultados, se procedió a elaborar el análisis de los datos, producto de las observaciones participantes y el taller reflexivo, los cuales aportaron la información para sustentar las categorías, subcategorías y su respectiva triangulación, complementando con la teoría que soporta los hallazgos y la interpretación de la investigadora. La triangulación se hizo de manera descriptiva, considerando los elementos que se visualizan en la Figura 3.

Figura 3*Triangulación***Triangulación: Categoría 'Alfabetización inicial', subcategoría 'Enseñanza directa'****Fundamentos teóricos de las subcategorías**

La enseñanza directa es un modelo educativo centrado en el docente, otorgándole una gran parte de la responsabilidad a la planificación y explicación de los contenidos, cuya metodología se centra en enseñar conceptos para fomentar el desarrollo de habilidades a través de la modelización y la explicación (Carrera y Marín, 2011).

Resultados

De manera general, se puede expresar que, durante el desarrollo de las actividades, los estudiantes de transición se mostraron inseguros y tímidos, aspecto que bloqueaba su capacidad para participar, debido a las dificultades que tienen para leer, porque no reconocen los sonidos para formar las palabras, lo que requirió de la orientación y revisión permanente del docente, emitiendo las respuestas en forma oral. Para el desarrollo de las siguientes actividades, se mostraron motivados, con deseos de leer y escribir, pero aún no tenían las competencias para hacerlo, por lo cual, se requería la supervisión constante del docente para orientarlos a resolver las actividades propuestas. Con el desarrollo de las actividades, los estudiantes fueron adquiriendo madurez y superando la inseguridad y la timidez.

Con respecto a los estudiantes de primer grado, mostraron madurez para acatar las orientaciones del docente, participaron y disfrutaron la lectura y escritura y, aunque haciendo pausas, comprendían el texto, sabían escuchar y disfrutaron el trabajo en equipo; igualmente, presentaron buena caligrafía, pero aún presentaban dificultad para escribir en el cuaderno lo que estaba plasmado en el tablero. A los estudiantes de segundo grado les agradó participar y dieron a conocer sus puntos de vista frente al tema; leían con dificultad, pero con seguridad; requerían mínimamente la ayuda del docente para realizar sus actividades y las compartían con facilidad.

Postura de la investigadora

La observación evidencia que los niños del aula multigrado poseen un lenguaje básico en la comprensión de los textos; su aprendizaje todavía está condicionado por la enseñanza directa; se pretende que los estudiantes alcancen la madurez lectora con el fin de lograr independencia a la hora de llevar a cabo una lectura. Así mismo, se puede inferir que, cuando los niños se encuentran en nivel básico, se les dificulta la expresión de ideas al momento de comentar con sus compañeros lo que, a su juicio, quiere decir el texto.

Triangulación: Categoría 'Alfabetización inicial', subcategoría 'Lenguaje integral'

Fundamentos teóricos de las subcategorías

De acuerdo con Goodman (1989, como se citó en Tabash, 2009), el lenguaje integral es una forma de unir la visión de lenguaje, del aprendizaje, del ser humano y, en especial, la de dos grupos de seres humanos: los niños y las niñas, así como las maestras y los maestros.

Resultados

La actividad partió de la visualización de diversos animales, a fin de que los niños descubrieran las diferencias y las condiciones ambientales para preservar la vida. Realizaron preguntas referidas a los animales y comentaron las vivencias de las mascotas de la familia. A pesar de las dificultades en la lectura, les gustó participar de ellas y realizar actividades en el tablero; indagaron para conocer las características de cada uno de los animales presentados y sobre la manera de cuidarlos.

Postura de la investigadora

La observación evidenció, dentro del aula multigrado, que los niños de transición se encuentran en un nivel de procesamiento léxico, con unos esquemas de conocimiento más o menos elaborados (propios de su edad), con capacidad para relacionar lo observado con las experiencias de su contexto, logrando la interpretación del texto con apoyo de la maestra. Sin embargo, denotaron ausencia del dominio lector, lo que les dificulta realizar una lectura y comprensión de lo leído de forma eficiente, productiva y significativa. Por su parte, los niños cursantes de primero y segundo grado se ubican en un nivel sintáctico, con conocimiento de la estructura gramatical básica del lenguaje.

Triangulación: Categoría 'Alfabetización inicial', subcategoría 'Métodos de lectura'

Fundamentos teóricos de las subcategorías

Solé (1993) expresa que existen tres modelos de procesamiento de lectura para la adquisición de la comprensión lectora en el niño, que pueden ser generados dentro del aula, a saber: el primero, basado en un modelo de procesamiento ascendente donde el aprendizaje de la lectura se centra en la decodificación de

la información, bien sea mediante gráficas, palabras, letras, párrafos o el texto completo. El segundo, llamado modelo de procesamiento descendente, difiere del anterior por cuanto le otorga relevancia al lector y a sus conocimientos previos. El tercero, un modelo interactivo que, es el más completo, integra los dos enfoques anteriores, donde el niño que lee y el texto se convierten en actores principales.

Resultados

Los estudiantes de transición aún no logran realizar el proceso lector, pero son capaces de escribir lo que visualizan en el tablero, participan de la lectura, porque comprenden lo que leen; les gusta la lectura de cuentos y sienten confianza para realizar preguntas sobre los temas tratados. Por su parte, los niños de primer grado mejoraron en lectura, decodifican con mayor facilidad y entienden el tema tratado; leen pausado, pero no respetan los signos de puntuación, hecho que dificulta la comprensión lectora, esta acción hace que la docente dirija la lectura y haga énfasis en las pausas, de esta manera facilita la comprensión de lo leído. Por otra parte, los estudiantes del segundo grado siempre muestran una actitud de motivación, les gusta participar y responder las preguntas planteadas por la docente, su lectura es más fluida y escriben sin dificultad; colaboran con los compañeros a la hora de escribir las respuestas.

Postura de la investigadora

La actividad permitió evidenciar que los niños del aula multigrado poseen un procesamiento de lectura ascendente; sin embargo, se tuvo que emplear estrategias adaptadas al nivel de cada uno, con el fin de que pudieran decodificar la información, ajustada al reconocimiento visual de las letras y a su pronunciación, conectando con sus intereses y al objetivo de la actividad.

Triangulación: Categoría 'Lectura compartida', subcategoría 'Preparación'

Fundamentos teóricos de las subcategorías

Para llevar a cabo un programa de lectura compartida como estrategia para la promoción de la alfabetización inicial, autores como Berrios et al. (2018) proponen desarrollar una secuencia de acciones orientadas a otorgarle orden y sentido al proceso de aprendizaje

lector, a fin de que el niño cultive el hábito por la lectura, con entusiasmo y motivación.

Resultados

Los estudiantes mostraron interés en la actividad, establecieron semejanzas y diferencias. Se generó empatía con los niños, asimismo, se los invitó a leer y a participar en dramatizaciones y bailes, imitando los movimientos del conejo. Durante toda la actividad, los estudiantes se mostraron atentos y con curiosidad por saber de qué se trataba la historia, conversaban con sus compañeros cercanos.

Postura de la investigadora

La observación realizada permite concluir que el desenvolvimiento de los niños está condicionado por el nivel académico que cursa y por su edad, lo cual requiere la preparación del ambiente. Los niños de transición se muestran atentos, buscan y toman la iniciativa para participar en la actividad, haciéndoseles fácil identificar las características del personaje, compartiendo las vivencias que tienen con su familia. Por su parte, los niños de primer grado se muestran entusiasmados, atentos a la lectura, son capaces de predecir el desenlace del cuento, al tiempo que participan activamente, quieren parecerse al personaje de la historia. De igual forma, los niños de segundo grado expresan curiosidad por conocer más sobre el relato; así, la maestra logró captar la atención de los estudiantes a través de la dinámica elaborada.

Evaluación de la implementación de las actividades

Mediante las actividades implementadas y el trabajo en grupo se pudo evidenciar mayor motivación e interés por el contenido de la lectura; los niños reconocieron imágenes, posturas y realizaron la secuencia de las mismas; asimismo, lograron construir textos cortos, comunicaron sus ideas y sugerencias, y también reconocieron las palabras sencillas, relacionándolas con los sonidos. Luego de las actividades de lectura compartida, se pudo comprobar mayor veracidad para ejecutar la asociación, motivado por la utilización del puntero, el trabajo en equipo, la socialización de ideas y la organización y secuencias de imágenes. Los estudiantes lograron leer en voz alta, siguieron la secuencia de los párrafos, evidenciando los progresos con actitud alegre

y motivadora, además, se observó autonomía durante el proceso lector y se vivenció la fluidez.

De igual forma, los estudiantes lograron escribir las oraciones sin dificultad, mediante el desarrollo de la descomposición silábica de palabras a través de los golpes de voz, emitiendo seguridad y destreza en los momentos de lectura y escritura. Mediante la implementación de la lectura compartida se evidenció mayor interés para autoevaluar su proceso de lectura, controlando su propio proceso de comprensión antes de iniciar la lectura y al finalizarla.

Estos resultados permiten interpretar que el taller se estructuró para que los niños se acercaran sistemáticamente a la lectura y a la escritura, de forma tal que pudieran desarrollarlas según su edad y sus intereses particulares de la consciencia fonológica, conocimiento del alfabeto y ampliación de vocabulario, para reconocer posteriormente en un texto y donde puedan indagar sobre el significado de las palabras, hasta llegar a la adquisición de un código escrito. Todo el taller se desarrolló en una atmósfera divertida que despertó el interés de los niños por participar en la actividad; los niños se disfrazaron de algunos personajes de la historia y realizaron una dramatización de la historia, lo que generó emociones positivas y muestras efusivas de afecto por parte de los estudiantes. Al interpretar los hallazgos, las investigadoras corroboraron que, al crear el escenario propicio para el desarrollo del proceso lector, el niño participa más y se centra en un aprendizaje significativo que trasciende en el tiempo.

Discusión

A continuación, se presenta, de forma estructurada, la discusión de los resultados producto del análisis de las distintas categorías que hicieron parte de la investigación. Por lo tanto, se inicia con el diagnóstico del nivel de alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente sede Nuevo Oriente. Los resultados evidenciaron falencias en el proceso lector-escritor, hecho que afecta su rendimiento estudiantil, lo cual está en discrepancia con los planteamientos de Hernández et al. (2009), al expresar que un niño está alfabetizado cuando

desarrolla las competencias que le permiten identificar los códigos y textos de una lengua específica, así como el lenguaje social en el que está inmerso esa lengua, cuando tiene la capacidad de entender los textos aceptados por la comunidad y es capaz de elaborar significados en esa lengua.

Los resultados de la aplicación de las actividades (Construyo mi aprendizaje, Elige el tema, Leamos juntos y Respondamos las preguntas: animales creativos) permitió evidenciar dentro del aula multigrado que los niños de transición se encuentran en un nivel de procesamiento léxico, con unos esquemas de conocimiento más o menos elaborados propios de su edad, con capacidad de relacionar lo observado con las experiencias de su contexto, logrando la interpretación del texto con apoyo de la maestra. Con relación a los niños cursantes de primero y segundo grado, estos se ubican en un nivel sintáctico, con conocimiento de la estructura gramatical básica del lenguaje; se evidenció un proceso ascendente, gracias al manejo de estrategias adaptadas a su nivel para que realizaran las actividades, ajustadas al reconocimiento visual de las letras y a su pronunciación, lo que permitió conectar con sus intereses y al objetivo de la actividad.

Estos resultados están en analogía con lo planteado por Cuetos et al. (1996), quienes ratifican la existencia de tres niveles de procesamiento de la información al momento de la adquisición de la lectura y la escritura; el primero referido al nivel léxico; el segundo, nivel sintáctico y, por último, nivel semántico. Por lo tanto, es necesario que se tengan en cuenta para su desarrollo: el grado de dificultad, la individualidad del que aprende; se requiere identificar las características de estos procesos para poder diseñar efectivas herramientas de enseñanza adaptadas a desarrollar una experiencia de calidad para los estudiantes.

Con el fin de responder el siguiente interrogante: ¿Cuáles actividades de lectura compartida se aplicarían para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado?, la categoría lectura compartida fue la respuesta, ya que los resultados reflejaron que el desenvolvimiento del niño está condicionado por el nivel académico que cursa y por su edad, tal es el caso que, al momento de la preparación del ambiente, los niños de transición ciertamente se muestran

atentos, buscan y toman la iniciativa para participar en la actividad, haciéndoseles fácil identificar las características del personaje, compartiendo las vivencias que tienen con su familia. Por su parte, los niños de primer grado se muestran entusiasmados con la actividad, atentos a la lectura, son capaces de predecir el desenlace del cuento, al tiempo que participan activamente, buscan parecerse al personaje de la historia. De igual forma, los niños de segundo grado expresan curiosidad por conocer más sobre el relato, de esta forma se evidencia que la maestra logró captar la atención de los estudiantes.

Estos resultados están en relación con los argumentos de Goikoetxea y Martínez (2015), quienes señalaron que el acto de leer en voz alta que realiza un adulto a uno o más niños de edad preescolar debe ser espontánea y secuencial, y por medio textos ilustrados con llamativos elementos visuales, dibujos, o gráficos, se logre captar la atención de los niños. Puesto que, cuando el niño se encuentra en una etapa de prelectura debe ayudarse de textos en formato grande y llamativo, que privilegien el desarrollo de la inteligencia emocional, con lecturas diagramadas que faciliten el reconocimiento de la organización del texto, de tal forma que, los niños puedan trabajar la direccionalidad y el espacio relacional en las nociones básicas de escritura.

De igual forma, en función de dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles actividades de lectura compartida se aplicarían para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado?, las actividades desarrolladas generaron espacios de aprendizajes lectores centrados en lecturas donde los niños interpretaron los textos escritos, conectándose con los personajes y las experiencias cotidianas, siendo semejante con los planteamientos de Kaderavek et al. (2009, como se citó en Goikoetxea y Martínez, 2015), quienes manifestaron que el método de alfabetización inicial busca desarrollar en el niño prelector el interés por el lenguaje escrito y por los elementos que integran un libro: portada, título, autor, frases, párrafos, hojas.

Las evidencias, antes mencionadas, confirman que cuando las estrategias de lectura se realizan de forma innovadora, involucrando a los niños con el ambiente, el proceso lector y de alfabetización, se genera mayor flexibilidad

y se logran mayores resultados. Así las cosas, se hace un llamado a los docentes de las aulas multigrados a renovar su forma en su quehacer docente, pasando de lo tradicional a procesos creativos que integren a los niños y se tenga en cuenta su deseo por aprender.

En relación con la evaluación de la implementación de las actividades en el proceso lector, de acuerdo con lo propuesto por Cuetos et al. (1996), se busca medir la velocidad, exactitud y comprensión lectora de un niño ante un texto leído; es decir, se reconoce la lectura como una dinámica compleja donde subyacen los procesos cognitivos básicos y superiores, tales como el análisis, la comprensión de las letras, los procesos perceptivos, entre otros. Cabe destacar que, la evaluación es un proceso que el docente puede llevar a cabo antes, durante y después de una actividad, incluso, promover cambios de manera efectiva si el escenario de aprendizaje de los estudiantes así lo requiere (Barone, 2007).

Conclusiones

Para validar el primer objetivo, enmarcado en diagnosticar el nivel de alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente sede Nuevo Oriente La Paz, Cesar, se constató que, dentro del aula multigrado los niños de transición se encuentran en un nivel de procesamiento léxico, con ausencia del dominio lector, con esquema de conocimiento más o menos elaborado (propios de su edad), con capacidad de relacionar lo observado con las experiencias de su contexto. Los niños cursantes de primero y segundo grado se ubican en un nivel sintáctico, con conocimiento de la estructura gramatical básica del lenguaje, requiriendo el apoyo de un adulto que guíe el proceso lector.

En cuanto al segundo objetivo, orientado a planear actividades de lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente sede Nuevo Oriente, La Paz, Cesar, los resultados permitieron concluir que, a través de la lectura compartida realizada de forma estructurada respetando los momentos de preparación y organización del ambiente en función de las necesidades del niño

y de su contexto, se logra un efecto positivo en el proceso de alfabetización, produciéndose resultados visibles que impactan en la educación integral del estudiante. Igualmente, se constató que el desenvolvimiento del niño está condicionado por el nivel académico que cursa y por su edad, requiriendo de espacios de confianza, flexibles y cercanos que lo motiven a adquirir competencias lectoras.

En relación con el tercer objetivo, enfocado a evaluar la implementación las actividades de lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula multigrado de la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente sede Nuevo Oriente, La Paz, Cesar, se pudo constatar que, con la aplicación de estrategias para alfabetizar a niños prelectores, enmarcadas en un programa de lectura compartida y en las microhabilidades, se logra un desplazamiento del niño, por ejemplo, los sujetos cursantes del grado transición reforzaron su nivel léxico y los estudiantes de primer y segundo grado avanzaron de un nivel sintáctico a un nivel semántico. Por otro lado, adquirieron más confianza al momento de leer, pronunciando correctamente las palabras del abecedario, identificándolas dentro de una oración y comprendiendo la relación con otras las palabras para realizar la lectura.

En referencia al objetivo general, referido a implementar la lectura compartida para la alfabetización inicial en estudiantes del aula de la Institución Educativa Técnico Agropecuario San José de Oriente sede Nuevo Oriente, La Paz, Cesar, teniendo en cuenta el acopio teórico en el cual se enmarca la presente investigación y previo análisis de los hallazgos producto de la aplicación de los instrumentos, se valida que cuando se realizan actividades de alfabetización inicial soportadas en una estructura académica conforme a las necesidades del niño y su contexto, este puede apropiarse de sus habilidades y desplazarse en el aprendizaje de la lectura de forma natural, incluso, reconocer cómo su propio aprendizaje se refuerza con el compañero.

Recomendaciones

Para el primer objetivo, se espera generar propuestas para aulas multigrados donde se implementen mecanismos de alfabetización inicial adaptados a las características y

necesidades de cada estudiante, en función de otorgarles una enseñanza integral, donde desarrollen habilidades y competencias, no solo en el área académica, sino también de creatividad, resolución de problemas, adaptación y autogestión de aprendizaje.

En cuanto al segundo objetivo, se recomienda a los docentes de las aulas multigrados realizar una búsqueda de estrategias creativas e innovadoras de alfabetización para la lectura, donde el niño sea el protagonista y tenga relación directa con su medioambiente y contexto, de manera tal que puedan adaptar las exigencias de la actualidad al desarrollo evolutivo del niño.

En relación al tercer objetivo, es necesario que el docente establezca una evaluación formativa y flexible en el proceso de alfabetización en la lectura, antes, durante y después, que le permita adaptar los planes en función de los acontecimientos y hechos que se presenten en la institución y dentro del aula, considerando en todo momento las características individuales de los estudiantes, para fortalecer su sistema relacional y su autoestima.

Para finalizar, en relación al objetivo general, se recomienda que los docentes implementen de forma permanente estrategias creativas de alfabetización que fortalezcan el proceso lector en las aulas multigrados, atreviéndose a incorporar nuevas técnicas acordes con las condiciones del medio, y adaptadas a las necesidades individuales de los niños, que los motiven a la participación en experiencias que aporten significado a su aprendizaje y logren el desplazamiento académico y emocional que requieren.

Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Arzapalo, Y. H. (2019). *Con la lectura compartida desarrollo mi capacidad lectora* [Tesis de Especialización, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Red de Repositorios Latinoamericanos. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15310>
- Barone, A. (2007). *Escuela para maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica*. Lexus Editores.
- Berrios, D P., Ferrada, M. J. y Jiménez, J. V. (2018). *Contextualización del proceso de enseñanza en el medio escolar: un estudio descriptivo en escuelas de Nuble* [Tesis de Pregrado, Universidad del Bío Bío]. REP BIB. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2836>
- Cardozo, R. (2018). *Estrategia didáctica mediada con TIC para el mejoramiento de habilidades lectoescritoras* [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2327/1/TGT-968.pdf>
- Carrera, C. y Marín, R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i1.10183>
- Castañeda, G. (2016). *Las habilidades lingüísticas en el fortalecimiento de la comunicación. Diseño de guía didáctica* [Tesis de Pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/31412/1/CASTA%C3%91EDA%20HOLGUIN%20GLORIA.pdf>
- Chén, M. (2017). *Las habilidades lingüísticas en el desarrollo del área de comunicación y lenguaje, idioma español como segunda lengua, con estudiantes de tercero básico del Instituto Núcleo Familiar Educativo para el desarrollo NUFEDEN El Caserío Sesibché* [Tesis de Pregrado, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2017/05/82/Chen-Mario.pdf>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Contreras, G. C. (2016). *Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno en un colegio público de Bogotá* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/55877?show=full>
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Prolec: batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria*. TEA. <http://hdl.handle.net/11162/59484>

- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. II; V. Weinstabl, Trad.; pp. 38-78). Editorial Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, V., Miranda, Y., Quintana, L., Mederos, R. y Toyos, A. (2009). Evaluación de las competencias laborales y su influencia en la calidad del servicio del hospital Dr. Mario Muñoz Monroy de Cuba. *Ingeniería Industrial*, 30(1), 1-6.
- Leal, L. (2012). Estrategia pedagógica para la producción textual: casos de desarrollo de conceptos. *Literatura y Lingüística*, (26), 183-204. <https://doi.org/10.29344/0717621X.26.44>
- Ley 115 (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mienducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1804. (2016, 2 de agosto). Congreso de la República de Colombia. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Maturana, H. y Valera, F. (2009). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano* (19.^a ed.). Editorial Universitaria de Chile.
- Mejía, C. y Torres, Á. (2019). *Estrategias didácticas soportadas en las tecnologías de información y comunicación para la mediación de la enseñanza de la lectura en estudiantes del primer grado de educación básica* [Tesis de Pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/18699/2019carolmejia.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación República de Chile. (2018). Plan Nacional de la Lectura. Actas del III Seminario Internacional. ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lectura e inclusión. https://www.academia.edu/39794912/Lectura_como_producci%C3%B3n_narrativa_en_la_cultura_digital
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). 50.^{mo} aniversario del Día Internacional de la Alfabetización: Las tasas de alfabetización están en aumento, pero millones de personas siguen siendo analfabetas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245830_spa
- PISA. (2019). *Programa para la evaluación internacional de los estudiantes*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Salvatierra, M. y Game, C. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 373-385.
- Solé, I. (1993). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Editorial Graó.
- Tabash, N. (2009). El lenguaje integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, (10), 187-214. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rml/article/view/8887>
- Tracey, D. y Morrow, L. (2017). *Lentes de lectura: una introducción a las teorías y modelos* (3.^a ed.). Guilford Press.

Vergara, C. (2017). La teoría del desarrollo cognitivo de Jerome Bruner. <https://www.actualidadenpsicologia.com/teoria-desarrollo-cognitivo-jerome-bruner/>

Vissani, L. E., Scherman, P. y Fantini, N. D. (2017). Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>

Contribución

Las autoras participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.