

Un programa de intervención desde la psicología histórico-cultural para el desarrollo de la comprensión lectora en la edad escolar

Um programa de intervenção a partir da psicologia histórico-cultural para o desenvolvimento da compreensão leitora na idade escolar

Un programme d'intervention fondé sur la psychologie historique-culturelle pour le développement de la compréhension en lecture à l'âge scolaire

An intervention program based on cultural-historical psychology for the development of reading comprehension in school-age children

Claudia Ximena González-Moreno¹ y Yulia Solovieva^{2, 3, 4}

1. Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

2. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

3. Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

4. Centro Científico Federal de Investigaciones Psicológicas y Multidisciplinarias, Moscú, Rusia.

Resumen

El objetivo de esta investigación es desarrollar estrategias de comprensión de lectura en un grupo de 3 niños en edad escolar de quinto grado con dificultades en la comprensión lectora (afectación de la comprensión de oraciones de estructura lógico-gramatical compleja por la constante pérdida del objetivo de la actividad) y con baja motivación cognitiva. Se realizó una evaluación pre-test y post-test después de la aplicación de la intervención. El programa interventivo se basó en la formación de la zona de desarrollo próximo, la base orientadora de la acción, la formación de las acciones mentales por etapas y la formación gradual de los mecanismos cerebrales identificados con debilidades mediante actividades de lectura compartida en las que se usaba y analizaba el lenguaje. Los resultados muestran que las estrategias de regulación de la actividad utilizadas por los niños para la comprensión de lectura después de la intervención fueron: identifican el objetivo en el texto considerando su estructura, utilizan representaciones gráficas para organizar y clasificar la información, hacen relectura de algunos apartados, toman notas, subrayan palabras e ideas importantes. Respecto a la estrategia que involucra la motivación cognitiva después de la intervención se destacó la conversación dialógica con otros lectores estableciendo relaciones entre los textos. Se concluye que tanto las estrategias de regulación de la actividad como las estrategias que involucran la motivación cognitiva favorecen la interacción entre el lector y el texto y la relación entre el lector con otros lectores por el contenido emocional que generan los textos en la interacción dialógica.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, edad escolar, desarrollo infantil, desarrollo de la personalidad.

Resumo

O objetivo desta pesquisa é desenvolver estratégias de compreensão de leitura em um grupo de 3 crianças em idade escolar do quinto ano com dificuldades na compreensão leitora (afetadas pela compreensão de sentenças com estrutura lógico-gramatical complexa devido à constante perda do objetivo da atividade) e com baixa motivação cognitiva. Foi realizada uma avaliação pré-teste e pós-teste após a aplicação da intervenção. O programa interventivo baseou-se na formação da zona de desenvolvimento proximal, na base orientadora da ação, na formação das ações mentais por etapas e na formação gradual dos mecanismos cerebrais identificados com fragilidades, por meio de atividades de leitura compartilhada em que se utilizava e analisava a linguagem. Os resultados mostram que as estratégias de autorregulação da atividade utilizadas pelas crianças para a compreensão de leitura após a intervenção foram: identificação do objetivo no texto considerando sua estrutura, uso de representações gráficas para organizar e classificar a informação, releitura de alguns trechos, anotações, sublinhamento de palavras e ideias importantes. Em relação à estratégia que envolve a motivação cognitiva após a intervenção, destacou-se a conversa dialógica com outros leitores, estabelecendo relações entre os textos. Conclui-se que tanto as estratégias de autorregulação da atividade quanto as estratégias que envolvem a motivação cognitiva favorecem a interação entre o leitor e o texto e a relação com outros leitores, devido ao conteúdo emocional gerado pelos textos na interação dialógica.

Palavras-chave: leitura, compreensão leitora, idade escolar, desenvolvimento infantil, desenvolvimento da personalidade.

Artículo recibido: 26/10/2023; Artículo aceptado: 28/10/2024.

Correspondencias relacionadas con este artículo deben ser enviadas a Claudia Ximena González-Moreno, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación – Cra. 7 #40 – 62 – Bogotá, Colombia.

E-mail: clauxigo@hotmail.com

DOI:10.5579/ml.2024.0843

Résumé

L'objectif de cette recherche est de développer des stratégies de compréhension de la lecture chez un groupe de 3 enfants en âge scolaire de cinquième année ayant des difficultés de compréhension (atteinte de la compréhension de phrases à structure logico-grammaticale complexe en raison de la perte constante de l'objectif de l'activité) et présentant une faible motivation cognitive. Une évaluation pré-test et post-test a été réalisée après l'application de l'intervention. Le programme d'intervention était basé sur la formation de la zone de développement proximal, la base orientatrice de l'action, la formation des actions mentales par étapes et le développement progressif des mécanismes cérébraux identifiés comme faibles au moyen d'activités de lecture partagée dans lesquelles le langage était utilisé et analysé. Les résultats montrent que les stratégies de régulation de l'activité utilisées par les enfants pour la compréhension de la lecture après l'intervention comprenaient : l'identification de l'objectif dans le texte en tenant compte de sa structure, l'utilisation de représentations graphiques pour organiser et classer l'information, la relecture de certains passages, la prise de notes et le surlignement des mots et des idées importantes. Concernant la stratégie impliquant la motivation cognitive après l'intervention, la conversation dialogique avec d'autres lecteurs, établissant des relations entre les textes, s'est particulièrement distinguée. Il est conclu que tant les stratégies de régulation de l'activité que celles impliquant la motivation cognitive favorisent l'interaction entre le lecteur et le texte ainsi que la relation entre le lecteur et d'autres lecteurs en raison du contenu émotionnel généré par les textes dans l'interaction dialogique.

Mots-clés: lecture, compréhension de la lecture, âge scolaire, développement de l'enfant, développement de la personnalité.

Abstract

The objective of this research is to develop reading comprehension strategies in a group of 3 fifth grade school-aged children with difficulties in reading comprehension (impairment of the understanding of sentences with a complex logical-grammatical structure due to the constant loss of the objective of the activity) and low cognitive motivation. A pre-test and post-test evaluation was carried out after the application of the intervention. The intervention program was based on the formation of the zone of proximal development, the guiding basis of action, the formation of mental actions in stages and the gradual formation of brain mechanisms identified with weaknesses through shared reading activities in which used and analyzed language. The results show that the activity regulation strategies used by the children for reading comprehension after the intervention were: they identify the objective in the text considering its structure, they use graphic representations to organize and classify the information, they reread some sections, take notes, underline important words and ideas. Regarding the strategy that involves cognitive motivation after the intervention, the dialogic conversation with other readers, establishing relationships between the texts, stood out. It is concluded that both the activity regulation strategies and the strategies that involve cognitive motivation favor the interaction between the reader and the text and the relationship between the reader and other readers due to the emotional content that the texts generate in the dialogic interaction.

Keywords: reading, reading comprehension, school age, child development, personality development.

1. INTRODUCCIÓN

Leer representa a una actividad social y cultural. Una actividad de lectura es iniciada con una acción con significado personal compartido en relaciones sociales intersubjetivas (Condemarin & Medina, 2010). Dichas relaciones intersubjetivas no son situacionales, sino que deben pasar al significado personal que la lectura tiene para un individuo. Así, Leontiev (1978) introdujo la noción del significado personal de una acción como la relación entre el motivo y el propósito (una necesidad objetivada). Las necesidades y los motivos conforman el contenido de la esfera afectivo-emocional, de cuyo equilibrio depende la estabilidad de los motivos mismos (Solovieva, 2014). Por ejemplo, la necesidad de leer tiene que encontrar su motivo concreto en algún objeto: elegir un libro y leerlo de manera individual para aprender o participar en actividades compartidas de lectura en voz alta con otros para establecer vínculos sociales con ellos. En ambas actividades (lectora y comunicativa) hay tanto enriquecimiento del contenido del pensamiento (Rubinstein, 1998) como interiorización de las acciones intelectuales nuevas (Solovieva, 2014).

Las acciones que hacen parte de la actividad de lectura se constituyen en procesos conscientes dirigidos a la solución de problemas, a la elaboración de posturas reflexivas respecto a situaciones de la vida cotidiana y a la comprensión de los argumentos de los demás. A nivel cerebral estas acciones se representan en forma de sistemas funcionales complejos, lo que significa que diferentes áreas cerebrales participan y se especializan durante la adquisición de una habilidad nueva (Solovieva & Quintanar, 2011, 2020). Al mismo tiempo cada

acción se lleva a cabo a través de la ejecución de operaciones específicas (Solovieva, 2014).

Las operaciones en la lectura son los procesos automatizados desde un nivel externo previo, es decir desde la secuencia de acciones que se interiorizan en el proceso de la adquisición de la lectura. Las operaciones representan el medio de realización de la lectura; de igual modo, la lectura misma puede ser considerada como una forma de la actividad comunicativa y comprensiva con sentido y significado.

La comprensión lectora requiere la coordinación de múltiples procesos lingüísticos y cognitivos que incluyen, entre otros, la capacidad de lectura de palabras, la memoria de trabajo, la generación de inferencias, la identificación del vocabulario y el conocimiento previo (Perfetti et al., 2005; Abusamra et al., 2008; Elleman & Oslund, 2019), así como los procesos de regulación y planeación (Kovyazina et al., 2021).

Las habilidades de comprensión de lectura se adquieren a través de la enseñanza sistemática e intencionada (Monereo, 1990). Las investigaciones refieren que es necesario una instrucción explícita sobre las estrategias de comprensión de lectura, dado que estas contribuyen al desarrollo de la habilidad lectora y además no se desarrollan de manera automática en los niños (Block, 2000; Van Keer & Verhaeghe, 2005; Rosselli et al., 2006).

La comprensión de lectura es considerada como una habilidad de alto nivel de complejidad porque permite leer para aprender (Colomer & Camps, 1991). Asimismo, la comprensión de lectura permite transformar la información en conocimiento, lo que sustenta diversos aprendizajes a lo largo de la vida (Colomer, 1997). De la misma manera, la comprensión de lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a encontrar sentido, a simbolizar la experiencia, a

encontrar el rumbo de la vida, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos (Petit, 2001). Cuando un niño comprende lo que lee, tiene más posibilidades para adquirir conocimientos, habilidades, disposiciones y valores que necesita para prosperar y contribuir a la sociedad, de cara a los desafíos y oportunidades que encontrará (Monereo, 1990).

La comprensión de lectura conforma una serie de las acciones que deben ser adquiridas por el niño, tales como la identificación de la estructura del texto, el sentido y significado de palabras y frases considerando el contexto del texto, la incorporación de relaciones entre las partes del texto y la comparación de textos. Lo anterior involucra el establecimiento de la relación entre lo que dice el texto de manera explícita y lo que se identifica implícitamente, por ejemplo, la identificación del objetivo como lector y del texto, considerando la intención del autor (Bajtin, 2009). Indudablemente, lo anterior se relaciona con el conocimiento del mundo y la experiencia personal que tiene el niño; a su vez, el proceso lector participa también en la consolidación de la imagen del mundo del niño (Leontiev, 1997).

La comprensión de lectura implica un posicionamiento activo del lector, es así como se facilita su participación en el proceso social de acceso al conocimiento compartido y su toma de decisiones individuales y colectivas (Colomer, 1997; Cassany, 2006). Cassany et al., (2003) señalan que el verdadero lector es capaz de entender, recordar, analizar y emitir juicios sólidos sobre un texto y, además, es capaz de expresar su propia interpretación a través de la creación personal.

Para la comprensión de lectura se requiere identificar la estructura semántica del texto (Van Dijk, 1983; Van Dijk & Kintsch, 1983), a veces, es necesario releer todo o algunas partes seleccionadas. Algunos autores opinan que siempre hay que leer desde una pregunta (Zuleta, 1982) para aprender a reflexionar sobre el contenido del texto, para reconocer las palabras y lo que éstas significan (procesos léxicos), así se empieza a formar la conciencia reflexiva del sujeto lector. También son necesarios los conocimientos de tipo sintáctico que establecen relación entre las palabras, los cuales constituyen unidades mayores como las oraciones y frases con una determinada estructura (procesos sintácticos) (Monereo, 1990; Colomer & Camps, 1991; Cassany, 2006; Solovieva, 2016; Solovieva & Quintanar, 2020). Además el lector tiene que comprender el significado de la oración, el mensaje y contenido del texto integrándolo con los conocimientos previos del sujeto (procesos semánticos) (García, 1993). Por el contrario, algunos autores expresan que la conciencia gramatical y sintáctica se pueden formar con ayuda del proceso lector (Solovieva & Quintanar, 2020).

Para el desarrollo de las habilidades efectivas de comprensión de lectura (vocabulario, decodificación, fluidez lectora e inferencias verbales) de los niños en la edad escolar la neuropsicología histórico-cultural aporta las bases teórico-metodológicas, los instrumentos que se usan para la evaluación, la interpretación de los resultados y los programas de intervención preventivos o correctivos (Akhutina, 1996).

Por su parte, la psicología histórico-cultural propone estrategias de comprensión de lectura, las cuales se dividen en: estrategias de regulación de la actividad y estrategias que involucran la motivación cognitiva. El aprendizaje de estas

estrategias posibilita la lectura comprensiva y permite que el trabajo intelectual alcance un nivel efectivo. Es evidente que esto no es posible en las etapas iniciales de la adquisición de la lectura, cuando el estudiante se concentra su atención en cada letra, sílaba o palabra particular, lo que le impide concentrarse en el sentido comprensivo y cognitivo del texto leído.

La organización de la actividad de comprensión de lectura requiere de la participación de diversos mecanismos cerebrales (nivel psicofisiológico), los cuales se forman durante la vida del niño en el proceso de su actividad de lectura oral, lectura compartida y lectura en silencio (Solovieva y Quintanar, 2011, 2020).

Las investigaciones refieren que cuando se lee el cerebro debe realizar diversos procesamientos complejos, simultáneos y secuenciales (Luria, 1986; González-Moreno et al., 2012; Glozman & Plotnikova, 2021; Solovieva et al., 2021). Otras investigaciones muestran que las dificultades en la comprensión de lectura se presentan por deficiencias psicopedagógicas durante su enseñanza (retraso lector), por alteraciones neurológicas (dislexia) del niño o por la combinación de ambas (Quijano et al., 2018). Los niños que presentan retraso lector tienen dificultades relacionadas con la precisión, velocidad y comprensión de lectura de palabras, que se han asociado prioritariamente con dificultades en su conciencia fonológica (Quijano-Martínez & Cadavid-Ruiz, 2016). Los niños que presentan dislexia tienen dificultad en el reconocimiento de palabras, evidenciada en fallos en la precisión para decodificar palabras escritas, poca fluidez y pobres habilidades ortográficas que se asocian con déficits en el procesamiento fonológico (Lyon et al., 2003). Estas dificultades interfieren en el desempeño de las actividades escolares y por consiguiente en el rendimiento escolar de los niños tanto dentro del aula de clase como en las actividades cotidianas. Las dificultades en la comprensión lectora afectan de manera negativa la transferencia del saber a diversas actividades para poner en práctica sus ideas, para usar lo que saben, para resolver problemas de manera creativa y para reflexionar sobre lo que han aprendido en diversos contextos.

Las dificultades en la comprensión lectora limitan las posibilidades de los estudiantes para saber qué estrategias pueden utilizar para entender mejor, para saber qué se les pide en una consigna escrita, para conectar lo que ya conocen con la nueva información que hay en los textos.

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo de esta investigación es desarrollar las estrategias de comprensión de lectura para elevar el nivel de su motivación para este proceso y para la actividad intelectual en general en un grupo de 3 niños en edad escolar de quinto grado con dificultades en el proceso de la comprensión lectora.

2. METODOLOGÍA

Se realizó una intervención psicológica en un grupo 3 de niños de 10 años con déficit funcional en el tercer bloque cerebral (regulación, programación y control de la actividad de comprensión de lectura). Las sesiones se realizaron tres veces a la semana durante un año. Se realizó una evaluación pre-test y otra post-test a través del análisis cualitativo del síndrome neuropsicológico, el cual se modificó cualitativamente y de forma positiva después de la intervención. El programa se elaboró basándose en la estructura y el contenido de la

actividad de comprensión de lectura de diferentes tipos de textos, la zona de desarrollo próximo, la formación de la base orientadora de la acción y la formación gradual de los mecanismos cerebrales identificados con debilidades mediante actividades de lectura compartida en las que se usaba y analizaba el lenguaje. La acción de cada niño y las acciones colaborativas se constituyeron en la unidad de análisis.

2.1 Participantes

Se trata de tres niños de 10 años de edad de quinto grado de primaria que presentan un nivel bajo en la comprensión lectora de la ciudad de Bogotá. Los tres niños tienen una pobre motivación cognitiva por las actividades de lectura, lo que se expresa en la pobre cantidad y frecuencia de lectura que hacen (máximo 2 párrafos a la semana). Solo leían con sus padres por prescripción académica y por obligación para cumplir con el plan lector de la institución educativa. Ninguno de los tres niños elegía libros por interés. Ellos preferían que alguien les leyera en voz alta, no leían con pares porque referían que sentían miedo a equivocarse. Tampoco leían de manera autónoma.

Los tres niños provenían de una institución educativa pública de baja condición socio-económica. Fueron remitidos por la institución educativa a valoración de neuropsicológica del aprendizaje por presentar dificultades en el seguimiento de instrucciones y en su proceso de comprensión lectora (afectación de la comprensión de oraciones de estructura lógico-gramatical compleja por la constante pérdida del objetivo de la actividad) el cual repercutía de forma negativa en su desempeño escolar en todas las asignaturas (ciencias, sociales, matemáticas, español, etc.), además tenían un pobre concepto de ellos mismos como aprendices y bajas calificaciones.

Las maestras referían: “el niño DR tiene dificultades en español y en matemáticas, le va mal en las evaluaciones escritas, se bloquea, a veces deja la hoja en blanco y se pone a

llorar”, “el niño SV dice que no le gusta leer nada, cuando se le pide leer en voz alta y si se le pregunta algo de lo que leyó dice que no entendió nada, le va mal en matemáticas. En español escribe pero no continúa las ideas, parecen desconectadas”, “el niño EC no sigue instrucciones, inicia las actividades en clase y no las termina. En las evaluaciones le va mal en ciencias, sociales, matemáticas y español”.

Los padres de familia refirieron que: “mi hijo DR olvida lo que se le dice, parece como si no escuchara lo que le decimos. Me toca repetirle varias veces lo que quiero que haga y me dice pero papá no sé qué es lo que quieres que haga”, “EC se demora mucho haciendo las tareas, borra lo que hace todo el tiempo, a veces hace rayones en sus cuadernos, es como que no le gustara estudiar”, “pues SV es un niño impulsivo para hacer las cosas, le cuesta trabajo encontrar las palabras que necesita para hablar y no sigue las instrucciones, toca repetirle y repetirlo”.

Los criterios de inclusión considerados fueron: no presentar diagnóstico de discapacidad intelectual, ni alteraciones psiquiátricas ni motrices.

2.2 Instrumentos de evaluación

Se utilizó el protocolo de evaluación derivado de la propuesta teórico-metodológica de la escuela neuropsicológica de AR Luria: Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve (Solovieva y Quintanar, 2017), el cual analiza la integridad de los diferentes factores neuropsicológicos (ver Tabla 1).

En la Tabla 1 se presentan los resultados de la evaluación neuropsicológica infantil breve realizada al inicio, antes de la intervención.

Los datos de evaluación señalan la conservación de todos los factores neuropsicológico con falta de la actividad voluntaria para consolidar los objetivos en la lectura, falta de comprensión de textos literarios, lo cual se acompaña con rechazo emocional del proceso lector.

Tabla 1.
Evaluación neuropsicológica infantil breve

| Factor neuropsicológico | Niños | | |
|--------------------------------|--|--|---|
| | DR | SV | EC |
| Factor de regulación y control | *Falta de interés por la lectura. *Ausencia de reflexión crítica sobre textos narrativos. *Dificultades para seguir los signos de las expresiones y hacer pausas durante la lectura en voz alta. | *Falta de interés por la lectura. *Incapacidad para comprender el significado de conceptos expresados en el texto que lee. *Ausencia de reflexión crítica sobre textos informativos. *Dificultades para seguir los signos de las expresiones y hacer pausas durante la lectura en voz alta. | *Falta de interés por la lectura. *Ausencia de adecuada entonación. *Ausencia de reflexión crítica sobre textos explicativos. *Dificultades para seguir los signos de las expresiones y hacer pausas durante la lectura en voz alta. |
| Organización secuencial motora | *Hay paso fluente de un movimiento a otro al escribir. El niño inhibe el eslabón motor anterior para el paso flexible al eslabón motor posterior, lo que se refleja tanto en la copia y continuación de la secuencia gráfica como en la coordinación recíproca de las manos. | *Hay paso fluente de un movimiento a otro al escribir. El niño inhibe el eslabón motor anterior para el paso flexible al eslabón motor posterior. Con facilidad realiza la secuencia de los movimientos solicitada. | *Hay paso fluente de un movimiento a otro al escribir. El niño inhibe el eslabón motor anterior para el paso flexible al eslabón motor posterior. Hay intercambio de posiciones de los dedos de manera adecuada. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. (Continuación)*Evaluación neuropsicológica infantil breve*

| Factor neuropsicológico | Niños | | |
|--------------------------------|---|--|--|
| | DR | SV | EC |
| Integración cinestésico-táctil | *Con facilidad logró hacer la reproducción de posición, así como la repetición de sílabas. | *Logró realizar la reproducción de posición de los dedos en la mano contraria, evocó las posiciones de las manos, reconoció los objetos con facilidad, reprodujo con facilidad las posiciones del aparato fonoarticulador. | *Se identificó pérdida del objetivo de la actividad lo que limitó la realización de tareas. Sin embargo, con apoyo (repetición de la instrucción y ejemplo) logró hacer la reproducción de la posición de los dedos en la mano contraria y las posiciones del aparato fonoarticulador. |
| Integración fonemática | *Diferencia sonidos verbales de acuerdo a las oposiciones fonemáticas. | * Diferencia sonidos verbales de acuerdo a las oposiciones fonemáticas. | * Diferencia sonidos verbales de acuerdo a las oposiciones fonemáticas. |
| Retención audio-verbal | *Impulsividad. *Se afecta la comprensión de oraciones de estructura lógico-gramatical compleja por la constante pérdida del objetivo de la actividad. | *Anticipación de respuestas, lo que afecta la comprensión profunda de oraciones lógico-gramatical compleja. | *Impulsividad y pérdida del objetivo lo que limitó la evocación de información en la tarea: series de palabras, repetición de oraciones largas y evocación de las series de palabras con interferencia heterogénea. |
| Retención visual | *No verifica la ejecución de las acciones por pérdida del objetivo de la actividad. *Pérdida del sentido de los textos y la interiorización lentificada de la lectura en silencio. | *No verifica la ejecución de las acciones por impulsividad. *En lo que se refiere al proceso de cálculo, la resolución de operaciones y problemas complejos requieren de planeación y control se identificaron dificultades por pérdida del objetivo de la actividad, lo que generaba omisión de números. | *No verifica la ejecución de las acciones por pérdida del objetivo de la actividad. |
| Percepción espacial global | *Identifica las características generales de los dibujos solicitados (tanto en la tarea libre como en la copia). Se identifica pérdida del objetivo de la tarea en el dibujo del niño porque incluye elementos no solicitados. | *Las ejecuciones se caracterizaron por la ausencia de una imagen clara debido a la omisión de elementos y por la distribución inadecuada en el espacio gráfico por pérdida del objetivo de la actividad. | *Identifica las características generales de los dibujos solicitados, sin embargo, hay pérdida del objetivo en el dibujo del reloj con las manecillas del reloj. |
| Percepción espacial analítica | *Completa las figuras con facilidad, sin embargo, requiere apoyo frecuente de repetición de la instrucción para evitar perder el objetivo de la tarea. *Completa las oraciones con estructura lógico-gramatical complejas, sin embargo, se identificó que requiere del ejemplo para no perder el objetivo de la tarea. | *Completa las figuras, sin embargo, requirió de la repetición de la instrucción. *Completa las oraciones con estructura lógico gramatical complejas con repetición de la instrucción. | *Completa las figuras, sin embargo, requirió de la repetición de la instrucción. *Completa las oraciones con estructura lógico gramatical complejas con repetición de la instrucción. *Requirió apoyo en la tarea del esquema corporal por pérdida del objetivo de la tarea. |
| Atención y estado de alerta | *Logró identificar los estímulos significativos (figura-fondo), sin embargo requirió repetición de la instrucción por pérdida del objetivo de la tarea. | *Logró identificar los estímulos significativos (figura-fondo), sin embargo requirió del ejemplo por pérdida del objetivo de la tarea. | *Logró identificar los estímulos significativos (figura-fondo), sin embargo requirió repetición de la instrucción por pérdida del objetivo de la tarea. |
| Esfera emocional | *Presencia de comportamiento social adecuado a la situación de la evaluación. | *Presencia de interés para la ejecución de las tareas de la evaluación. | *Presencia de crítica hacia sus propias ejecuciones. |

Fuente: elaboración propia.

2.3 Programa de intervención

En la estructura de la acción se incluyeron los siguientes elementos: el objeto de la acción, el objetivo, el motivo, las operaciones y la base orientadora de la acción que contiene la información necesaria para que los niños pudieran

realizar la acción dada. En el nivel funcional, la acción incluyó la parte de la ejecución, la parte de la orientación, control y la parte de verificación.

La elaboración del esquema de la base orientadora de la actividad se hizo con los niños en forma conjunta, lo que de acuerdo con Talizina (2019) crea en ellos la ilusión del

descubrimiento independiente del contenido de la actividad, en este caso particular para la comprensión de lectura. Se representaron tanto los conocimientos acerca del objeto con los cuales había que actuar, y los conocimientos acerca del proceso mismo de la actividad, es decir, con lo que había que iniciar y en qué orden se debían iniciar las acciones (Talizina, 2019). Galperin (1998) sostiene que para planificar una acción, es necesario crear una imagen de una acción. Cualquier acción tiene una estructura binaria compuesta por partes orientadoras y ejecutivas. Por lo tanto, la planificación de una acción incluyó la creación tanto de su orientación como de las partes ejecutivas. La parte orientadora comprendió dos subsistemas, motivacional y operativo. Este último constó de cuatro componentes: (a) construir una imagen de la situación actual; (b) revelar el potencial de los componentes individuales de la situación actual a los estudiantes; (c) planificar la acción futura; (d) facilitar la acción en el curso de su ejecución. Estos cuatro componentes son similares en la presencia de imágenes de un tipo u otro: una imagen de la situación actual, una imagen del plan de acción, o una imagen de la acción que se está ejecutando (Engeness, 2021).

El adulto siempre iniciaba con la aclaración del contenido de las acciones que los niños iban a realizar. Además, consideraba las etapas de la asimilación: motivación, solución de problemas en los niveles material (uso de objetos reales), materializado (uso de sustitutos objetales), perceptivo (dibujos y esquemas visuales) y verbal (palabras y expresiones oracionales).

El objetivo del adulto investigador fue: 1) crear la base orientadora de la acción para ayudar a los niños a desarrollar

estrategias y habilidades de comprensión de lectura, lo que implicó la representación particular del contenido del texto y del vocabulario nuevo para retenerlo y 2) crear la zona de desarrollo próximo al identificar las ayudas que necesitaban los niños para comprender diferentes tipos de texto y ayudarlos a establecer relaciones entre ellos usando apoyos materializados, perceptivos y verbales.

En cada sesión de intervención se presentó la instrucción explícita para mejorar las habilidades de comprensión de lectura, se incluyeron las etapas formativas en el plano materializado, perceptivo y verbal. Esto significa que los niños iniciaron su actividad de comprensión de lectura desde la forma compartida con ayuda de medios externos. Para ayudar a organizar y categorizar la información y para establecer una representación de los elementos en categorías con jerarquías se utilizaron apoyos visuales como mapas mentales.

Algunos de los libros elegidos para la intervención fueron: *Pinocho* de Collodi, *El enmascarado de la lata* de Vivian Mansour, *Papá, por favor, consígueme la luna*, de Eric Carle, *Cuentos por teléfono* de Gianni Rodari, *El gran viaje de Darwin* de Mick Manning y Brita Granström, *Fútbol de Almasty* y Jean-Michel Billioud, *Lo mejor del fútbol* de Jon Agiriano y Nicolás Aznárez, *Escribir* de Murray McCain y John Alcorn, *A la vista* de Daniel Montero Galán y Daniel Montero Galán.

En la Tabla 2 se presenta la descripción del programa de intervención considerando los 4 módulos desarrollados.

Tabla 2.
Descripción del programa de intervención

| Objetivos | Actividades | Apoyos |
|---|--|---|
| Módulo 1 | | |
| Incrementar la experiencia compartida. | *Se conversa con los niños de manera interactiva acerca de la narrativa que propone el libro y las imágenes. | *Conversación dialógica. *Juegos de adivinanzas con el uso de objetos y juguetes después de la lectura del libro. *Juegos de pistas realizado por los niños considerando el contenido del libro. Actividad orientada por el adulto de manera colaborativa con los tres niños. *Se utilizan preguntas orientadoras. Por ejemplo: ¿qué significa para ustedes...?, ¿cómo se relaciona lo que dijo DR con lo que dices tú?, ¿qué saben ustedes acerca de...?, ¿qué les gustaría aprender? |
| Reconocer palabras y lo que significan. | *Lectura compartida de un libro que hace parte de la literatura infantil. *Se presenta un grupo de palabras y los niños deben señalar cuál es la que no está relacionada con las demás. *Se indica una palabra y se ayuda a los niños para que encuentren otra palabra que esté relacionada. Por ejemplo, durazno es a manzana como perro es a ... | *Juegos de retos cognitivos con el uso del lenguaje. *Juego de adivinanzas con el uso de sustitutos objetales. *Juego de pistas que realizan los niños considerando el contenido del libro. |
| Aumentar el vocabulario. | *Lectura de textos e identificación de palabras nuevas y desconocidas. *Conversar respecto a las imágenes de los libros. | *Ayudar a que los niños aprendan a explicar, dar ejemplos, resolver problemas y argumentar considerando sus propias perspectivas alcanzadas con la comprensión que alcanzan después de la lectura de los libros. *Juegos de adivinanzas. *Juego de escondite para encontrar palabras y hacer redes semánticas. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. (Continuación)*Descripción del programa de intervención*

| Objetivos | Actividades | Apoyos |
|--|--|---|
| Módulo 2: Lectura en voz alta del adulto | | |
| Identificar los términos desconocidos. | *Se dialoga acerca del significado de los conceptos que eligen el adulto y los niños considerando el contexto en el que se presenta. *Se busca en el diccionario el significado de cada palabra. *Se buscan sinónimos de las palabras desconocidas. | *El adulto identifica los términos desconocidos antes de presentar el texto o libro y propone juegos como: sopas de letras, lotería, rompecabezas. *Los niños identifican conjuntamente los términos desconocidos del texto o libro y hacen una lista, buscan como equipo su significado en el diccionario, conversan respecto a situaciones contextuales en las que se pueden utilizar esas palabras con ayuda del adulto. *Los niños identifican las palabras desconocidas de manera individual, hacen un listado, buscan su significado e inician una conversación en la que proponen el uso de esas palabras en contexto. |
| Interpretar frases dentro del texto. | *Se identifican frases en cada párrafo y se interpretan generando una conversación dialógica con los niños. | *Los niños utilizan colores para señalar las frases que más les gustan en cada párrafo. |
| Identificar palabras clave en el texto. | *Se identifican las palabras más importantes del texto con los niños a través de la conversación dialógica. | *Se utilizan preguntas de orientación: ¿cuáles son las palabras que más se repiten en el texto?, ¿por qué creen que el autor decidió repetirlas?, ¿qué significa esta palabras?, ¿qué pasaría si quitáramos esa palabra del texto? |
| Identificar la idea principal de cada párrafo. | *Se identifica la idea más importante de cada párrafo con los niños. | *Utilizar preguntas de orientación: ¿de quién habla este párrafo?, ¿en este párrafo se habla acerca de algún lugar?, ¿en este párrafo hay alguna explicación? |
| Módulo 3: Lectura en voz alta del adulto y en silencio de los niños | | |
| Activar conocimientos previos. | *Conversar sobre experiencias que han tenido los niños considerando la temática del texto. | *Conversación dialógica. *Utilizar preguntas de orientación: ¿qué se?, ¿qué quisiera aprender? |
| Planificar el objetivo e intención comunicativa como lector. | *Antes de leer el libro o texto conversar con los tres niños respecto al título y a la imagen del libro. *Escuchar atentamente sus respuestas y solicitarles que escriban la respuesta a las preguntas de orientación. *Ayudar a los niños a identificar su objetivo como lectores: aprender acerca de... para compartir con los demás sus emociones y sentimientos, informar, convencer o entretener de manera poética con el uso del lenguaje. | *Utilizar preguntas por escrito para orientar la acción: ¿qué significa para ustedes este título? ¿qué significa para ustedes esta imagen?, ¿les gusta?, ¿por qué? |
| Identificar el objetivo e intención del autor del texto. | *Durante la lectura del texto o libro conversar con los niños respecto a cuál podría ser la intención del autor. | *Utilizar preguntas por escrito para orientar la acción: ¿qué creen que quería decir el autor con este texto o libro?, ¿qué se imaginan que el autor quería comunicar a los lectores cuando escribió este texto o libro? |
| Identificar la estructura del texto. | *Después de leer el texto dialogar para construir la representación del texto, evocar momentos, ideas, sentimientos y contextos. *Inferir una idea en cada párrafo. | *Utilizar preguntas por escrito para orientar la acción: ¿cómo creen que el autor organizó las partes de este texto? |
| Identificar la idea o proposición que constituye la esencia del texto. | *Discutir y analizar el contenido de cada párrafo. | *Utilizar apoyos en el plano perceptivo: elaboración conjunta con los niños de un mapa mental para cada texto o libro. *Cada niño elabora un mapa mental de manera individual del texto o libro. |
| Módulo 4: Lectura en voz alta y en silencio de los niños | | |
| Aprender a sentirse implicados en las obras como lectores. | *Durante la lectura en voz alta favorecer identificación de la perspectiva del texto como un diálogo con el mundo propio de cada niño. | *Conversación dialógica y reflexiva. |
| Aprender a conocer las reglas que orientan las obras literarias para ayudar a la comprensión sobre cómo funcionan las obras. | *De manera explícita conversar acerca de las formas en las que se presentan los libros: títulos, imágenes, uso de cursivas y letras particulares, análisis del sentido literal y simbólico del lenguaje y de las imágenes. | *Conversación dialógica y reflexiva. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. (Continuación)*Descripción del programa de intervención*

| Objetivos | Actividades | Apoyos |
|--|--|---|
| Módulo 4: Lectura en voz alta y en silencio de los niños | | |
| Aprender a expresar la opinión propia. | *Antes, durante y después de leer el texto o libro se generan conversaciones con los niños. | *Utilizar preguntas de orientación: ¿qué piensas de este texto?, ¿si pudieras escribirle una carta a un amigo para contarle acerca de este texto, qué le dirías?, ¿si pudieras escribirle una carta al autor de este texto, qué le dirías, qué le preguntarías? |
| Identificar las dudas, reflexiones, preguntas y respuestas que genera el texto. | *Después de leer el texto o libro los niños identifican las reflexiones, preguntas y respuestas que plantearon. | *Utilizar hojas en las que los niños registran su reflexión, preguntas y respuestas. |
| Aprender a interpretar metáforas en textos narrativos. | *En conversaciones con los niños una vez identificadas las metáforas se generan reflexiones respecto a su explicación considerando el contexto en el que se presentan. | *Utilizar ejemplos y comparaciones, imágenes visuales (dibujos). |
| Etapas 5: Lectura en voz alta y autónoma de los niños | | |
| Identificar la relación entre dos textos. | *En conversaciones con los niños se hacen análisis comparativos entre dos textos o libros. | *Los niños conversan respecto a las relaciones que encuentran entre los textos que han leído. Se utilizan hojas de registro de información en las que ellos escriben en qué se parecen y en qué se diferencian, qué les gustó más, qué descubrieron al hacer la comparación entre los textos. |
| Plantear preguntas al inicio de la lectura. | *Leer desde una pregunta. | *Los niños escriben las preguntas que les genera el título y la imagen antes de iniciar la lectura. |
| Reconstruir los significados que subyacen en el texto. | *Leer, releer, comprender. | *Hojas con preguntas que posibilitan proponer un plan de lectura. |
| Formar la generalización de habilidades para facilitar la comprensión de lectura de textos narrativos, expositivos, informativos y argumentativos. | *Comprensión de la estructura de cada tipo de texto a través de la realización de rompecabezas en los que identifican cómo están organizados los diferentes tipos de textos. | *Rompecabezas. *Conversación dialógica y reflexiva con los niños. |

Fuente: elaboración propia.

Como estrategia de regulación se le pidió a cada niño que escribiera en una hoja su plan de lectura, el cual estuvo orientado por medio de las siguientes preguntas: ¿Por qué pienso que es importante tener un plan para leer?, ¿Qué necesito hacer antes de leer el texto o el libro para entender mejor?, ¿Qué necesito hacer durante la lectura del texto o el libro para entender mejor?, ¿Qué me gusta de este texto o de este libro?, ¿Cuáles estrategias me empiezan a funcionar más y mejor para entender lo que leo?, ¿Cuál es la nueva estrategia que necesito para entender mejor este texto o libro?.

2.4 Consideraciones éticas

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas promulgadas en la Declaración de Helsinki (2023), con el diligenciamiento del consentimiento informado por parte de los padres de familia de los niños.

3. RESULTADOS

El análisis cualitativo permitió identificar en el pre-test los tipos de errores más frecuentes en los tres niños los cuales afectaban el proceso de comprensión de lectura. Estos errores fueron agrupados de acuerdo al bloque funcional cerebral propuesto por Luria (1986): bloque de programación

y control (lóbulos frontales y sistema de regulación fronto-talámico). En el post-test se identificaron cambios importantes en el desarrollo de la regulación y control en los tres niños respecto a las estrategias que empezaron a utilizar para comprender de la mejor manera los textos que leían una vez terminó el programa de intervención (Tabla 3).

3.1 Análisis de las intervenciones

Al inicio de la intervención la actividad estuvo dirigida a la lectura compartida de textos en voz alta de parte del adulto para los tres niños, luego se empezó a introducir la lectura en silencio. Siempre había una actividad que posibilitaba que los niños compartieran sus puntos de vista. Esto permitió ampliar la experiencia emocional y social de los niños con el objeto libro. La misión del adulto consistió en retroalimentar y ampliar los puntos de vista expresados por los niños, así como por tener en cuenta las ideas previas que expresaban al respecto, lo que les permitió reelaborar las ideas y conceptos que tenían previamente.

Se identificó que al inicio de la intervención el adulto introducía el significado explícito de las palabras en los textos, después surgió la curiosidad y el deseo de los niños por descubrir el significado de las palabras nuevas para comprender con mayor profundidad cada uno de los textos o libros.

Tabla 3.
Resultados pre-test y post-test por bloque funcional en cada uno de los niños

| Niño | Pre-test | | Post-test | |
|------|---|--|---|--|
| | Bloque III | | Bloque III | |
| | Regulación, programación y control de la actividad | | Regulación, programación y control de la actividad | |
| DR | *Escasos conocimientos previos. *Problemas para evocar información visual y auditiva. | *Es impulsivo y se anticipa en la lectura de palabras, lo que trae como consecuencia el cambio de una palabra por otra y afecta la comprensión. *Dificultad para regular sus acciones de comprensión de lectura a partir del lenguaje del adulto. *Pierde el objetivo de la tarea durante la lectura de los textos. *No utiliza estrategias para comprender los textos. | *Aumento de conocimiento léxico. *Evoca información visual (cuando lee él mismo) y auditiva (cuando se lee en voz alta). | *Logra proponer un objetivo en el momento de iniciar una lectura, este permanece hasta el final. *Toma notas durante la lectura de textos (tanto cuando le leen como cuando él mismo lee) lo que contribuye con la retención de información. |
| SV | *Pobreza de vocabulario. *Dificultad para evocar el contenido principal del texto leído. *Dificultades en los procesos inferenciales de la comprensión lectora, que se expresa en fallas al extraer conclusiones o conjeturas considerando la información implícita que se encuentra en un texto. | *No mantiene el objetivo de la actividad al leer textos narrativos e informativos. *Ausencia de planeación y verificación al iniciar la lectura de un texto. *Cuando identifica dificultades en la comprensión de lectura se siente frustrado y da por terminada la actividad de lectura. | *Incremento de vocabulario que se expresa en la expresión oral y en la comprensión de lectura que alcanza. *Logra identificar la idea más importante de cada párrafo y de la lectura. *Logra hacer una conclusión después de leer un texto. | *Regula su propia actividad de lectura considerando un objetivo. *Logra identificar la información relevante del texto utilizando como estrategia el subrayar. *Transforma con reflexiones las ideas o conceptos que tenía previamente, lo que se expresa de forma verbal y escrita. |
| EC | * No logra encontrar el significado más allá de lo literal ni deducir o inferir nueva información a partir de la información dada. *Pobreza de vocabulario. *Escaso interés en la tarea o falta de motivación. | *No planea ni verifica sus acciones al leer un texto lo que afecta una toma de postura, la realización de inferencias y la reflexión que suscita el texto. *Impulsividad. Anticipación de lectura de palabras que afecta la comprensión. *No logra identificar estrategias que le ayuden y faciliten la comprensión de lectura. | *Logra inferir información del texto, así como encontrar el significado de frases importantes. *Incremento de vocabulario que se expresa en la riqueza de interacciones que establece con los otros niños y con el adulto durante la lectura de los libros o textos. *Manifiesta motivación amplia por la lectura, prefiere los libros de aventura. | *Resuelve los problemas que se presentan cuando lee un texto: cuando encuentra palabras nuevas. *Utiliza mapas mentales para organizar y jerarquizar las ideas más importantes de un texto. *Reelabora ideas de manera reflexiva. |

Fuente: elaboración propia.

En las primeras cinco intervenciones los niños no respondían utilizando expresiones verbales desplegadas porque su vocabulario era muy reducido y una vez se empezó a incrementar se intentaron vincular de manera activa con las actividades y entre ellos a nivel social. Asimismo, una vez se conectaron con las actividades propuestas se activó el mecanismo de la iniciativa el cual motivó y enriqueció cada una de las acciones que las componían, lo que posibilitó la comprensión de lectura con mayor facilidad. Poco a poco los niños empezaron a identificar que podían hacer de manera compartida con los demás lo que antes era imposible de lograr. Entre ellos se apoyaban durante la realización de actividades: leían el texto, lo releían y reflexionaban respecto a su contenido. Esto les permitió ganar seguridad y posteriormente

empezaron a desarrollar habilidades para regular la actividad de comprensión de lectura de ellos mismos.

Se identificó que la lectura en voz alta favoreció el acercamiento afectivo de cada uno de los niños al libro por el lenguaje literario mismo, la narración visual en el caso de los libros álbum y el ritmo de la lectura. De la misma manera, se observó que los libros narrativos produjeron en los niños los diversos estados emocionales que experimentaban los personajes. Por ejemplo: alegría cuando Pinocho se reencontró con su papá.

Se observó que cuando los niños empezaron a utilizar apoyos en el plano perceptivo (esquemas) fue más fácil jerarquizar las ideas. Además, este apoyo les posibilitó a los niños dialogar entre ellos con mayor profundidad e interactuar con el texto con más facilidad porque descubrían el significado

y el sentido del contenido. La comprensión del significado del texto incluyó la transformación y modificación del significado según las ideas previamente asimiladas por los niños y su voluntad de estar receptivos a nuevas ideas.

Respecto a los tipos de textos utilizados en la intervención se observó que en todos los casos los niños se interesaron por generar nuevas preguntas y reflexiones en torno a lo que los cautivó y sorprendió. Asimismo, las imágenes de los distintos tipos de textos permitieron representar conceptos que se alejaban de la experiencia previa de los niños, lo que contribuyó con el desarrollo del significado global del contenido que después se hizo particular a través de los ejemplos contextualizados que se presentaban utilizando el lenguaje verbal.

4. DISCUSIÓN

Se encontró que los resultados, luego de la intervención con orientación sistemática, ejecución intencionada y control reflexivo, indican mejoras en las habilidades de comprensión de lectura en los tres niños. Esto se expresa en que al finalizar la intervención los tres niños lograron identificar la estructura de cada texto con facilidad, formulaban preguntas al leer los textos, elaboraban inferencias, recuperaban información, establecían relaciones entre la información nueva con sus conocimientos previos, y reflexionaban de manera dialógica considerando el contenido de cada texto y estableciendo relaciones entre los textos.

Estos hallazgos se pueden interpretar considerando que la orientación del adulto la cual contribuyó con los cambios cualitativos que presentaron los niños en su actividad de aprendizaje, específicamente en lo que se refiere a la adquisición de estrategias de comprensión de lectura, lo que impactó de manera positiva el desarrollo de la comprensión de oraciones de estructura lógico-gramatical compleja, el mantenimiento del objetivo de la actividad y la motivación cognitiva por la lectura. La orientación se constituyó en un proceso psíquico (Galperin, 1998). Esta orientación tuvo las siguientes características: calidad de las interacciones comunicativas e intercambios dialógicos (expresión de ideas, compartir la experiencia emocional y resolución de problemas que surgían durante la lectura de los textos) entre el adulto y los tres niños. La conversación que suscitó cada uno de los libros se constituyó en un proceso activo que dependía de la forma de organización y orientación de la actividad en la que cada niño era sujeto de la actividad. La orientación gradual de las acciones que hacían parte de la adquisición de las estrategias que posibilitaban comprender mejor los textos estuvo mediatizada por las acciones materiales, materializadas, perceptivas y verbales.

Las estrategias de regulación de la actividad utilizadas por los niños para la comprensión de lectura después de la intervención fueron: identifican el objetivo en el texto considerando su estructura, utilizan representaciones gráficas para organizar y clasificar la información, hacen relectura de algunos apartados, toman notas, subrayan palabras e ideas importantes. Respecto a la estrategia que involucra la motivación cognitiva después de la intervención se destacó la

conversación dialógica con otros lectores estableciendo relaciones entre los textos.

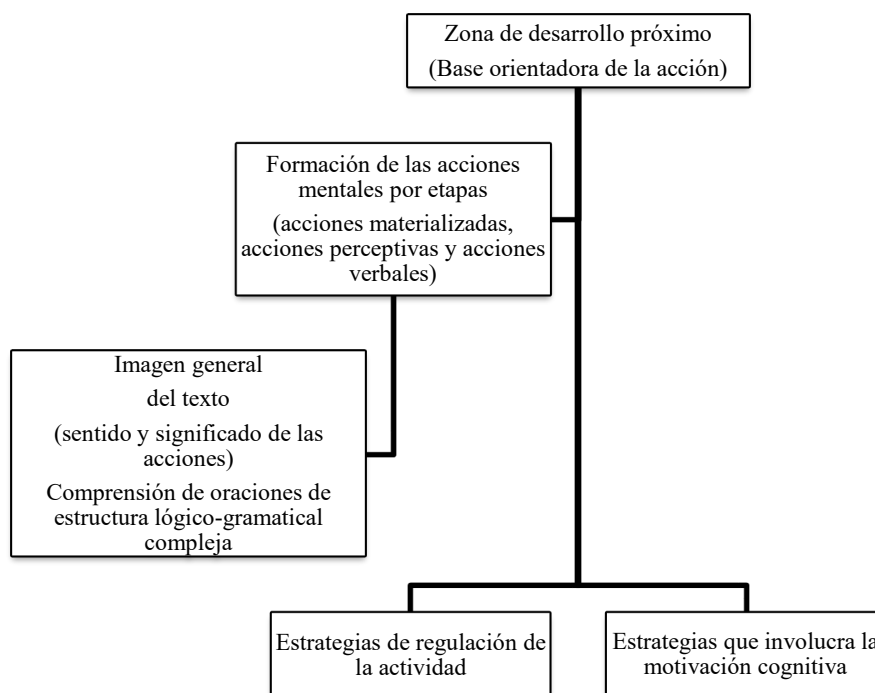
La orientación en esta investigación se constituyó en el mecanismo psicológico de la acción, del proceso de formación de las acciones que hacían parte de las estrategias que facilitaban la comprensión de lectura (identificar el objetivo en el texto considerando su estructura, utilizar representaciones gráficas para organizar y clasificar la información, hacer relectura de algunos apartados, tomar notas, subrayar palabras e ideas importantes). La orientación de acuerdo con Galperin (1998) posibilita crear la imagen general de la situación, en este caso particular, del contenido del texto o libro, lo que permite encontrar el sentido preciso de las acciones a realizar para comprender mejor el texto, así como para señalar el plan de las acciones que se deben considerar durante su ejecución. Esto permite realizar la acción de control durante la ejecución de la lectura. En otras palabras, la orientación (completa y construida por los niños siguiendo un enfoque sugerido) mejoró la capacidad de agencia de los niños para aprender a aprender estrategias para comprender mejor lo que leían. En la figura 1 se presenta la relación entre la base orientadora de la acción, la formación de las acciones mentales por etapas y las estrategias que los niños empezaron a usar para comprender mejor los textos que leían.

Las estrategias relacionadas con la motivación cognitiva involucraron las necesidades e intereses, los afectos y emociones de los tres niños por temáticas relacionadas con textos informativos, explicativos, narrativos y de instrucciones. Por ejemplo, respecto a los textos narrativos se identificó que los niños buscaban referentes relacionados con personajes que tuvieran experiencias o vivencias emocionales positivas, es decir, maneras en las que el suceso es comprendido y experimentado emocionalmente. Esto integró elementos afectivos y cognitivos de los niños como lectores y supuso la experiencia de emociones, refiriéndose a la manera en la que percibían, experimentaban y procesaban aspectos afectivos de la interacción que alcanzaban con el objeto libro y de la conversación que suscitaba cada texto, lo que posibilitaba tener experiencias emocionales, interpretaciones, apropiaciones particulares de las temáticas, el dar sentido, el interiorizar, el conocer y el comprender a profundidad cada uno de los textos.

Las interacciones comunicativas que se generaron para compartir cada texto posibilitaron el desarrollo de la apropiación de estrategias de regulación compartida de la actividad de comprensión de lectura, las cuales se transformaron después en el uso de estrategias de uso personal de cada niño. Esto muestra la ley del desarrollo que propone Vigotsky (1995) respecto a que los procesos psicológicos aparecen en escena dos veces: primero en el plano interpersonal y después en el plano intrapersonal, es decir, la actividad socialmente arraigada es la base de la internalización. Se hipotetiza que esto ocurrió porque los niños reconstruían internamente lo que sucedía en las historias compartidas leídas en escenarios intersubjetivos sociales e interactivos. En otras palabras la actividad de comprensión de lectura se formó con herramientas culturales inicialmente en el plano externo en forma material en el curso de actividades sociales compartidas y luego se transformaron en el plano interno, en forma psicológica, lo que se configura en una forma específicamente humana de desarrollo cognitivo individual.

Figura 1.

Relación entre la base orientadora de la acción, la formación de las acciones mentales por etapas y las estrategias de regulación de la actividad y estrategias que involucran la motivación cognitiva



Fuente: elaboración propia.

La conversación dialógica que surgió antes, durante y después de la lectura de cada texto permitió el desarrollo de habilidades intersubjetivas como el campo afectivo en el que se llevó a cabo la comunicación interpersonal en donde los signos eran generalizados. Esta relación afectiva subyació a todos los procesos mentales reflexivos que configuraron la comprensión de lectura para reorientar el curso de la acción.

La formación de las acciones mentales por etapas contribuyó con la reorganización de toda la estructura de las funciones psicológicas como sistema de desarrollo dialéctico que intervino en la comprensión de lectura de los niños. Primero aparecieron como externas y materiales, empleadas en la actividad colectiva para el desarrollo de conceptos, categorizaciones y sus significados (uso de lenguaje verbal externo) y gradualmente se convirtieron en herramientas psicológicas internas utilizadas para gestionar el propio comportamiento de comprensión de lectura. La categorización se basó en la forma en que los niños les daban sentido a las palabras a partir del contexto. Los niños le daban sentido a los conceptos durante las actividades prácticas cotidianas de conversación.

Se hipotetiza que las estrategias de comprensión de lectura se desarrollaron en los tres niños durante la intervención porque la actividad estuvo orientada al objeto y al motivo colectivo con preguntas que permitían pensar y reflexionar acerca de los contenidos emocionales de los textos, esto quiere decir que las actividades propuestas se constituyeron en experiencias emocionales. Estas preguntas no estaban centradas en el control del flujo y la verificación de la información. Asimismo, se identificó que la realización de

preguntas en el contexto de relaciones intersubjetivas entre el adulto y los tres niños apuntaba al corazón del contenido y al significado de la información con un alto contenido emocional y contextual. Por ejemplo, los niños aprendieron a realizar preguntas reflexivas a sus compañeros a partir del contenido de los libros o textos leídos: ¿Qué harías si ves a alguien en tu colegio tratando mal a otra persona?

Además, el desarrollo de las estrategias de comprensión de lectura involucró tanto las acciones mentales por etapas: acciones materiales (objetos físicos), acciones materializadas (sustitutos objetales), acciones perceptivas (esquemas) y acciones verbales como un sistema operacional (construcción de una imagen mental de la situación contextual del contenido de cada texto). El uso de estas estrategias incrementó el vocabulario de los niños, facilitó la generación de inferencias y el monitoreo de la comprensión con el uso de representaciones visuales y textuales en las que se establecían relaciones entre las palabras y los textos.

La formación de las acciones mentales por etapas contribuyó con la reorganización de toda la estructura de las funciones psicológicas como sistema de desarrollo dialéctico que intervino en la comprensión de lectura de los niños. Primero aparecieron como externas y materiales, empleadas en la actividad colectiva para el desarrollo de conceptos, categorizaciones y sus significados (uso de lenguaje verbal externo) y gradualmente se convirtieron en herramientas psicológicas internas utilizadas para gestionar el propio comportamiento de comprensión de lectura. La categorización se basó en la forma en que los niños les daban sentido a las palabras a partir del contexto. Los niños le daban sentido a los

conceptos durante las actividades prácticas cotidianas de conversación.

Al finalizar la intervención, los niños refirieron: DR “me gustó leer porque me ayudó a conocerme más y aunque no siempre estábamos de acuerdo en algo siempre respetábamos lo que decíamos. Por ejemplo, cuando veíamos libros álbum entendí las imágenes clarito, clarito y los otros niños entendían algo diferente. Eso me hace pensar que estos libros nos invitan a pensar diferente”, SV “con las actividades de los libros y lo que decíamos aprendí a entender que puedo mejorar cada día en lo que puedo decir y que me escuchan con atención. Por cierto, las actividades que más me gustaron fueron: los juegos de pistas, los de adivinanzas, de escondites, de pensar, de ver, de comprender y los de retos inauditos”, EC “yo aprendí a entender mejor lo que leo y eso me hace sentir muy feliz. Los libros que más me gustaron tenían bellas sus ilustraciones, tipografías bonitas, colores fuertes, hojas suavécitas y formas que no había visto antes. Por ejemplo: unos eran redondos y otros tenían ventanas. A veces me gustaba elegir libros por el título o frase, o palabra o mensaje. Todo esto me ayudó a vivir la aventura de leer y a imaginar las historias y los cuadernos de mis objetos favoritos. Uno de mis libros más preferido fue la casita del ratón de Jonathan Stutzman y de Isabelle Arsenault”.

Estas expresiones muestran que los tres niños se convirtieron en lectores porque las actividades propuestas en la intervención despertaron en ellos el deseo de leer, lo que significa que hubo una transformación de las actividades compartidas a las personales. La práctica de lectura contribuyó con la construcción de la subjetividad e identidad personal y social del sujeto así como lo refiere Bombini (2008), también contribuyó a formar hábitos lectores desde la edad escolar (Colomer, 1997).

Los niños se implicaron con el contenido de los textos, lo consolidaron, lo relacionaron con otros textos y reflexionaron acerca de sus experiencias previas y acerca del nuevo conocimiento que descubrieron. Esto permitió que los niños interpretaran y analizaran el significado de las palabras y las frases en cada texto. De la misma manera, los niños incorporaron nuevos significados a su léxico y estos significados les permitieron comprender los textos donde se encontraban esas palabras.

Las estrategias que los niños aprendieron a usar para mejorar sus habilidades de comprensión de lectura se constituyeron en actividades psicológicas complejas que requirieron de la participación de diversos mecanismos cerebrales (nivel psicofisiológico), los cuales se formaron durante las actividades que hicieron parte del programa de intervención. En la formación de estas estrategias participaron múltiples sectores del cerebro, cada uno de los cuales realizó su propia aportación. De la misma manera se puede decir que estas actividades tuvieron efectos positivos en la actividad voluntaria de los niños y en su motivación hacia el proceso lector.

Los diferentes textos presentados en la intervención permitieron ampliar las experiencias de lectura de los niños, las cuales influyeron en la elección de nuevos textos porque generaron motivaciones cognitivas, usos de significados léxicos y significados nuevos de categorías a las que se referían en los diálogos generados en cada actividad.

Durante la intervención se requirió de una actitud activa de los niños ante las actividades planteadas, lo que facilitó la concurrencia del motivo y la finalidad: la acción de

un sujeto era producida por el propósito y dirigido a lograrlo, así como lo plantea Leontiev (1978). La intervención implicó la jerarquización gradual de los motivos de los niños, eso permitió que vieran en la lectura un mundo lleno de aventuras y desafíos que enfrentaron al inicio con apoyos de explicaciones y ejemplos, estos poco a poco se fueron reduciendo.

La base del desarrollo de las estrategias de comprensión de lectura fue la actividad comunicativa externa, la cual permitió la transformación del pensamiento que también se considera como actividad porque los niños reflexionaron respecto a los motivos para su ejecución. De la misma manera, el pensamiento participó como plano procesual porque en la comprensión de lectura participaron procesos de análisis, síntesis y generalización a través de los cuales los niños resolvían problemas. El análisis se constituyó en el proceso que condujo a la división de aquello que no se dividía al inicio, la síntesis era el proceso que unía los datos iniciales en un producto nuevo, la abstracción condujo a la separación de algunos rasgos (características, relaciones) del objeto y su conversión en un objeto nuevo en la actividad mental (Rubinstein, 1989, 1998). El proceso de generalización que los niños alcanzaron en la intervención dependió del carácter de las acciones de orientación, el cual se dirigió a los objetos que se generalizaban así como lo plantean investigaciones de Elkonin (1995).

La base orientadora de la acción posibilitó el desarrollo de procesos de planificación, verificación y control de la actividad de comprensión de lectura en cada uno de los niños. Esto significa que los niños empezaron a plantear objetivos al leer cada texto, seleccionaban unos procedimientos o estrategias para alcanzar esos objetivos y comprobaban si los lograban primero de manera compartida con el adulto y con sus compañeros, y después de manera individual. Las partes de la base orientadora de la acción (orientación, ejecución y control) fueron utilizadas por el adulto y después por cada uno de los niños. Esto permitió el surgimiento de tipos de actividad psicológica en el plano externo en forma material en el curso de las actividades de conversación de cada texto y luego fueron transferidos a la forma interna, psicológica.

Otro de los hallazgos de esta investigación se refiere a que la lectura en voz alta que compartió el adulto con los niños al inicio de las intervenciones posibilitó el desarrollo de la predicción e inferencia de información en el diálogo compartido que luego se transformó en pensamiento dialógico como elemento importante de la actividad intelectual.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Los hallazgos de esta investigación de carácter neuropsicológico y psicológico tienen implicaciones en el ámbito pedagógico específicamente en lo que se refiere a la creación de actividades destinadas a los estudiantes para mejorar sus habilidades de comprensión de lectura. Las actividades diseñadas de manera específica en esta investigación posibilitaron el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura y permitieron que los niños las aprendieran a utilizar para aprender a aprender y así comprender mejor los textos que leen. Por esta razón, se reflexiona respecto a la importancia de planificar la actividad

considerando el proceso y el resultado de la acción con sus particularidades (por ejemplo: ¿qué estrategias necesitan aprender los estudiantes para que mejoren su comprensión de lectura?), identificar el orden en el que se deben presentar para que los estudiantes puedan apropiárselas (por ejemplo: ¿cuáles son las características de las estrategias y en qué orden se deben presentar?), determinar cuáles son las herramientas que están disponibles para los estudiantes y la visión general del conjunto de la actividad (por ejemplo: ¿cómo participarán los estudiantes en el aprendizaje de las estrategias que contribuyen con la comprensión de lectura?), es decir, el esquema operativo del pensamiento de la acción en su conjunto. Este esquema operativo del pensamiento es específicamente necesario para los estudiantes porque mejora la comprensión del proceso de aprendizaje de las estrategias de comprensión de lectura en el que participan. Asimismo, el esquema operativo del pensamiento hace que el aprendizaje sea completamente diferente del puramente mecanicista siguiendo las instrucciones prescritas y por lo tanto puede mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes sobre lo que significa el aprendizaje de las mismas.

Igualmente, se puede decir que cuando hay unión de esfuerzos colaborativos entre varios participantes en una actividad de lectura en voz alta se impulsa a que la acción vaya hacia adelante en la lectura autónoma y que el aprendizaje de estrategias de comprensión de lectura se transformen, se complejicen.

Los hallazgos de esta investigación posibilitan crear programas colaborativos con el maestro para ayudar al niño o grupo de niños en el ambiente educativo para garantizar la comprensión de lectura considerando las acciones para la asimilación.

Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A. & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *PSICO, PUCRS*, 39(3), 352-361. [file:///C:/Users/HP/Downloads/admin.+Ps39-3-11+p352-61+on+sb%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/admin.+Ps39-3-11+p352-61+on+sb%20(4).pdf)
- Akhutina, T.V. (1996). L.S. Vigotsky y A.R. Luria: la formación de la neuropsicología. *Problemas de Psicología*, 5, 83-98. [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-LSVigotskyYARLuria-2011215%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-LSVigotskyYARLuria-2011215%20(3).pdf)
- Bajtin, M.M. (2009). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35. <https://rieoci.org/historico/documentos/rie46a01.pdf>
- Block, C. C. (2000). *How can we teach all students to comprehend well?* Scholastic.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Grao.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Colomer, T. y Camps, A. (1991). *Ensayar a Llegir, ensenyar a comprendre*. Didàctiques.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos: teoría y práctica de la educación*. N. 20. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacomprensiolectora.pdf>
- Condemarin, M. y Medina, A. (2010). Taller de lenguaje II. *Ciencias de la Educación Preescolar y Especial*.
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. [Internet]. (2023) [cited 2023 Octubre 24]; Available from: <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>
- Elkonin, D.B. (1995). *Desarrollo psicológico de las edades infantiles*. Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Elleman, A.M y Oslund, E.L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*. 6 (1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Engeness, I. (2021). *P.Y. Galperin's Development of Human Mental Activity Lectures in Educational Psychology*. Springer.
- Galperin, P. Ya. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva*. Instituto de ciencias pedagógicas y sociales.
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. Lengua y literatura*, 5, 87-113. <https://core.ac.uk/download/pdf/38833884.pdf>
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: aportes en el ámbito educativo. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(3), 221-231. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/72565>
- Glozman, J.M., & Plotnikova, A. (2021). Learning Disabilities in Primary School. How to Diagnose and Remediate with a Team Approach: The First Results. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 38-50. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0403>
- Kovyazina, M., Oschepkova, E., Airapetyan, Z., Ivanova, M., Dedyukina, M. & Gavrilova, M. (2021). Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono and Bilingual Preschool-Aged Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 65-77. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0405>
- Leontiev, A. (1978). *The development of the psyche*. Horizonte University.
- Leontiev, A. (1997). *Bases psicolingüísticas*. Sentido.
- Lyon, R., Shaywitz, S. y Shaywitz, B. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and Reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. <https://www.jstor.org/stable/23764731>
- Luria, A.R. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. Fontamara.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48347>
- Petit, M. (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Blackwell Publishing.
- Quijano-Martínez, M. C., y Cadavid-Ruiz, N. (2016). *Aproximación neuropsicológica de la lectoescritura en etapa escolar (MOOC)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Quijano, M., Upegui, K., Cadavid, N. y Jiménez, S. (2018). Aproximación neuropsicológica a las dificultades en la lectoescritura. En M. E. Riaño, J. L. Torrado, E.A. Díaz y J. F. Espinosa (Eds.), *Innovación psicológica: Salud, educación y cultura* (pp. 177-201). Universidad Simón Bolívar.
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Neuropsychological predictors of reading ability in Spanish. *Revista Neurología*, 42, 202-210. <https://neurologia.com/articulo/2005272/eng>
- Rubinstein, S. L. (1989). Acción. En S. L. Rubinstein. (Ed.), *Fundamentos de la psicología general* (pp. 14-20). Revolucionaria.
- Rubinstein, S. L. (1998). *Psicología general*. Piter.
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. Ediciones CEIDE.

- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2011). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. Trillas.
- Solovieva, Y. (2016). *Enseñanza del lenguaje escrito*. Trillas.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2017). *Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2020). *Enseñanza y desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje*. CONCYTEP.
- Solovieva, Y., Koutsoklenis, A. & Quintanar, L. (2021). Neuropsychological Assessment of Difficulties in Reading Spanish: A Cultural-Historical Approach. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 51-64. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0404>
- Talizina, N. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academia Press
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of Explicit Reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73 (4), 291-329. <https://doi.org/10.3200/jexe.73.4.291-329>
- Vigotsky, L. S. (1995). *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas. Tomo III. Visor
- Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. https://www.cecep.edu.co/documentos/bienestar/sobre_la_lectura.pdf