



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número:3 Artículo no.:2 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019.

TÍTULO: Propuesta conceptual de competencia lectora para su abordaje en el primer grado de estudiantes de preescolar.

AUTOR:

1. Máster. Oscar Ricardo Araujo García.

RESUMEN: En el presente artículo se abordan los elementos teóricos que permiten al autor continuar con la investigación para la obtención del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas y en él se precisan los fundamentos recuperados de la revisión bibliografía involucrados en el trabajo investigativo, y que aborda el tema de la lectura y algunos elementos como: la comprensión lectora y la competencia lectora desde una perspectiva conceptual. Adicionalmente, el autor realiza una propuesta conceptual y etapas para el estudio de la competencia lectora específicas para el primer grado de preescolar.

PALABRAS CLAVES: Lectura, competencia lectora, comprensión lectora, primer año de preescolar, investigación pedagógica.

TITLE: Conceptual proposal of reading competence for its approach in the first grade students of preschool.

AUTHOR:

1. Máster. Oscar Ricardo Araujo García.

ABSTRACT: This article deals with the theoretical elements that allow the author to continue with the research to obtain the scientific degree of PhD in Pedagogical Sciences and in which the fundamentals recovered from the literature review involved in the research work are specified, and which addresses the theme of reading and some elements such as: reading comprehension and reading competence from a conceptual perspective. Additionally, the author makes a conceptual proposal and stages for the study of reading competence specific to the first grade of preschool.

KEY WORDS: Reading, reading competence, reading comprehension, first year of preschool students, pedagogical research.

INTRODUCCIÓN.

En este artículo se abordan los fundamentos teórico-conceptuales que son parte esencial de la estructura del trabajo de investigación que el autor lleva a cabo para obtener el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas en el Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica, y en él se retoma la idea central planteada en Araujo (2017) respecto a la lectura en el primer grado de educación preescolar; en particular, se aborda la conceptualización del término “comprensión lectora” y “competencia lectora” con las adecuaciones pertinentes para esta investigación.

El autor de este trabajo considera relevante, para dicha investigación, puntualizar en los conceptos anteriormente mencionados, en función de obtener los elementos básicos que puedan brindar sustento a una propuesta de intervención para desarrollar la competencia lectora en niños de edad preescolar, en la cual se priorice además de lo anterior, el gusto por la lectura.

De acuerdo con López (2012, citado en García Coria, 2018) “existen diversas maneras de generar el gusto por los libros, desde la edad escolar. El deseo por saber qué nos dice un libro, es una de las primeras manifestaciones de la infancia. La mayoría de las niñas y los niños se interesan por tener un

libro en sus manos... Le corresponderá a la escuela, entonces, iniciar con la formación de este hábito y con el cultivo del gusto por la lectura, pues son dos aspectos totalmente diferentes, el hábito se hará costumbre, mientras que el gusto producirá el placer, y no habrá mayor placer que la costumbre de leer por gusto”.

Conceptualización: la lectura, la comprensión lectora y la competencia lectora.

“La lectura como objeto de conocimiento en sí mismo y como instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes” (Solé, 1998).

Desde el inicio del lenguaje escrito, la escritura se ha convertido en una de las principales herramientas para transmitir conocimientos de una a otra generación, para que este flujo continuo de conocimientos se lleve a cabo, se torna indispensable la interpretación de los símbolos escritos, motivo por el cual, la lectura de estos símbolos adquiere su principal relevancia.

El concepto de lectura de acuerdo al Diccionario de la lengua española (DLE, 2018) se entiende como la acción de leer, adicional a dicha conceptualización, el autor de esta investigación ha identificado diferentes acepciones del concepto “leer” que implican la intervención de diferentes procesos cognitivos, desde los procesos cognitivos básicos hasta los procesos cognitivos superiores; esta diversificación conceptual atiende a los diferentes momentos históricos y contextuales a los que se ha enfrentado el análisis de dicha tarea educativa.

Leer, de acuerdo a Jiménez V. (2004) “es decodificar aplicando las reglas de conversión grafemafonema teniendo como fin comprender lo leído” (Jiménez Pérez, 2014, p. 5); en este tenor, Fons (2005, citado en Jiménez Pérez, 2014) hace referencia a esta actividad como “el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (citado en Jiménez Pérez, 2014). Por su parte Glen Doman, (2010) menciona que leer es una de las funciones más elevadas del cerebro humano y una de

las habilidades indispensables en la vida de una persona, debido a que gran parte del aprendizaje está basado en esta práctica.

Arroyo (2009) define leer como “una interacción que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto”, mientras que el Diccionario de la Lengua Española (2018) define leer; al acto de “comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica. Entender o interpretar un texto de determinado modo. Dicho de un profesor: Enseñar o explicar a sus oyentes alguna materia sobre un texto. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación¹ de los caracteres empleados” (DLE, 2018).

Otro autor consultado es Fraca (2003, citado en Flores y Martín, 2006), quien hace mención al hecho de que “leer implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto”. Lo anterior señala de manera explícita la importancia que tiene el conocimiento previo en la significación de textos; aunado a lo anterior; el autor del presente trabajo vislumbra de manera implícita una relación directa con lo que Ausubel, Novak, y Hanesian (2014) denominan disposición del alumno para el aprendizaje significativo al relacionar de manera sustancial y no arbitraria el nuevo material con su estructura cognoscitiva.

El investigador, en el presente trabajo, se adhiere al pensamiento de Isabel Solé en relación a que “una conceptualización amplia, compleja y fundamentada respecto a que la lectura tendrá más medios para el logro de la alfabetización” (Solé, 2012), en donde el proceso de lectura requiere simultáneamente “manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e

¹ SIGNIFICACIÓN: 1. Dicho de una cosa: Ser, por naturaleza, imitación o convenio, representación, indicio o signo de otra cosa distinta. 2. tr. Hacer saber, declarar o manifestar algo. 3 tr. Ling. Dicho de una unidad lingüística: Expresar o representar un concepto. 4. prnl. Hacerse notar o distinguirse por alguna cualidad o circunstancia (DLE, 2018).

inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar predicciones e inferencias de que se habla...” (Solé, 1998).

En este caso, el concepto de Isabel Solé incorpora los rasgos, características que los autores anteriormente mencionados se han referido. En especial, Solé expresa que la lectura es un proceso de intercambio e interacción cognitiva, que permite la incorporación y reincorporación cerebral de la información de experiencias previas, producto de la interacción del lector con su contexto, que permitan en cierto momento argumentar, refutar, cuestionar o inferir de manera anticipada las ideas propias de un texto.

Aunado a lo anterior y a criterio del investigador de este trabajo, enfocando el concepto de lectura en el nivel preescolar, específicamente en el primer grado, debe considerar la formación de la conciencia fonológica en los niños y niñas de esta edad, ya que el desarrollo de esta habilidad a edad temprana facilita la adquisición de la lectura, por lo que contribuirá al cumplimiento del objetivo general² planteado en el inicio de la investigación.

Producto de la interiorización del contenido de los párrafos anteriores, se realiza una propuesta conceptual como parte del aporte de esta investigación, en la que se considera a la lectura como: *parte de un proceso lingüístico en el cual, de modo progresivo, se va ampliando el dominio en la interpretación del lenguaje escrito, desde el desarrollo de la conciencia fonológica, seguido de una decodificación y significación, hasta la interpretación propiamente dicha. Leer implica una interacción constante entre conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes individuales, pero íntimamente relacionados a su experiencia contextual, convirtiéndose esta (la lectura) en una competencia indispensable y necesaria para el desarrollo personal y social.*

² Favorecer la competencia lectora en los alumnos del primer grado de preescolar de la Estancia Infantil “El Mundo Feliz”, Metepec, Estado de México.

Etapas de la lectura.

“La lectura es una herramienta que abre las puertas del conocimiento, es un instrumento indispensable para tener acceso a las diversas ramas del saber y un camino de promoción social; de ahí, la importancia que tiene un adecuado proceso de aprendizaje lector desde edades tempranas” (Iglesias, 2000, citado en García Coria, 2018).

En este trabajo se visualiza el proceso de **lectura en los niños de edad preescolar** en cuatro etapas o fases principales, mismas que se relacionan con la propuesta de Ehri (1999, citado en Bravo Valdivieso, Villalón, & Orellana, (2006), en la que se inicia por una fase “**prealfabética**, donde comienzan a reconocer algunas palabras por sus características gráficas incompletas, como puede ser las letras iniciales o las finales... En seguida, viene una **fase alfabética parcial**, en la cual las palabras se reconocen a partir de una mayor cantidad de signos o letras. En ella interviene el procesamiento fonológico y la segmentación de sílabas, que permiten conocer más palabras a partir de la combinación de los signos gráficos y sus fonemas... Sigue una **fase alfabética completa**, donde el niño memoriza visualmente palabras enteras, aunque no sea siempre capaz de deletrearlas. Culmina con una etapa **alfabética consolidada**, en la cual retiene en la memoria las palabras poco frecuentes”. De manera similar, pero con algunos ajustes contextuales, en el presente trabajo de investigación se proponen tres etapas, la primera de estas reúne características que permiten el acercamiento del alumno a la lectura mediante el **desarrollo de la conciencia fonológica**; una segunda etapa en la cual el niño o niña de tres años inicie con un proceso de **decodificación** que involucre de manera inicial la reproducción-repetición de los fonemas o palabras de manera literal, hasta el momento en el que acceda a la interiorización del significado las letras o palabras en las que se disponga de un significado lógico y un significado psicológico³, que constituyen la base para la comprensión lectora. Por último,

³ Para profundizar en este tema ver Ausubel, Novak & Hanesian, 2014.

se propone la etapa de **significación**; en esta fase, el niño reproduce el texto, ya no únicamente de manera literal, sino que interviene la interiorización e interacción de los significados y su conocimiento previo proporcionado por su ámbito contextual.

La estratificación del proceso de adquisición de la lectura en niños de edad preescolar a la que se hace alusión en el párrafo anterior, se presenta con la finalidad de coadyuvar en la identificación de ciertas características que propongan al docente argumentos para señalar áreas de oportunidad, y diseñar estrategias específicas para favorecer la competencia lectora en este nivel y grado específico.

Si bien estas etapas se describen a continuación de manera individual y por separado, cabe señalar que tienen una relación muy estrecha y dinámica, y que en algunos momentos puede presentarse de manera inmediata, o bien, de manera simultánea.

Etapa 1. Desarrollo de la conciencia fonológica.

La conciencia fonológica (CF) de acuerdo a la Fundación Astoreca (2007) es la habilidad que permite reconocer, pensar y trabajar con los sonidos del lenguaje; siendo su enseñanza de manera oral, trabajando sin el apoyo de letras o palabras escritas. Por otra parte, Valenzuela y Yakuba (2012) definen la conciencia fonológica como la capacidad que tiene cada persona de reflexionar en torno a los sonidos de su propia lengua, implica la manipulación deliberada de los sonidos del lenguaje; es decir, de las palabras, sílabas y fonemas. Una conceptualización adicional que se aborda al respecto, es al que hace referencia el Ministerio de Educación de Chile 1 (s.f.) en el cual se indica que la habilidad para reflexionar acerca de los sonidos que componen el habla, es la conciencia fonológica. Los autores mencionados anteriormente⁴ coinciden en la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura. “No cabe duda que la conciencia fonológica es la responsable del reconocimiento y manipulación de las unidades fonológicas del

⁴ Fundación Astoreca, Valenzuela y Yakuba y el Ministerio de Educación de Chile 1.

lenguaje hablado, lo que la convierte en una habilidad indispensable para el proceso de adquisición de la lecto-escritura” (Jiménez y Ortiz, 2000)

La conciencia fonológica en el proceso de adquisición de la lectura permite en un primer momento, en los niños y niñas de tres a cuatro años de edad, relacionar los sonidos de las palabras con su imagen correspondiente, progresivamente facilita la relación de dichas palabras con sus respectivos fonemas⁵ y grafemas⁶. En el proceso inicial de la lectura en niños de primero de preescolar es más fácil, para estos últimos, relacionar las palabras con su sonido y significado, que las letras independientes con su referido fonema (grafema-fonema).

El grafema, por sí solo, es una estructura lingüística abstracta para niños de esta edad, no contiene un significado al cual pueda anclarse como parte de un aprendizaje significativo, a diferencia de las palabras, que sí pueden tener un significado de enlace pragmático. En este sentido, y en la medida que el niño logre comprender el significado de la palabra (**fonema**⁷), podrá relacionarlo más fácilmente con su grafema, debido a que ya tiene un conocimiento previo al respecto, facilitando de esta manera el proceso de adquisición de la lectura. Lo anterior no significa que se deba enfocar en una sola forma del lenguaje escrito, sino más bien, que se debe trabajar en algún momento del proceso, ambas formas del lenguaje, sean las letras o sean las palabras.

Purcell-Gates y Dahl (1991) mencionan, que se ha “comprobado que los niños que inician el primer año con conciencia de los fonemas, con conocimiento de las letras del alfabeto, y con habilidad para reconocer visualmente algunas palabras escritas, obtienen posteriormente un mejor nivel de desempeño lector”. De ahí la importancia de presentar constantemente imágenes, videos, fotos,

⁵ **Fonema.** Del gr. φώνημα *phōnēma* 'sonido de la voz'. Unidad fonológica que no puede descomponerse en unidades sucesivas menores y que es capaz de distinguir significados. *La palabra paz está constituida por tres fonemas* (DLE, 2018).

⁶ **Unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua** (DLE, 2018).

⁷ A criterio del investigador, el concepto con el cual se identifica con mayor exactitud el término *fonema*, es el de su raíz griega φώνημα *phōnēma* 'sonido de la voz', a la cual se presta mayor atención.

figuras, palabras y otros materiales (preferentemente vinculadas a su contexto) que faciliten el reconocimiento, la identificación y el aprendizaje del código escrito, acorde a este nivel escolar y rango de edad mencionado.

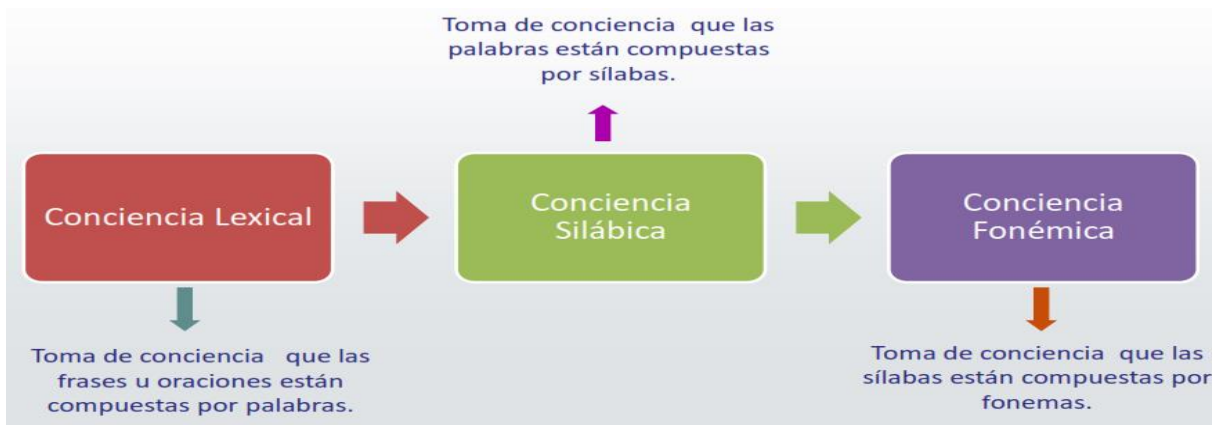
La importancia de esta etapa está determinada por la interacción del lenguaje oral con el escrito, es necesario realizar ejercicios que acerquen las formas del lenguaje escrito (letras, palabras, símbolos) al niño, con la finalidad de que se vaya habituando al reconocimiento del **fonema-grafema**⁸, y que el niño pueda interiorizar el significado propio de ese binomio. Esta etapa funge como preparación para las etapas posteriores, especialmente la etapa de decodificación del código escrito.

María Francisca Valenzuela H. y Paula Yakuba V. (2012) hacen referencia a los tres componentes que integran la conciencia fonológica: la conciencia lexical, la conciencia silábica y la conciencia fonémica⁹. Como se observa en el esquema de la figura No. 1, hay un flujo que sigue el proceso en la toma de conciencia fonológica, en la cual el aparato cognitivo parte de la reflexión en la que están estructuradas las frases y las oraciones, al tiempo que estas últimas se componen por palabras; ulteriormente se plantea la identificación de que las palabras se pueden dividir en estructuras más pequeñas denominadas silabas, y finalmente, se realiza el análisis de los fonemas que se involucran en cada silaba o palabra. De tal forma, y de manera implícita, en este diagrama se muestra que la conciencia fonológica parte de un método analítico o global, y finaliza en un método sintético.

⁸ Cabe señalar que en esta acotación no se hace referencia única y estrictamente al grafema según el DEL (2018), sino que también puede ser una imagen, una palabra o una frase.

⁹ Ver figura No. 1.

Figura No. 1. Conciencia fonológica.



Fuente: Valenzuela H & Yakuba V, 2012.

Etapa 2. Decodificación.

Históricamente, los métodos utilizados para la enseñanza de la lectura se han clasificados en dos grupos principales: “métodos sintéticos con base fónica o silábica, y métodos globales o analíticos en los que prima la palabra en el proceso lector”. (Guzmán Rosquete, 1997). La importancia de esta reseña se concentra en la relación que guarda la elección del método para desarrollar la competencia lectora y el proceso de decodificación implícito en el método seleccionado; es decir, de acuerdo a los métodos sintéticos, la decodificación se enfatiza en la interpretación de la letra (fónica) o en la sílaba (silábico), en tanto que los métodos globales o analíticos, la decodificación se realiza al interpretar la palabra completa, sin seccionar; por lo tanto, se exhibe una diferencia práctica y metodológica entre ambos métodos al momento de la descodificación.

Descodificar o decodificar, para la Real Academia Española mediante el DLE 2018, es “aplicar inversamente las reglas de su código a un mensaje codificado para obtener la forma primitiva de este”; por su parte, Calvo Rodríguez y Carrillo Gallego (s.f.) aluden a la importancia del proceso de descodificación y lo definen como el reconocimiento de palabras “...en la adquisición temprana de la lectura, el reconocimiento de palabras (la descodificación) es el proceso fundamental...”

Isabel Solé (1992) enfatiza que “para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de **descodificación** y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje...” Es por ello que el autor de la presente investigación propone una etapa de decodificación como parte fundamental en el proceso de iniciación a la lectura, específicamente en el favorecimiento de la competencia lectora.

Otro aspecto importante, para el investigador, es la postura que adopta respecto a los métodos a utilizar para favorecer la competencia lectora en los niños de primer grado de preescolar; en una primera instancia, es primordialmente hacia los métodos analíticos o globales, por lo que en páginas posteriores del presente trabajo de investigación se designará como **unidad fonológica** al sonido de una palabra y se utilizará el término de **unidad grafológica** cuando se haga referencia a la escritura de una unidad fonológica; en consecuencia, con la implementación de lo anterior, se utilizará la expresión de **unidad lingüística** cuando se haga alusión a la unidad fonológica y a la unidad grafológica en su abordaje simultáneo.

Asimismo, se retoman los tres componentes de la conciencia fonológica¹⁰ a los que hacen alusión Valenzuela H & Yakuba V, (2012), aunque en el caso particular de esta investigación, y por criterio del autor de este trabajo, se utiliza para señalar tres componentes de la decodificación que serán utilizados en el transcurso del trabajo; decodificación lexical, decodificación silábica y decodificación fonémica. La decodificación lexical se refiere al reconocimiento de palabras, la decodificación silábica es útil en los momentos que el lector tiene que descomponer las palabras en unidades más pequeñas para su reconocimiento, y la decodificación fonémica se realiza con cada grafema. Las estrategias específicas para su abordaje se realizan en el capítulo siguiente.

¹⁰ **Figura1. Componentes de la conciencia fonológica: conciencia lexical, conciencia silábica, conciencia fonémica.**

Lo descrito en el párrafo anterior se relaciona con los tipos básicos de aprendizaje significativo que aportan Ausubel, Novak y Hanesian, (2014), “el aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones. El primero se ocupa de los significados de símbolos o palabras unitarios, y el último, de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones”.

Respecto al aprendizaje de conceptos, los autores anteriormente citados indican “dos métodos de aprendizaje de conceptos: a) la formación de conceptos, que se da principalmente en los niños pequeños; y b) la asimilación de conceptos, que es la forma dominante de aprendizaje conceptual de los niños que asisten a la escuela y de los adultos” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 2014). En el mismo texto resaltan que la formación de conceptos se realiza mediante la interacción directa, la comprobación y generalización; es decir, a través de varios encuentros sucesivos con el objeto o situación, ejercicio que debe ser privilegiado al momento de favorecer la competencia lectora.

Etapa 3. La significación.

En esta etapa confluyen las etapas anteriores para lograr lo que algunos autores describen como significación y que es afín al fundamento enmarcado en esta investigación.

Uno de los autores consultados es Rincón Castellano (s.f), y hace referencia a “la significación como una construcción humana que nace del proceso signico permitido por la función simbólica del lenguaje; es decir, por esa facultad de representación mediadora de la realidad; nace como resultado de una triple relación: el hombre, las cosas y los fenómenos; el hombre y su experiencia subjetiva, y el hombre y su interacción con sus semejantes”.

Al respecto, el investigador visualiza a la significación como un producto social que representa la realidad objetiva y subjetiva de un individuo, derivada de la experiencia e interacción que tenga con su contexto social y cultural. De tal manera, la realidad que se interpreta está “condicionada por un

conjunto de prácticas sociales y culturales, propias de la comunidad a la cual pertenecemos” (Rincón Castellano, s.f).

En esta misma línea y para esta investigación, en esta etapa propuesta para el favorecimiento de la competencia lectora en los niños de primer grado de preescolar se retoma el aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones en forma progresiva, resaltando que el aprendizaje de representaciones es “hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan. Después de todo, las palabras solas son símbolos convencionales o compartidos socialmente, cada uno de los cuales representa un objeto, acontecimiento, situación o concepto unitarios u otro símbolo de los dominios físico, social e ideático” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 2014).

La competencia lectora.

En este apartado se aborda el término de competencia lectora, presentando una serie de conceptos que sirven de guía para el encuadre conceptual de dicha competencia en el nivel educativo, en el cual se ha establecido el trabajo de investigación; para ello el autor ha tenido que apelar a su criterio para seleccionar entre una multiplicidad de variables conceptuales, solo a aquellos expertos en el tema que han influido en la concreción de la competencia lectora para primer grado de preescolar.

Indiscutiblemente, una de las significaciones a la que es obligatorio referenciar es al que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala mediante la prueba internacional PISA¹¹, definiendo a la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, s.f., pág. 7).

¹¹ Por sus siglas en inglés. *Programme for International Student Assessment*.

Cabe resaltar, que la evaluación PISA se aplica a estudiantes entre 15 y 16 años; no obstante, a que este trabajo se enfoca en niños de 3 a 4 años y dado a que las características y necesidades propias de cada grupo de edad son diferentes, se toma como referencia el concepto de competencia lectora como guía prospectiva en esta investigación.

Por su parte, la española Isabel Solé hace énfasis en que una conceptualización amplia, compleja y fundamentada respecto a la lectura tendrá más medios para el logro de la alfabetización, y que la competencia lectora puede iniciar su construcción de manera temprana “a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela” (Solé, 2012). De esta manera, queda declarado que el desarrollo de la competencia lectora mantiene un vínculo directo con un plan individual, en el que las necesidades, los gustos y la dinámica social específica del contexto desempeñan un papel fundamental y no queda limitado únicamente al contexto escolar, como se señala en el párrafo siguiente.

Para el INEE¹², competencia lectora es “un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales” (OCDE, s.f.).

Jiménez Pérez (2014) hace alusión al concepto emitido por los responsables del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS) como “la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona (PIRLS 2001, citado en Jiménez Pérez, 2014) y lo concreta al mencionar que “la competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea”.

¹² Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Es notable la importancia que adquiere de la comprensión lectora como uno de los elementos indispensables en el desarrollo de la competencia lectora, es tal su relevancia que “la definición que da el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) sobre la competencia lectora incluye sólo a la comprensión” (SEP, 2010, pág. 6), de tal forma y para este estudio, se considera indispensable y se aborda en el apartado de comprensión lectora de la presente investigación. Por último, Saulés Estrada (2012) enuncia, que la competencia lectora es “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”.

Como producto del análisis de la información obtenida de las diversas fuentes bibliográficas y aportaciones meritorias de los expertos anteriormente mencionados, el autor expone, a manera de propuesta y para fines de la presente investigación, que la competencia lectora para primer grado de preescolar puede entenderse como: *“La capacidad de reconocer, relacionar y emplear de manera progresiva las formas del lenguaje escrito (letras, símbolos, palabras, frases y oraciones) y corresponderlo con las imágenes, con los objetos y/o los sujetos que a ellos conciernen, así como de reproducir y comprender el significado de las formas del lenguaje en su realidad contextual”*.

Principios de la competencia lectora.

De acuerdo con Alida Flores y Martín (2006) se identifican cinco principios en el proceso de adquisición de la lectura, y que pueden ser aplicables al desarrollo de la competencia lectora en el nivel preescolar con algunas especificaciones y adecuaciones de acuerdo al nivel mencionado:

1. Aprender a leer es aprender a interrogar textos completos, desde la educación inicial.
2. Interrogar un texto, lo cual implica construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza y de estrategias pertinentes para articularlas.

3. Todo aprendizaje consiste en pasar de una complejidad percibida como borrosa a una complejidad estructurada, poco a poco, por una larga práctica de interacción con ella.
4. No se puede separar el aprender a leer del aprender a producir; se aprende a leer produciendo textos¹³ y se aprende a producir textos leyendo.
5. Se pueden demarcar competencias lingüísticas comunes utilizadas tanto para aprender a leer como para aprender a producir textos¹⁴ (Alida Flores & Martín, 2006, págs. 76-77).

Componentes de la competencia lectora. Conciencia fonológica, fluidez y comprensión lectora.

“La mayoría de los procesos cognitivos ocurren sin que el lector sea consciente de ellos, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista sobre las palabras” (Massone y González 2005, citado en García Coria, 2018).

La competencia lectora tiene implícitos al menos tres elementos necesarios para su desarrollo en los niños y niñas del primer grado de preescolar, Gómez (2008) menciona que “para que los niños desarrollen la competencia lectora es necesario que desarrollen la conciencia fonémica; que descubran y utilicen el principio alfabético, incluyendo las operaciones de análisis y síntesis con fonema y grafías; que lean con fluidez y utilicen estrategias que les permitan dar sentido a los símbolos escritos”.

En este trabajo de investigación, los componentes que se toman en cuenta en la competencia lectora son: a) la conciencia fonológica, que en la práctica incorpora el uso del principio alfabético, b) la fluidez, y c) la comprensión lectora, que fue abordada con anterioridad y que el autor relaciona directamente con lo que Gómez (2008) como estrategias que permitan dar sentido a los símbolos

¹³ La producción de textos (la escritura) favorece el aprendizaje de la lectura, en el nivel de preescolar puede ser mediante la copia de palabras o letras, dependiendo de la etapa o nivel desarrollado por el menor.

¹⁴ La producción de textos para el primer grado de preescolar puede ser una producción verbal, y no únicamente grafías.

escritos, debido a que al desarrollar la comprensión, se le da ese sentido a las palabras, conceptos y proposiciones.

Conciencia Fonológica.

En este sentido, se hace necesario especificar los términos de conciencia fonológica¹⁵ y conciencia fonémica; para Chard (1999, citado en Gómez, 2008), la conciencia fonémica es “el nivel más sofisticado de la conciencia fonológica... es la comprensión de que las palabras están formadas por sonidos individuales o fonemas y la habilidad de manipular estos fonemas, ya sea para segmentar, unir o cambiar fonemas individuales dentro de las palabras para crear otras nuevas”; sin embargo, debido al nivel escolar y edad de la población sujeto de investigación se adopta a la conciencia fonémica como el ideal a desarrollar, pero se mantiene como elemento de la competencia lectora a la conciencia fonológica.

Otro de los elementos importantes que hace mención en el inicio de este apartado es a lo que Luis Felipe Gómez (2008) aborda como el principio alfabético, que, en sus palabras, “es una concepción que los niños construyen acerca de que el lenguaje hablado puede ser convertido a texto de manera sistemática, que los textos pueden ser transformados a lenguaje hablado y que las letras representan los sonidos de su idioma”. Es en este elemento en el que se implican los aspectos ortográficos, además de mantener una relación directa con la conciencia fonológica.

Fluidez.

El segundo componente de la competencia lectora es la Fluidez, entendiendo a este elemento como el “conjunto de procesos automáticos de decodificación que no requieren la atención consciente del

¹⁵ La conciencia fonológica fue abordada con anterioridad en este mismo texto (ver Etapa 1. Desarrollo de la conciencia fonológica).

lector” (Juel, 1991, citado en Gómez, 2008). “Una buena fluidez permite que toda la atención se dirija a la comprensión del texto, que es el propósito último del acto de lectura” (Gómez, 2008).

Para la Secretaría de Educación Pública (2010), la fluidez en la lectura “es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (una palabra o la estructura de una oración). La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación”.

En este trabajo se acoge la idea de *fluidez lectora como una habilidad del niño de preescolar, en el cual el alumno logra, en primera instancia, decodificar de manera automática las formas del lenguaje, siendo, además, preparatorio para los niveles posteriores*, en los cuales, se resalta el dominio de la entonación, ritmo, fraseo, pausas, inflexiones y respeto a signos de puntuación.

La Secretaría de Educación Pública (2010) identifica a la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora como las tres dimensiones constituyentes de la competencia lectora, “Si bien es cierto que la competencia lectora a lograr en educación básica debe seguir dándole la mayor importancia a la comprensión, también se debe poner atención en la fluidez y en la velocidad de lectura, por ser necesarias para la comprensión lectora... La velocidad de lectura es la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído. La velocidad se expresa en palabras por minuto”.

Los aspectos mencionados están considerados en la elaboración de la propuesta para favorecer la competencia lectora en los niños de primero de preescolar que se abordará en capítulos posteriores.

Comprensión lectora.

“...la comprensión de los mensajes escritos requiere de la participación de las habilidades desarrolladas para la comprensión del lenguaje”

(Calvo Rodríguez & Carrillo Gallego, s.f.).

Uno de los elementos inherentes cuando se habla de lectura es la comprensión lectora. En el Sistema Educativo Nacional Mexicano se incorpora como uno de los componentes que se toman en cuenta para la valoración de un buen lector, adjunto a la fluidez lectora y la velocidad lectora (SEP, 2010); sin embargo, posterior al ciclo escolar 2012-2013, la evaluación de la lectura se centró en la comprensión lectora y dejó en segundo término a la velocidad y a la fluidez, enfocándose casi de manera exclusiva en la comprensión lectora mediante cinco aspectos:

- “1. Recuperar información.
2. Formarse una comprensión general.
3. Desarrollar una interpretación.
4. Reflexionar sobre el contenido de un texto.
5. Reflexionar sobre la forma de un texto” (SEP, 2013).

En el párrafo anterior se infiere la importancia de este componente (comprensión lectora), por lo que se hace necesario precisar el significado de este término. Para la Secretaría de Educación Pública (2010), la comprensión lectora es “la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera” (SEP, 2010, pág. 9), mientras que para Jiménez Pérez (2014) “es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito”.

Una implicación adicional a la mencionada en el párrafo anterior, y que no es exclusiva de la comprensión lectora, sino que incluye a la competencia lectora en general¹⁶ en el rango de edad mencionado, es que al ser una habilidad, se puede desarrollar con la práctica y que de manera inherente, pueden existir variaciones en el dominio de la misma, de acuerdo a las características personales y contextuales de cada uno los aprendices.

Para fines de esta investigación, se consideran los aportes de la SEP (2010) y de Jiménez Pérez (2014) al considerar la comprensión lectora como una habilidad que implica entender o captar objetivamente lo que un autor de determinado texto ha querido transmitir. Concretando esta esencia ideológica, y mediante la reflexión del autor de esta investigación, a un nivel poco explorado en cuestión de lectura, primer grado de preescolar, se puede señalar que la comprensión lectora parte de la identificación de un grafema, hasta la explicación de frases u oraciones que el niño logre leer. De manera explícita se entiende a la comprensión lectora en el primer grado de preescolar como *la identificación o reconocimiento de un grafema, la relación y explicación de una unidad grafológica, o incluso, la explicación y uso coherente de frases u oraciones que el niño en edad de cursar el primero de preescolar logre leer.*

A razón de lo anterior, el autor de esta tesis ha considerado estrategias que faciliten la comprensión del texto, el enriquecimiento de vocabulario, el desarrollo de la conciencia fonológica, la decodificación, la significación, el reconocimiento del texto y del autor del texto, el reconocimiento de palabras clave y la práctica constante de la lectura como parte de los aspectos específicos que se deben priorizar durante la exposición de textos a los infantes del primer grado de preescolar para facilitar la comprensión lectora.

¹⁶ Al estar incluida la comprensión lectora como parte de la competencia lectora queda implícita su injerencia. “la comprensión lectora (*Reading Comprehension*) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (*Reading Literacy*). (Jiménez Pérez, 2014)

Ejes de la competencia lectora.

Respecto a los ejes rectores de la competencia lectora para el primer grado de preescolar, el autor retoma la información recuperada de Isabel Solé que es abordada en Araujo (2017) y se adhiere a la misma, en el cual se contemplan cuatro niveles de consecución de la competencia lectora y tres ejes. No obstante, para el primer grado de preescolar se pretende acceder y transitar de manera libre, sin limitar ni presionar en el nivel ejecutivo y considerando los tres ejes como rectores didácticos en el favorecimiento de la competencia lectora en los niños de este grado escolar.

Niveles de la competencia lectora.

“Los niveles en la consecución de una completa competencia lectora son:

- Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- Nivel funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
- Nivel instrumental, que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
- Nivel epistémico o de lectura crítica, en el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información.

Ejes de la competencia lectora.

1. Aprender a leer.
2. Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.

3. Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona” (Solé, 2004 y 2012, citado en Araujo, 2017).

CONCLUSIONES.

Se hace necesario un tratamiento específico y amplio al desarrollo de la conciencia fonológica, es inevitable visualizarla como parte fundamental y antecedente facilitador del proceso lector en el grado escolar afrontado.

Existe evidencia teórica que permite tener una visión optimista para favorecer la competencia lectora en los niños de primero de preescolar, si bien es cierto que deben realizarse adecuaciones acordes al grado escolar, características de la edad correspondiente, necesidades de los alumnos y las características específicas del contexto, también es cierto que es factible que con una adecuada estrategia educativa la lectura se vea manifestada.

Contemplar de manera más seria y científica la posibilidad de que los niños que cursan el primer grado de preescolar tienen grandes posibilidades de desarrollar la competencia lectora, por lo que es apremiante el análisis y el diseño de estrategias adecuadas y contextualizadas que posibiliten dicha competencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alida Flores, C., & Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura en Educación Inicial. Revista Universitaria de Investigación. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070106>
2. Alvarez, A., & Orellana, E. (1975). Desarrollo de los procesos necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura desde el punto de vista de la teoría de Piaget. Recuperado el 10 de Abril de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80570303.pdf>

3. Araujo García, O. R. (2017). Investigación pedagógica en función de favorecer la competencia lectora de los alumnos en el primer grado de preescolar. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: V. Número: 1. Artículo no.3 Período: Junio - Septiembre, 2017. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200003588-925d993576/17-9-3.%20Investigaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20en%20funci%C3%B3n%20de%20favorecer%20la%20competencia%20lectora.....pdf>
4. Arroyo González, R. (2009). Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita. Granada: Nativola.
5. Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (2014). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo (2a ed.). México: Trillas.
6. Bravo Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos. Recuperado el 17 de julio de 2018, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100001
7. Bujardón Mendoza, A. (2008). Reflexiones epistemológicas acerca de la educación en valores humanos. Recuperado el 3 de Enero de 2018, de Humanidades Médicas: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202008000200008&lng=es
8. Bujardón Mendoza, A., Aguilar Díaz, C. R., Roca Morales, F., Seijo Echemendía, B., & Prieto Ramírez, D. M. (29 de septiembre de 1993). La educación en valores humanos: fundamento de las estrategias educativas. Recuperado el 15 de enero de 2018, de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-

9. Calvo Rodríguez, A. R., & Carrillo Gallego, M. S. (s.f.). El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva- psicolingüística. Recuperado el 07 de julio de 2018, de http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/lengua/primaria/acceso_cognitivo.pdf
10. DLE. (2018). Leer, Fonema, Grafema. Recuperado el 01 de mayo de 2018, de Real Academia Española: <http://dle.rae.es>
11. Doman, G. (2010). Cómo enseñar a leer a su bebé. Madrid: EDAF.
12. Fundación Astoreca. (2007). Conciencia fonológica. Recuperado el 10 de julio de 2018, de Manual de lenguaje kinder: [file:///C:/Users/oscar/Downloads/381563787-conciencia-fonologica-pdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/oscar/Downloads/381563787-conciencia-fonologica-pdf%20(1).pdf)
13. García Coria, S. (2018). Un acercamiento al desarrollo de las competencias didácticas para el fomento de la motivación por la lectura en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía. Propuesta de investigación Pedagógica. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VI Número: 1 Artículo no.:5 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2018. Recuperado el 24 de Enero de 2019, de:
https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200003947-815a08253f/18.09.05%20Un%20acercamiento%20al%20desarrollo%20de%20las%20competencias.....pdf
14. Gómez, L. F. (2008). Competencia lectora en los primeros grados de primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXVIII(3-4), 95-126. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440005>
15. Guzmán Rosquete, R. (1997). Métodos de lectura y acceso al léxico. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccsyhum/cs45.pdf>

16. Jiménez González, J. E., & Ortiz González, M. D. (2000). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura, teoría, evaluación e intervención. España: Síntesis.
17. Jiménez Pérez, E. (Enero de 2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5085470.pdf>
18. Ministerio de Educación de Chile 1. (s.f.). Desarrollo del lenguaje a través de la lectura. Recuperado el 10 de julio de 2018, de LECCIÓN N° 1: ¿Qué es la conciencia fonológica y cómo se desarrolla en los niños?
<http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion1.pdf>
19. OCDE. (s.f.). El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve. Recuperado el 10 de Junio de 2017, de [ocde.org: https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf](https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf)
20. Purcell-Gates, V., & Dahl, K. L. (1991). Low-SES children's success and failure at early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 23, 1-34.
21. Rincón Castellanos, C. A. (s.f.). La significación. Recuperado el 06 de noviembre de 2018. <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad2LaSignificacion.PDF>
22. Saulés Estrada, S. (2012). La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
23. SEP. (noviembre de 2010). Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula. Recuperado el 13 de marzo de 2018, de www.sep.pue.gob.mx/index.php/.../1350_cc1ef2f4b77effa67ead3275311a4190
24. SEP. (2013). Propuesta para la renovación de la sección “Competencia Lectora” en el Reporte de Evaluación. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sep-2013-propuesta-para-la-renovaci%C3%B3n-de-la-secci%C3%B3n-%E2%80%9Ccompetencia-lectora%E2%80%9D-en-el-reporte-de>

25. Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. (GRAO, Ed.) Recuperado el 07 de marzo de 2018, de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
26. Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. (GRAO, Ed.) Recuperado el 07 de marzo de 2018, de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
27. Solé, I. (08 de Junio de 2012). Competencia Lectora y Aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación(59), 43-61. Obtenido de:
http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi siNbDpLzUAhVn_4MKHVzmDo4QFggjMAA&url=http%3A%2F%2Frieoei.org%2Frie59a02.pdf&usg=AFQjCNET18uR2ECBbZ5q7rzNmDbizTOvvg&sig2=4KLHP3sBr1xHLtFXxnlHtg
28. Valenzuela H, M. F., & Yakuba V, P. (2012). Conciencia Fonológica. http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/Conciencia_Fonologica.pdf

BIBLIOGRAFÍA.

1. Alastre M, D. (enero-marzo de 2005). Comprensión de la Lectura Inicial. Consideraciones actitudinales acerca de la lectura y la escritura en (U. d. Andes, Ed.) Educare, 9(28), 83-86.
2. Baeza Martín, R. (2012). Escribir y leer desde un enfoque constructivista. Recuperado el 30 de abril de 2018, de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1986/1/TFG-L%2033.pdf>
3. Golder, C., & Gaonac'h, D. (2001). Leer y comprender, psicología de la lectura. México: Siglo XXI Editores.
4. Ibañez S., N. (1999). ¿Cómo Surge el Lenguaje en el Niño?. Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. Revista de Psicología, 8(1), 43-56. Obtenido de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17134>

5. Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Madrid: Tesis. UCM.
6. Ministerio de Educación de Chile 2. (s.f.). Curso: Desarrollo del Lenguaje a través de la Lectura. Recuperado el 01 de julio de 2018, LECCIÓN N° 2: ¿Por qué la conciencia fonológica es relevante para la adquisición de la lectura y escritura? De:
<http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion2.pdf>
7. OCDE. (2016). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Recuperado el 20 de octubre de 2017, de PISA 2015 - Resultados: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
8. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, San Luis Potosí. (s/f). Comprensión lectora. Recuperado el 20 de marzo de 2018, de http://www.seslp.gob.mx/pdf/compreension_lectora.pdf

DATOS DEL AUTOR.

1. Oscar Ricardo Araujo García. Licenciado en Pedagogía, Máster en Educación con Orientación en Tutoría, y estudia el Doctorado en Ciencias Pedagógicas en el Centro de estudios para la calidad educativa y la investigación científica, en Toluca, Estado de México. Actualmente se desempeña como Docente la Universidad del Altiplano en Toluca, así como es el Director en la estancia infantil “El Mundo Feliz”, Metepec, ambos en el Estado de México. Correo electrónico: oscar.altiplano@gmail.com

RECIBIDO: 9 de marzo del 2019.

APROBADO: 19 de marzo del 2019.