

CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN (CIIE)  
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**INFORME FINAL**

PROYECTO “LECTURA DESDE KÍNDER, MEJOR”  
CHILE, 2009

Por

MIGUEL MUÑOZ BAQUEDANO (IR)  
TITO LARRONDO GONZÁLEZ (Co-I)  
MARCELA LARA CATALÁN (Co-I)

Proyecto financiado por el Fondo de Innovación para la Competitividad (FIC) Gobierno Regional V Región Centro de Innovación, Investigación y Evaluación en Contextos Educativos (CIIE), Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Valparaíso, 8 de marzo del 2010,  
CHILE

## Resumen

El foco de esta investigación explicativa consistió en medir y comparar el aporte de dos programas de estimulación de las habilidades pre-lectoras y lectoras aplicados en alumnos de Kínder: Programa Globo, y en 1º y 2º Básicos: Programa de Fluidez en Lectura, con sus respectivos materiales educativos, más el apoyo de sus padres/tutores que estudian en las escuelas coeducacionales con dependencia municipal, pertenecientes a la V Región de Valparaíso, comuna de Quilpué y de Valparaíso, segundo semestre del año 2009.

Este fue un estudio cuasi-experimental con grupo control, correlacional, predictivo y explicativo de los Rendimientos Académicos Lectores.

La interrogante de la investigación fue ¿Los Programas Globo y Fluidez en Lectura producen rendimientos académicos lectores promedios significativos mayores en los cursos experimentales en comparación con los grupos controles en el reconocimiento de letras para Kínder y Fluidez en Lectura para 1º y 2º Básicos, apoyados además por los padres desde el hogar?

El objetivo general fue validar dos programas efectivos de acompañamiento educativo para estimular y desarrollar las competencias lectoras en estudiantes de Kínder, Primero y Segundo Básicos.

La muestra fue no probabilística, con grupos intactos (cursos) o por ocurrencia natural, sin opción de aleatorización, excepto en la asignación del tratamiento. La instrumentación contempló: (a) Batería para estimar y predecir la Automaticidad Inicial en la Lectura en niños-as de educación parvularia (BAUTOLEC-PK) de Muñoz y Pizarro (2004); (b) Test de Escritura al Dictado (BAUTOLEC-NIÑOS) de Muñoz y Pizarro (1995, 2003-R); (c) Test PVCAL (Velocidad Comprensiva en Línea), Muñoz (2006); (d) Test de Vocabulario en Línea, Muñoz (2009); (e) Test TECRI de potencial creativo; (f) Test de Matrices Progresivas, Escala Especial (CI, clásico) de Raven (1999); (g) Encuesta Gallup-Adimark y Walter Thompson modificada (2001) de adecuadas calidades métricas y confiabilidades.

En términos de resultados, las diferencias de rendimiento promedio en las habilidades pre-lectoras entre los grupos control y experimental, medidas por la BAUTOLEC-PK se debió a la calidad del Programa Globo implementado, la prueba t arrojó un monto de - 3,367 (p. bi. < 0,05) que contempló en síntesis el Método Globo en el Aula y la participación de los padres en el Hogar.

Asimismo, la efectividad del Programa de Fluidez en lectura en 1º Básico se constató por medio de la prueba de Chi-cuadrado cuyo valor de 22,657 ( $p < 0,05$ ) aceptando que los/las estudiantes con Fluidez lectora (Zonas 1 y 2) en el grupo experimental se atribuyó a la implementación del programa de Fluidez en lectura y la participación y apoyo de los padres en las actividades escolares de sus hijos(as).

Finalmente, el Programa de Fluidez en lectura en 2º Básico según la prueba Chi-cuadrado entregó un valor de 13,460 ( $p < 0,05$ ). Por consiguiente, se acepta que los/las estudiantes del grupo experimental que variaron en distintas y significativas proporciones respecto al grupo control se debió a la calidad del tratamiento implementado.

En definitiva, los cambios en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje ocurren si los distintos agentes educativos se involucran, exploran y validan metodologías integrales y materiales instruccionales, asumiendo que la cooperación entre diferentes actores, entre la escuela y la comunidad potenciará los aprendizajes, calidad educativa y creatividad de niños y de jóvenes.

## Introducción

El foco de esta investigación explicativa consistió en medir y comparar el aporte de dos programas de estimulación de las habilidades pre-lectoras y lectoras aplicados en alumnos de Kínder: Programa Globo, y en 1º y 2º Básicos: Programa de Fluidez en Lectura, con sus respectivos materiales educativos, más el apoyo de los padres/tutores en interacción con los estudiantes participantes de los programas, provenientes de escuelas coeducacionales con dependencia municipal, pertenecientes a la V Región de Valparaíso, comunas de Quilpué y de Valparaíso, que fueron implementados durante el segundo semestre del año 2009.

La tesis o fundamento del estudio se relacionó con la búsqueda y validación de estrategias instruccionales y educativas que posibiliten el desarrollo, desde el inicio, de altas competencias y destrezas lectoras. Estas habilidades cognitivas marcan la diferencia en los futuros Rendimientos Académicos, no solamente en Lenguaje, sino en las demás asignaturas del currículo. Por lo tanto, el hallazgo y validación de nuevas metodologías en conjunto con los padres nos permitirá invertir -desde el inicio de la escolaridad formal e independiente de los factores adscriptivos- en el capital máspreciado que posee una nación: el humano.

Desde una perspectiva sistémica e integrativa de los agentes educativos y con el propósito de alcanzar mayores y mejores estándares educativos para nuestros estudiantes, se enmarcan los trabajos antecedentes de intervención cuasi-experimentales realizados en las competencias fundacionales de Lenguaje y Matemática en alumnos de Educación Parvularia, Primeros y Segundos años básicos en las escuelas municipalizadas de las comunas de Quilpué (Muñoz y Pizarro, 2005; Pizarro et al., 2005; Muñoz et al., 2005) y de Viña del Mar (Muñoz, 2006b) Valparaíso, Chile, que han explorado en la aplicación de adecuadas síntesis metodológicas efectivas intra y extra escuela, y que han permitido alcanzar altos y elevados rendimientos académicos en los estudiantes.

Los estudios señalados clasifican en la categoría de diseños cuasi-experimentales (Campbell y Stanley, 1973; Cook y Campbell, 1979; Bisquerra, 2000), los cuales poseen las siguientes características esenciales: a) empleo de escenarios naturales; b) control parcial; c) posibilidad de utilizarse cuando no es posible un diseño experimental. Estos diseños carecen del control característico de los diseños experimentales. No se cumple el criterio de asignación aleatoria de los sujetos a los grupos. Para Cohen y Manion (1985) la

diferencia más importante entre los diseños experimentales y cuasi-experimentales reside precisamente en que el segundo modelo se estudia a grupos *intactos*; es decir, no han sido seleccionados al azar. Como consecuencia, no se da una equiprobabilidad de inclusión de los sujetos en los grupos experimentales y control. No obstante, mantienen un control parcial aceptable. Esto, junto con la validez externa que algunos de ellos tiene, los hace especialmente adecuados en la investigación educativa. Como lo ratifica Vásquez Gómez (1981), al expresar que “se han necesitado cerca de 50 años para verificar que la cuasi-experimentación es el grado máximo de control pertinente para el estudio de la educación”.

A continuación examinaremos dos trabajos precedentes de estas intervenciones exitosas que poseen varios elementos en común, entre los aspectos más relevantes que podemos enunciar son: (a) programas aplicados con estudiantes vulnerables en contextos de educación municipalizada; (b) una metodología que implica la capacitación de los docentes en ejercicio; (c) empleo de un diseño cuasi experimental, con mediciones y control de variables; (d) síntesis metodológicas con estrategias instruccionales efectivas (automaticidad en lectura, apoyo parental y mastery learning); (e) adecuados materiales de instrucción educativos y efectividad en la promoción de elevados rendimientos escolares.

En el informe preliminar que correspondió a los primeros básicos, del año 2003, (Pizarro et al., 2005) se corroboró de modo afirmativo la tesis postulada. Esto es, que los grupos tratados con las estrategias metodológicas Automaticidad en lectura; Mastery Learning y Currículum del Hogar, sobrepasaron el Delta de Cohen + 0.98 sigmas (Cohen, 1988; Valera y Sánchez, 1997, Bisquerra, 2000) en Lenguaje y Matemática. Es decir, los aprendizajes alcanzados por estos niños se debieron no al azar, sino a la calidad educativa de los tratamientos implementados, especialmente debido a la síntesis metodológica que facilitó la adquisición de la lectura y el cálculo.

En aquel reporte se concluyó que, con las adecuadas síntesis o combinaciones metodológicas es posible conseguir altos y elevados rendimientos escolares en contextos grupales y municipalizados. Asimismo, es posible impactar fuertemente en el aprendizaje de los niños, en colaboración con los educadores naturales (padres) y profesionales (educadores), independientemente de los factores adscriptivos tales como el Nivel Socio-Económico y la Inteligencia de los(as) niños(as). Con estas evidencias, se avanzó en la búsqueda de estrategias instruccionales (por separado o en conjunto) que permitieron

alcanzar mejores niveles o estándares educativos (Ravitch, 1995; Linn y Herman, 1997; Eyzaguirre, 2001; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Del mismo modo, se estableció que el peso explicativo de las variables adscriptivas en el rendimiento lecto-escritor y matemático, es decir, el nivel socio-económico y la inteligencia (CI tradicional) disminuyó significativamente. El impacto del NSE fue del 2.7%, en promedio (Lenguaje y Matemática) y del 4.5 %, catalogado como bajo. En conjunto, estos montos son menos impactantes que los encontrados en estudios anteriores sobre lenguaje. Estas cifras apoyan la hipótesis que en contextos innovadores y experimentales las variables biológicas y sociales tienden a perder su nivel predictivo sobre el rendimiento académico en general (Pizarro y Muñoz, 1999; Pizarro y otros, 1997; 2005; Muñoz, 2006b; Muñoz y Pizarro, 1993; Muñoz et al., 2005 y 2006).

En relación al correlato género y rendimiento escolar, -se concluye- que no existen diferencias significativas entre los(as) niños(as) en los rendimientos académicos tanto en Lenguaje como en Matemática. Esta es una tendencia que se ha ratificado en las investigaciones e intervenciones realizadas durante el año 2003 (primeros básicos) y en el año 2004 (segundos básicos) en las escuelas municipalizadas de la comuna de Quilpué. Por lo tanto, no existen datos o evidencias que apoyen la idea de que el rendimiento académico (lector y matemático) se encuentre en función del género (Muñoz, 2003; 2004; 2005; 2006b; Muñoz y Pizarro, 2003; 2004a; 2005; 2007; 2008; Muñoz et al., 2005 y 2006).

En cuanto a los Tamaños de Efectos Experimentales (TEE) (Cohen, 1998; Glass, 1976; Glass y otros, 1981), en Lenguaje y Comunicación, considerando el puntaje de la Batería de la Automaticidad en Lectura (BAUTOLEC-Niños) (Muñoz y Pizarro, 2005), el TEE fue de 0,67 y en Matemática el TEE alcanzó un 1,20 desviaciones estándares. Esto significa que en Lenguaje los alumnos tratados experimentalmente se encuentran en promedio en el percentil 75 respecto al grupo control. Mientras que en Matemática el TEE correspondió al percentil 89 (Walberg, 1984).

La utilidad de los tamaños del efecto ha quedado demostrada gracias a la aparición de los métodos meta-analíticos. De hecho, el desarrollo de este estadístico podemos atribuirlo sobre todo a los teóricos y usuarios de esta técnica, el meta-análisis, es muy útil a la hora de resumir, estructurar o acumular el conocimiento científico obtenido en investigaciones empíricas que emplean metodología estadística (Cooper y Hedges, 1994; Marín, 1996; Rosenthal, 1991; Sánchez y Ato, 1989; Sánchez, Marín y Valera, 1992).

Un tamaño del efecto responde a preguntas tales como: ¿Cuál ha sido la magnitud del efecto de un tratamiento?; ¿en qué cantidad se manifiesta una diferencia entre estadísticos?; ¿cómo de fuerte es una relación entre variables? Cohen (1988) define este estadístico como el grado en que el fenómeno está en la población o, en el contexto de una prueba de significación, el grado en que la hipótesis nula es falsa.

Contrastados estos resultados con los conseguidos en primero básico, promoción 2003, con una métrica común (Delta de Glass), en Lenguaje hubo un TEE = 1,19 y en Matemática 0,93. En síntesis, en dos años de intervención experimental, en Lenguaje el TEE promedio fue de 0,93 y en Matemática 1,07 lo que cumple con las expectativas teóricas y prácticas del estudio. Estos valores alcanzados, sobrepasan el monto mínimo (0.8) de la potencia alta recomendada por Cohen (1988). El grupo intervenido tuvo un rendimiento promedio de una desviación estándar en ambas asignaturas, es decir, lo sitúa en el percentil 84 respecto al desempeño del grupo convencional.

Asimismo, se aplicaron las fórmulas discriminantes de la lectura a los alumnos de 1º Básico para determinar los niveles lectores que alcanzaron los(as) niños(as) de 2º Básico. Se identificó a 32 niños en el grupo control, equivalente al 12,3%, que no leen, es decir, no poseen las competencias del curso en que se encuentran (segundo básico). En cambio en el grupo experimental hay 2 niños(as), que corresponde al 0,8 %. Luego, aplicados los discriminantes a 2º Básico, el 67,3 % de los niños del control tiene un bajo nivel lector para segundo básico, a diferencia del experimental que presenta un 19.0% en esa condición. En sentido contrario, la tasa de alumnos en alto nivel de lectura fue del 81,0 %, porcentaje consistente con el Delta de Glass encontrado. Y, finalmente, despejados los discriminantes de 3º básico arrojó que el 21,9% de los niños del control tienen competencias lectoras de niños de ese nivel (tercero básico), lo que es esperable. En cambio, los alumnos del experimental, un 71,1 % tienen el nivel lector de los niños de tercero básico.

De esta forma, después de dos años de intervención experimental, el grupo con metodología sintética tuvo desempeños en promedio superior al nivel de segundo básico. Así como el retraso educativo se proyecta exponencialmente, las ganancias logradas por este grupo operan del mismo modo, pero en sentido contrario y positivo, asegurando altos y superiores desempeños lectores respecto al nivel en que se encuentran (segundo básico). Se confirma que, con un buen comienzo en las competencias lectoras básicas, es posible impactar fuertemente no sólo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino

que en las demás asignaturas del currículo y, especialmente, en el desarrollo de las destrezas intelectuales.

Para confirmar estos hallazgos, se realizó un seguimiento a los estudiantes del Proyecto Crisol Dorado, después de dos años y medio de intervención y acompañamiento, estos alumnos rindieron la prueba nacional SIMCE del año 2006. Los resultados fueron publicados el año 2007. La información entregada por esta prueba constituyeron las primeras evidencias externas en torno a la efectividad de este programa de intervención comunal que estimuló las destrezas lingüísticas y matemáticas con la participación de los padres en niños/as de educación básica en contextos de escuelas municipalizadas.

En efecto, el Proyecto Crisol Dorado fue aplicado en la Comuna de Quilpué durante los años 2003, 2004 y el 1er. Semestre del 2005 (dos años y medio de intervención), contempló seis escuelas experimentales (EX) (9 cursos y 9 docentes) en los sub-sectores de Lenguaje y Comunicación (L y C) y Matemática (M), aplicando los tratamientos sintéticos: Automaticidad en Lectura + Currículum del Hogar en L y C; y Mastery Learning + Currículum del Hogar en M., Cuartos Básicos, 2003-2005 (Muñoz, 2005; Pizarro et al., 2005) (v. Anexo A).

No obstante la efectividad de la innovación metodológica desarrollada por los docentes, las oportunidades educativas brindadas en el aula, el tiempo, las actividades y los materiales educativos y la calidad de la instrucción desarrolladas por el/la maestro(a) en cada establecimiento, no siempre se alcanza la esperada homogeneidad entre las escuelas que asegure al mismo tiempo que todos los alumnos estén recibiendo una enseñanza estándar y de calidad. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿Qué nivel de impacto tuvo el grupo experimental en comparación con el grupo control?

Para responder esta interrogante, en la tabla 1 se obtuvieron los Tamaños de Efectos Experimentales utilizando los datos del SIMCE 2006-2007. El cálculo se realizó a través del Delta de Cohen. Coeficiente que se define como la diferencia media tipificada entre los grupos en comparación, obteniéndose por la diferencia entre las medias de los dos grupos experimental y control, divididos por la desviación típica media del grupo control y experimental. El *d de Cohen* del SIMCE promedio encontrado fue de  $d = 0,67$ . Por consiguiente, la magnitud del Efecto Experimental, es decir, si valoramos la utilidad del tratamiento, podemos afirmar que el grupo experimental consiguió un 24% más de eficacia que el grupo control.

Posteriormente, en el año 2005, y en el contexto del *Proyecto Umbral*, se intervino experimentalmente en primero básico, capacitando a los docentes del nivel

pertenecientes a la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Viña del Mar (CMVM) en las metodologías instruccionales efectivas: Automaticidad en Lectura (AUTOLEC); Mastery Learning (ML) y Currículum del Hogar (CdH) (Muñoz, 2005; 2006a; 2006b; Muñoz y Pizarro, 2007; Muñoz et al., 2006).

Las escuelas participantes, N= 42 (Controles = 15 en 4º Básico y 16 en 8º Básico; Experimentales = 27 escuelas en 4º Básico y 26 en 8º Básico), pertenecientes a la CMVM, 2007, evidenciaron que el grupo experimental obtuvo un rendimiento promedio de 9 puntos de diferencia respecto del control (v. Anexo B).

En el caso de 4º Básico, en el SIMCE promedio, el grupo experimental consigue un 20% más de eficacia que el grupo control. Este resultado debe explicarse en el contexto que el Proyecto Umbral fue iniciado el año 2005, capacitándose a los maestros de Pre-Kínder, Kínder, 1º y 4º Básicos remedial; en el año 2006, correspondió a los docentes de Pre-Kínder, Kínder, 1º, 2º, 4º, 5º y 8º Básico remedial. Durante el año 2007, se consideraron los educadores de todos los niveles desde Pre- Kínder a 8º Básicos. Por consiguiente, los alumnos que rindieron la Prueba SIMCE, tanto los de 4º como los de 8º Básicos, sólo tuvieron un año de intervención en las áreas señaladas.

En resumen, las mediciones SIMCE estuvieron en la misma dirección de los datos de las evaluaciones propias generadas por ambos programas, es decir, las escuelas intervenidas demuestran un mayor y significativo rendimiento en las áreas evaluadas. Asimismo, podemos constatar que las diferencias de rendimiento académico en Lenguaje y Matemática a favor del grupo experimental se debió a la calidad educativa de los tratamientos implementados, especialmente debido a la síntesis metodológica que facilitó la adquisición de la lectura y el cálculo. En términos interpretativos. Un  $d$  de Cohen hasta 0,20 debe ser considerado como bajo. Desde 0,8 se estima como un Tamaño del Efecto Experimental (TEE) sólido y consistente. Sin embargo, los deltas promedios SIMCE alcanzados en ambas intervenciones comunales traducidos en efectividad del 24% para Quilpué y 20% para Viña del Mar en comparación con los grupos controles y considerando que ambos programas fueron comunales, con diseños cuasi-experimentales, en contextos municipales y en escenarios naturales, deben ser considerados como resultados del todo adecuados. Por cierto, en situaciones experimentales, con muestras pequeñas y mayor control de las variables concomitantes los TEE tienden a resultar más altos y robustos.



**Tabla 1:** Resumen del Tamaño del Efecto Experimental y Probabilidad de la efectividad respecto al grupo normativo o control, desagregados por Lenguaje; Matemática; Comprensión del Medio; Media SIMCE en 4<sup>os</sup>. Básicos, 2006-2007.

<i>Comuna</i>	<i>Lenguaje</i>		<i>Matemática</i>		<i>Comprensión</i>		<i>Media SIMCE</i>	
	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>
Quilpué 2006	0,47	0,18	0,60	0,22	0,82	0,29	0,67	0,24
Viña del Mar 2007	0,40	0,15	0,50	0,19	0,58	0,21	0,54	0,20

**Nota:** *d* = Delta de Cohen (Media del grupo Experimental menos la Media del grupo Control, dividido por la Desviación estándar combinada de ambos grupos); *p* = Probabilidad del área bajo la Curva Normal desde  $Z=0$  (Anexo F y G).

En definitiva, los cambios en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje no ocurren si las personas no se involucran y tejen mutuamente la innovación. La centralidad del profesor y el apoyo de procesos que acompañen su protagonismo y autonomía son centrales. Por otra parte, es importante asumir que la cooperación entre diferentes actores y las interacciones flexibles y permanentes entre la escuela y la comunidad garantizarán un mayor desarrollo de redes y de formas de capital social que comprometerán, a su vez, el entorno con los aprendizajes y calidad educativa de niños y de jóvenes. Una reforma ciudadana y que involucre a todos es aún uno de los principales desafíos pendientes (Martinic, 2002).

#### *Efecto escuela*

Si se examinan las causas explicativas del nivel de logro académico bajo que alcanzan los alumnos, entre otros factores, podrían estar aquellos relacionados con el denominado *efecto establecimiento* descrito en el informe de la OECD-PISA, Habilidades para la lectura en el mundo del mañana Pisa+ Informe Nacional de Chile, (Estudios Internacionales UCE-Mineduc, 2003). En este documento se analiza el rol de los establecimientos en el desempeño de los estudiantes, especialmente al encontrar una importante dispersión de puntajes dentro del sistema educacional, que está estrechamente ligada al estatus socioeconómico de los estudiantes, así como también a las características socioeconómicas de los estudiantes dentro de las escuelas. Además, hay muchas otras características de los establecimientos que son determinantes en los

resultados obtenidos por los alumnos (recursos disponibles, infraestructura, climas de aprendizaje, políticas de selección e ingreso, prácticas en la sala de clases, etc.). Luego, es relevante saber si las diferencias entre escuelas son las que determinan, en mayor parte, los distintos desempeños de los estudiantes, o si se deben, en mayor medida, a diferencias entre los alumnos. La relación entre la varianza al interior de las escuelas y entre escuelas puede ser un indicador de homogeneidad de los establecimientos en un país. Un menor porcentaje de la varianza total explicado por la varianza entre escuelas significa que existe una mayor homogeneidad entre éstas y por lo tanto, que las diferencias de puntaje se dan principalmente a nivel de alumnos al interior de los establecimientos.

En el Pisa + Informe Nacional de Chile, (OECD y PISA, 2001), arroja que para América Latina la varianza entre escuelas es más del 50 % de la varianza total, superior a lo que se observa en los países OCDE (Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico), donde la varianza entre escuelas es cerca de 35 % de la varianza total.

Es Chile, después de Perú, el país de Hispanoamérica que presenta la mayor varianza entre escuelas como porcentaje de la varianza total, alrededor del 57%. En relación a todos los países que participaron en PISA y PISA +, sólo hay seis países que están por sobre Chile (Austria, Bélgica, Alemania, Hungría, Perú y Polonia). Esto significa que Chile, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, la mayor diferencia de rendimiento se da entre escuelas más que al interior de éstas. Lo contrario ocurre en Finlandia, en donde la varianza entre escuelas es sólo del 12% y por lo tanto, las diferencias de puntaje se dan al interior de las escuelas.

Probablemente, un estudiante (de un nivel socioeconómico y cultural dado) tendrá un desempeño distinto en un establecimiento en que todos sus pares (compañeros de curso) tienen buenos resultados, que en establecimientos en que la mayoría de los alumnos tiene un bajo rendimiento académico; o tendrá resultados distintos en una escuela en que los alumnos son de su mismo nivel socioeconómico, que en una escuela en que los alumnos tienen un nivel socioeconómico y cultural mucho menor.

Por lo tanto, es claro que los resultados obtenidos por los alumnos están, en parte, determinados por las características de los otros estudiantes de su establecimiento. En particular - continúa el informe- existe un efecto del nivel socioeconómico promedio del establecimiento al que asiste el estudiante en el rendimiento académico de los alumnos. El *efecto establecimiento* se observa en Chile, y al igual que en los países de América Latina, las mayores diferencias de rendimiento se observan entre escuelas más que al

interior de éstas. Generalmente, estudiantes de bajo nivel socioeconómico asisten a establecimientos en que el promedio de los estudiantes también tiene menores recursos, por lo que el efecto del nivel socioeconómico se potencia, concluye el informe.

En el estudio, *Prueba SIMCE 4º Básico 2002. Factores que Inciden en el Rendimiento de los Alumnos*, realizada por el Departamento de Estudios y Estadísticas del Ministerio de Educación, MINEDUC (2002) concluyen que la varianza explicada en la contribución de las distintas variables para las pruebas de Lenguaje y Matemáticas, claramente, son las diferencias socioeconómicas, tanto a nivel de estudiantes (sus familias) como a nivel de escuelas (nivel socioeconómico promedio de los alumnos de la escuela), las que explican en mayor medida las diferencias entre escuelas. El nivel socioeconómico explica el 63% de la varianza entre escuelas tanto en la prueba de Lenguaje como en la prueba de Matemáticas.

En el caso de los Estados Unidos, en una revisión de los estudios pertinentes producidos durante las últimas tres décadas señala que la varianza en los logros de aprendizaje de los alumnos se debe en un 80% al factor estudiante/familia y en un 20% al efecto escuela. Los resultados escolares se hallan determinados en altísima proporción— que la bibliografía especializada sitúa entre 50% y 97%—por el factor familia, correspondiendo los restantes 3 a 50 puntos al “efecto escuela”. Con independencia de la magnitud atribuida a éste, la escuela importa, especialmente para los alumnos provenientes de un entorno familiar desaventajado. Efectivamente, la mayor ganancia neta en términos de aprendizaje se produce entre los alumnos de más bajo nivel que estudian en una escuela efectiva y se hallan a cargo de un profesor efectivo. Dicho en otras palabras, sólo escuelas efectivas, con profesores efectivos, pueden compensar las desigualdades de origen familiar y así cumplir con el objetivo social de la educación (Brunner y Elacqua, 2003).

En el estudio realizado en Pre-Kínder y Kínder, Quilpué, 2004, Chile (Muñoz y Pizarro; 2005; Muñoz et al., 2005) se exploró el factor escuela y la relación existente con las variables de la automaticidad inicial de la lectura (AUTOINLEC), explicando aquélla un 10,4 % de la varianza de la AUTOINLEC. Desde esta perspectiva, se revisó la interacción Escuela\*NSE, entregando un 11,9% de asociación con la BAUTOLE-PK (Batería de la Automaticidad en lectura Pre-Kínder y Kínder) (Muñoz y Pizarro, 2006). Este dato arrojado para la interacción, denominado efecto establecimiento, se puede catalogar como un efecto bajo (es un resultado bueno desde la perspectiva de disminuir el efecto

escuela) en el rendimiento lector inicial, si lo comparamos con los antecedentes aportados por el meta-análisis especializado.

Asimismo, en la intervención realizada el 2004 en Quilpué, con alumnos de primero básico, la varianza explicada por la *escuela* en el rendimiento académico fue de 44,25 % en lenguaje y del 18,29 % para matemática. En tanto que, considerando como unidad de análisis el *curso*, que anida el desempeño docente y las características de los alumnos, se obtuvo para lenguaje el 41,88 % y para matemática el 24,60 %. Tales porcentajes son inferiores a los señalados por la bibliografía para Chile y Latino América, no obstante, los países de alta homogeneidad *entre escuelas* registran cifras del 12%.

Por cierto, si efectivamente los docentes, directores y escuelas promueven altos rendimientos académicos en sus alumnos debiera existir una fuerte relación entre el logro académico alto de los estudiantes y la disminución de la varianza entre y dentro de las escuelas.

En la aplicación del Programa Umbral, explorando el efecto escuela en el logro académico de los niños de primero básico de la comuna de Viña del Mar, 2005, las varianzas entre escuelas encontradas en Lenguaje (5,86%) y en Matemática (14,65%) fueron promisorias, pues confirman que es posible: (a) alcanzar escuelas homogéneas que aseguren a los alumnos, padres y apoderados una educación parecida, similar y con altos estándares en Lenguaje y Matemática, y asimismo, (b) promover el acceso de oportunidades educativas a los niños que asisten a las escuelas municipalizadas de la comuna.

La escuela como unidad cultural y territorial es una importante fuente de varianza en los rendimientos escolares que debe ser considerada cuando se diseñen e implementen políticas educativas. Especialmente aquellos establecimientos que anidan fuertes carencias económicas, sociales y culturales. Téngase en cuenta que en estudios sobre las preferencias de los apoderados de primero básico en Chile respecto a por qué eligen determinadas escuelas, aparecen cinco razones principales por las cuales escogieron la escuela de su hijo. Las cinco más importantes fueron: la cercanía de la escuela, calidad de la escuela, referencias, instrucción religiosa y currículo. Es interesante observar que, contrariamente a los resultados obtenidos en los estudios internacionales, menos de un 1% de los padres encuestados nombraron la prueba estandarizada SIMCE y el tamaño de la clase como las razones más importantes para elegir la escuela de sus hijos (Elacqua y Fábrega, 2004). Esto confirma que la escuela, en los primeros años de escolaridad es seleccionada por razones prácticas, de cercanía, seguridad, economía y comodidad para

los padres, en consecuencia, la escuela se identifica fuertemente con el lugar, el barrio, la población y el entorno socio-cultural en el cual se ubica el establecimiento.

Por tanto, en las escuelas que acogen alumnos y apoderados con altos déficits sociales y culturales será necesario estimular políticas educativas que supongan la destinación de mayores y mejores recursos materiales y humanos con el propósito claro de minimizar el fracaso escolar y aminorar el determinismo social y educativo que directa o indirectamente promueven estos centros educativos.

En este tipo o perfil de escuelas no es frecuente encontrar una discriminación positiva que implique destinar mayores recursos materiales, mejores y calificados docentes directivos y profesores, mejores proyectos y programas educativos sino que los buenos recursos humanos son destinados a aquellos establecimientos más exitosos, promoviendo, por lo contrario en las escuelas más deficitarias un círculo determinista donde el fracaso escolar se encuentra pronosticado.

Se puede afirmar que con metodologías de robusto impacto intra-escuela tenderá a disminuir el efecto escuela en el logro académico, por cuanto se requieren nuevas prácticas educativas en aquellos establecimientos que anidan estas fuertes carencias económicas, sociales y culturales. Asimismo, se deben validar y estandarizar los TEE en cuanto a qué efectividad o potencia debemos exigir a una intervención educativa para considerarla efectiva o útil. Asimismo, en contraste con lo anterior, es necesario controlar el efecto escuela, pues constituye un indicador de eficacia en una intervención en tanto que sea capaz de disminuir la variación o heterogeneidad entre las escuelas.

*De la lectura inicial en los Programas Globo en Kínder y Fluidez en Lectura en 1º y 2º Básicos.*

Desde la perspectiva de la lectura inicial, estos programas se adscriben a los modelos provenientes de la Psicología Cognitiva conocidos con el nombre de *modelos o teorías de la automatización*, y su característica fundamental y más común a todos ellos es la dicotomía que establecen entre dos formas de procesamiento de la información: automático y no automático, este último es también conocido con el nombre de procesamiento consciente o, también, con el nombre de procesamiento controlado (Allport, 1971; Duncan, 1980; Kahneman y Treisman, 1984; LaBerge, 1981; Treisman y Gelade, 1980) y de la psicología de la memoria (Fisk y Schneider, 1983; Schneider y Fisk,

1984; Schneider y Shiffrin, 1977a; 1977b; Shiffrin, Dumais y Schneider , 1981; Shiffrin y Schneider, 1977).

En términos generales, se suele considerar que los procesos automáticos apenas consumen atención, no disminuye la capacidad de procesamiento ya que no consumen recursos, no están sometidos al control del sujeto, desarrollan un procesamiento de la información en paralelo, se pueden adquirir (a excepción de algunos automatismos innatos) por aprendizaje, son bastante estereotipados una vez adquiridos, no son conscientes y su eficacia y precisión es bastante alta.

En cambio, los procesos controlados sí consumen una gran capacidad atencional y demandan esfuerzo, se hallan sometidos al control del sujeto, desarrollan un procesamiento serial de la información, no son rutinas aprendidas y pueden mejorar con la práctica, poseen una mayor capacidad de adaptación ante las situaciones novedosas, son conscientes, y se hallan implicados en tareas complejas no necesariamente rápidas y precisas (García, 1991; García y Romero 1992).

Las características que definen los procesos automáticos son enunciados por Shiffrin, Dumais y Schneider (1981), y entre ellas destacan: (1) *capacidad de atención*. Los procesos automáticos requieren una escasa o ninguna atención para ser ejecutados en una actividad específica. La atención actúa sólo al comienzo del aprendizaje, posteriormente, en la medida que se logra el dominio de la destreza, disminuye la atención. (2) *Continuidad*. Cuando se inicia un proceso automático, éste generalmente, continúa hasta completar la secuencia aprendida, a menos que un hecho especial detenga el proceso de ejecución. (3) *Indivisibilidad de las partes*. Cuando se ha aprendido y repetido una conducta que contiene una serie larga de unidades, éstas son ejecutadas como una acción simple. Una vez que la conducta ha sido automatizada, cada uno de los elementos de la acción global no requiere de una atención consciente. En el caso de un lector experimentado, éste tendrá grandes dificultades de comprensión si en vez de leer con fluidez lo hace silabeando las palabras. (4) *Práctica*. El mejoramiento de los procesos controlados conscientemente progresa lentamente con la práctica hasta el punto en que ciertos aspectos de la secuencia por aprender son dominados. Por cierto, la repetición y la práctica continuadas mejoran la ejecución y fluidez de la conducta automatizada. Los procesos automáticos no se logran si la práctica no es frecuente, continuada y reglada (Schneider y Shiffrin, 1977b; Hasher y Zacks, 1979).

En tanto LaBerge (1980) describe el desarrollo de los procesos automáticos en un modelo de aprendizaje con cuatro etapas: La primera, contempla la selección e

identificación del o los rasgos que integran el modelo por aprender. El segundo paso consiste en la práctica secuencial, combinada de estos rasgos o estímulos. La tercera fase implica la ejecución de la totalidad o dominio de todos los componentes de la conducta realizados simultáneamente. Finalmente, la cuarta etapa, que conduce a la excelencia de la destreza o automaticidad, se logra con la práctica constante.

Respecto al aprendizaje y adquisición de la lectura, el modelo de automaticidad de LaBerge y Samuels (1974; 1977), afirma que la lectura es un proceso de dos etapas: decodificación y comprensión. Desde esta perspectiva, el niño al momento de leer debe realizar ambas tareas, pues la decodificación aún no ha sido automatizada. El grado de desarrollo de la destreza se logra entre, otros factores, por medio de la práctica y retroalimentación constantes entre los distintos componentes de la conducta. Cuando la ejecución llega a un nivel de elevada excelencia y no necesita de la atención consciente de quien la ejecuta, entonces, en ese momento se puede afirmar que se ha alcanzado la automaticidad (LaBerge, 1980).

Ambos programas (Globo y de Fluidez en lectura) asumen que la comprensión de textos puede concebirse como una secuencia de fases de procesamiento específicas cuyo resultado final es una representación mental semántica completa. Debe tenerse en cuenta que esta representación mental no consiste sólo en una representación del texto, más bien consiste en una representación de aquello acerca de lo que trata el texto. La comprensión del lenguaje es entonces un proceso donde un sujeto, al leer o al escuchar, descifra una oración en un conjunto de conceptos. En la mayor parte de los casos, los procesos de comprensión consisten en el intento de hacer explícito lo que se encuentra en una oración o situación. A menudo, lo que se expresa en una oración es sólo una pequeña parte de lo que el hablante-escritor trata de transmitir. Normalmente, una gran parte de la información se deja como implícita y el trabajo de nuestra mente consiste en completar lo que no ha sido literalmente emitido. Evidentemente, la información adicional requerida proviene de la memoria, y se incorpora durante el proceso de comprensión. Incluso aprendemos a realizar predicciones o conjeturas acerca de lo que vamos leyendo (Schank, 1986; Iza y Ezquerro, 1999).

Por consiguiente, la lectura es considerada como un proceso interactivo multinivel. Es decir, el texto debe ser analizado en varios niveles, con unidades de análisis que van desde las letras hasta el texto como un todo. Además, para procesar los rasgos explícitos de un texto, el lector debe transmitir una cantidad considerable de conocimiento pre-existente al proceso de comprensión de lectura. La interacción entre procesos basados en

texto y procesos basados en conocimiento, y entre niveles dentro de cada proceso es esencial para la comprensión de lectura.

Un aspecto central en la lectura es, en consecuencia, la cantidad de conocimiento previo que poseemos, en tanto nos ayuda a determinar el significado de lo que estamos leyendo. Entendemos todo lo que oímos y leemos en términos de lo que ya sabemos, es decir, en términos de lo que está almacenado en nuestras memorias. La habilidad para realizar inferencias depende, en gran medida, del conocimiento del mundo de quien lee o escucha (Iza y Ezquerro, 1999).

En cuanto a las etapas iniciales del aprendizaje lector y, focalizando desde la perspectiva del procesamiento de la información, la lectura es considerada como una habilidad compleja en la que intervienen procesos de codificación, de recodificación y de comprensión. Por procesos de codificación se entiende todas aquellas operaciones cognitivas dedicadas al análisis físico del texto, tales como los movimientos oculares y la detección, identificación o reconocimiento de las características visuales de la señal (Crowder, 1982; Navalón, Ato y Rabadán, 1989; Ato y Romero, 1989; Sánchez y Valera, 1991). Cuando hablamos de recodificación nos referimos a los procesos fonológicos (también denominados de “análisis mediacional”) involucrados en la lectura y que suelen entenderse como una forma de representación temporal de la información basada en los fonemas que tiene lugar antes de que el lector comprenda el significado del texto. Los procesos de comprensión permiten los análisis sintácticos y semánticos pertinentes para dar significado al texto (Sánchez y Valera, 1991).

Los procesos de codificación visual durante la lectura están estrechamente vinculados al fenómeno de las fijaciones oculares. Es precisamente en las fijaciones que ocurren entre dos movimientos sacádicos cuando se inicia el proceso que conduce el patrón de información visual hasta la comprensión de los signos escritos. Dicho proceso comienza con la identificación de las letras, su integración en las sílabas y palabras y su comparación con la información de las restantes fijaciones oculares. Al parecer, se utiliza algún tipo de almacenamiento para conservar la información de una fijación anterior hasta que pueda alinearse con la de una nueva fijación. McConkie y Rayner (1975) denominaron esta función de almacenamiento “retén visual integrador”, pero también suele atribuirse a los procesos que intervienen en la memoria icónica (Crowder, 1982; Neisser, 1967).

Así, en la actualidad, se considera que existen dos procesos para acceder a la información sobre las palabras (es decir, a los conocimientos que poseemos sobre su



significado general, conocimientos sintácticos, fonológicos, etc.) que está almacenada en algún lugar de nuestro sistema cognitivo. A este “lugar” se le denomina léxico interno o *lexicón*. ¿Cómo se accede a este léxico interno? Según los modelos duales, existen dos procesadores: por un lado el acceso al léxico interno se puede realizar mediante un procesamiento **lexical o directo**, donde se establece una conexión directa entre la forma visual de la palabra y su significado en la memoria léxica y, que en un sistema alfabético como el castellano sólo puede ser desarrollada mediante la repetición de la palabra. Por lo tanto, una palabra que encontramos por primera vez no puede ser leída como un *todo*, ya que no tenemos ninguna representación de ella en el léxico interno. El lector entonces estará obligado a crear una representación fonológica para acceder al léxico interno.

Esta segunda forma de acceso –mediante una representación fonológica- implica un procesamiento **indirecto o fonológico**. Este proceso supone la mediación del lenguaje oral para la obtención del significado al traducir los símbolos gráficos percibidos en fonemas mediante la aplicación de un conjunto de reglas de conversión letra-sonido (proceso conocido como *recodificación fonológica*). La forma fonológica así creada es entonces utilizada para acceder al léxico interno y con ella a toda la información que poseemos de la palabra. En el procesamiento fonológico lo que se empareja con la representación interna no es la palabra escrita, sino una reconstrucción oral de dicha palabra. Esto tiene su utilidad cuando nos enfrentamos con expresiones escritas que se refieren a palabras que ya conocemos oralmente (hecho que se da cuando el niño comienza el aprendizaje de la lectura) y cuando nos enfrentamos con palabras desconocidas (Martínez y Augusto, 2002).

En tanto, los adherentes al conexionismo, en contraste con los enfoques proposicionales simbólicos clásicos, afirman que el conocimiento no puede estar localizado, ya que no se encuentra almacenado como tal conocimiento. Según el enfoque conexionista, el conocimiento es el resultado de la activación de una red de conexiones entre unidades muy simples (similares, pero no identificables, a las neuronas). En una red conexionista, el proceso computacional total está descrito en términos de las interacciones entre miles de procesadores restringidos. La representación de conocimiento es distribuida a través de estas redes formadas por unidades y conexiones. Por tanto, recuperar un determinado contenido representacional supone una reconstrucción. Una cuestión importante, sin embargo, es cómo se codifica en tales sistemas el *input* y el *output* (Iza y Ezquerro, 1999; Perales y Romero, 2005). En los enfoques distribuidos, los conceptos *input/output* se representan como diferentes patrones

de activación sobre el mismo conjunto de unidades. Las propiedades que se obtienen son las siguientes: (i) es posible asociar conceptos similares y generalizar propiedades al compartir los mismos sub-patrones de actividad, y (ii) el sistema es robusto contra el ruido y el daño (Hinton et al., 1986).

En síntesis, sabemos que la compleja actividad cognitiva que se lleva a cabo durante la lectura resulta de la armonización de numerosos subprocesos que colaboran en la obtención del significado del texto. Estos subprocesos se agrupan en torno a dos procesos básicos que tienen como objetivo la descodificación de las palabras y la comprensión del texto. El primero permite identificar las palabras para que el lector pueda pronunciarlas y asignarles su significado, mientras que el proceso de comprensión opera sobre el resultado de la descodificación y permite construir el significado del texto. Bajo este planteamiento no parece posible la comprensión de un texto sin un adecuado nivel de descodificación. En este sentido, los procesos de comprensión dependen de los procesos de descodificación (Carrillo et al., 2001).

La construcción del significado de un texto, el objetivo primordial de la lectura, depende por supuesto de la amplitud de vocabulario del lector, de su comprensión de las relaciones semánticas y sintácticas, de sus conocimientos previos sobre el tema, de sus habilidades para identificar los contenidos fundamentales y accesorios de los textos, etc. Pero estos recursos de conocimientos lingüísticos y conceptuales no podrán ser aplicados de forma eficaz en tanto la descodificación no haya alcanzado un nivel de desarrollo adecuado.

Así, la habilidad lectora es el producto de dos habilidades componentes, la descodificación que permite identificar las palabras escritas y la comprensión verbal que aplicada al contenido del texto permite su comprensión. Esta última es una habilidad o conjunto de habilidades cuyo desarrollo no es específico de la lectura ya que interviene en la comprensión de los mensajes lingüísticos en general, pero dado que el texto escrito es un código de segundo orden que representa a la lengua oral, la comprensión de los mensajes escritos requiere de la participación de las habilidades desarrolladas para la comprensión del lenguaje.

En este contexto, *aprender a leer consiste en desarrollar una vía de acceso a los conocimientos lingüísticos del aprendiz a partir de la representación escrita de la lengua* (Alegría y Morais, 1989). Esta definición asume que cuando se inicia el aprendizaje de la lectura y escritura, los aprendices ya disponen de una base fundamental: la comprensión y producción del lenguaje oral, lo que les falta son los mecanismos necesarios para

identificar las palabras escritas. Ello supone la adquisición de un nuevo código - el ortográfico – cuyo uso les permitirá obtener la información contenida en los mensajes escritos, en el caso de la lectura, y comunicar mensajes en este soporte, en el caso de la escritura.

Por lo tanto, en las fases iniciales de la adquisición de la lectura el niño se enfrenta a un estímulo físico (letra, palabra) que debe incorporar en su horizonte perceptivo y memoria de trabajo. Para continuar el proceso, existen dos vías de acceso posible: la vía de acceso directo y la vía de mediación fonológica. Ambos procesos permiten la activación de las representaciones semánticas, que se encuentran distribuidas y en paralelo en las distintas redes neuronales que registran los contenidos representacionales recuperados o modificados en función de las sinapsis o “pesos” de conexión. Asimismo, los modelos de automaticidad resultan robustos para explicar el desarrollo y la adquisición de la lectura, especialmente por la consistente evidencia empírica que han arrojado respecto al procesamiento de la información.

#### *Reconocimiento de letras y predictividad de la lectura*

En el estudio *El aprendizaje inicial de la lectura: nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales* de Bravo, Villalón y Orellana (2003) dan cuenta que el reconocimiento de algunos nombres escritos, el conocimiento de al menos 12 letras y la identificación del fonema inicial de dos palabras, al ingresar al primer año, predijeron el rendimiento lector a fines del primero y a fines del segundo año básico (NB 1). Esta predictividad del aprendizaje permite suponer que esos procesos, evaluados al iniciar el primer año, constituyen un sustento cognitivo para el aprendizaje lector durante los dos primeros años. También sirven de medida para evaluar a los niños que tendrán mayores dificultades para leer durante el NB 1. En la misma investigación de seguimiento de 400 niños encontraron que solamente un 28% de ellos tenía un rendimiento suficiente en los procesos mencionados. En cambio un 34.7% de los alumnos de ingreso al primer año, no estaban en condiciones de iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura.

Según Muñoz et al., (2006), al aceptar que la letra es también una imagen, implica que la lecto-escritura, como proceso complejo, no sólo necesita del aprendiz estar en posesión del lenguaje oral para desarrollar el proceso lecto-escritor, sino también el estudiante debe adquirir una *alfabetización visual* que es igualmente crucial en la

comprensión y retención de imágenes. Tanto el alumno como del docente requieren de estos esquemas cognitivos específicos -llamados *esquemas gráficos*- para que estos sean capaces de leer información de configuraciones viso-espaciales. Deben dedicarse esfuerzos para explicar el sentido de los componentes de la imagen, esto es, hacer explícito qué representan los distintos elementos, tanto conceptuales como funcionales, y cómo su disposición puede tener diferentes cargas de significado.

En este sentido, los estudios señalan que los párvulos que egresan de Kínder (K) identificando 12 letras en promedio, prometen un buen desempeño en lectura. En los trabajos precedentes de Muñoz y Pizarro (2005) y Muñoz et al. (2006), los alumnos de K reconocieron 10 grafías, equivalente al 83.3 %. Por su parte en Pre- Kínder (PK), identificaron 5 letras. No obstante, desde la perspectiva estimular de la letra (estructura morfológica del patrón), existen letras más “fáciles” (**o**, **i**, **u**) y otras más “difíciles” (**a**, **e**) para percibir, registrar y recuperar de nuestra memoria de largo plazo, por tal motivo, los maestros, al momento de planificar, ejecutar actividades y diseñar los materiales de lectura debieran considerar estos aspectos cognitivos que afectarán significativamente en la adecuada adquisición o retraso del aprendizaje inicial de la lectura.

Después de aplicar el Programa Umbral para la estimulación y enriquecimiento de la automaticidad inicial de la lectura en niños de PK y K de la Comuna de Viña del Mar, 2005, los coeficientes discriminantes que clasificaron a los párvulos en alto y bajo umbral pre-lector, evidenció que en PK, el 75.3% de los niños se encuentran en el umbral alto. Es decir, enfrentarán el kínder o segundo nivel de transición mayor con una estimulación adecuada en las nociones y habilidades iniciales de la automaticidad en lectura, en oposición al 24.7% de sus compañeros que llevarán un retraso al futuro nivel. Sin embargo, la detección y la acción remedial oportuna evitarán un retraso mayor.

En tanto, en el K, el 86.2 % de los párvulos que clasificaron en el conglomerado de alto umbral lector poseen las competencias necesarias para comenzar la enseñanza formal de la lecto-escritura. Sin embargo, los niños que conformaron el grupo de bajo umbral en automaticidad inicial de la lectura, el 17.4 % llegarán a primero básico con alguna de las áreas de la Automaticidad Inicial de la Lectura (AUTOINLEC) descendidas, que les dificultará en algún grado, el aprendizaje de la lecto-escritura, al no mediar un oportuno proceso de diagnóstico y nivelación de los pre-requisitos lecto-escritores.

## *La Fluidez en Lectura*

El estudio sobre la Fluidez en Lectura (FL), ha generado un número importante de indagaciones sistemáticas acerca de esta competencia. En el artículo *Reading Fluency and Its Intervention* de Wolf y Katzir-Cohen (2001) se da cuenta del desarrollo histórico, definiciones, estructura y componentes e intervenciones basadas en este constructo.

En este contexto, el National Reading Panel (2000), define de Fluidez Lectora como: “la habilidad o destreza que permite el reconocimiento inmediato de las palabras”; y, “la fluidez es leer oralmente con rapidez, precisión y expresión adecuadas”. En efecto, existe acuerdo entre los investigadores que la fluidez lectora oral es un predictor consistente de la lectura silenciosa y de la comprensión en lectura de los alumnos (Fuchs, et al., 2001; Good et al., 2001; Spear-Swerling, 2006).

De esta forma, la FL posee los siguientes componentes básicos: (1) *la automaticidad*, es decir, la precisión y la exactitud en el reconocimiento de las palabras; o sea, la automaticidad es la capacidad de identificar palabras rápidamente lo que permite al lector dirigir la atención hacia la comprensión y no a la decodificación. (2) *la velocidad en lectura* (VL), entendida como la rapidez, ligereza o prontitud en que alguien lee un texto. Usualmente, la VL se expresa en *índices de lectura*, estas tasas de lectura se miden en número de palabras leídas por minuto (palabras por minuto o WPM); y (3) *la expresión y prosodia* que consisten en aquella habilidad que permite leer un texto en forma oral con el apropiado ritmo, pronunciación, acentuación y entonación adecuados (Rasinski et al., 2000; Rasinski, 2003; Rasinski y Padak, 2005; Cunningham, 2005).

En cuanto a la evaluación de estos componentes, la precisión y exactitud en la lectura se mide efectuando un registro de errores que el alumno comete al leer las palabras de un determinado texto. Contabilizando las omisiones, sustituciones o repetición de palabras de un texto; inserción de palabras, pausas, salto de líneas, regresiones, entre otras.

El procedimiento para evaluar *la precisión* de la lectura consiste en hacer que el estudiante lea oralmente, durante un minuto, un texto propio del nivel educativo. Se solicita al alumno que lea en forma normal, sin apurarse ni demorarse. El cálculo para obtener el nivel de lectura del estudiante se realiza de la siguiente forma: Número Total de palabras leídas correctamente, divididas por el Total de Palabras leídas + los errores de lectura. Ejemplo: En un texto dado el estudiante lee 137 palabras en forma correcta, si se computa 8 errores, entonces el resultado en porcentaje será el siguiente:

$$137/(137+8)= 94.5 \%$$

La interpretación es:

99% = Nivel Lector Independiente

95% = Nivel Instruccional o normal de Lectura

90% = Nivel Bajo o de Frustración en la Lectura

Los estudiantes que presentan desempeños debajo de las normas indicadas (el 20% o más descendido según la norma, poseen una lectura con decodificación y por lo tanto, esos estudiantes deben ser considerados para un diagnóstico adicional (Rasinski y Padak, 2001).

La velocidad de lectura, en tanto, se obtiene dividiendo el Número Total de Palabras del Texto por el Tiempo de lectura del Alumno, el cociente se multiplica por 60. Ejemplo: Si un estudiante ocupa 140 segundos en leer un texto de 100 palabras, la velocidad de lectura es:

$$(100/140)* 60 = 43 \text{ (PPM)}$$

En la tabla 2, se muestra las normas de Hasbrouck y Tindal (2006) para la velocidad de lectura expresada en palabras por minuto (PPM) para los estudiantes de enseñanza primaria de Estados Unidos.

**Tabla 2:** Norma Hasbrouck y Tindal (2006) de Fluidez en Lectura por nivel educativo, medida en Palabras por Minuto (PPM).

Nivel o grado	PPM Otoño	PPM Invierno	PPM Primavera
1º	----	23	53
2º	51	72	89
3º	71	92	107
4º	94	112	123
5º	110	127	139
6º	127	140	150
7º	128	136	150
8º	133	146	151

**Fuente:** "Oral Reading Fluency: 90 Years of Measurement," disponible en el sitio web de la Universidad de Oregon, [brt.uoregon.edu/tech\\_reports.htm](http://brt.uoregon.edu/tech_reports.htm), y en *The Reading Teacher* 2006 (Hasbrouck, J. & Tindal, G. A., 2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*. 59(7), 636-644.).

El tercer componente de la Fluidez en lectura es la expresión y prosodia. Esta habilidad no está exenta de dificultades para ser medida, no obstante el National Assessment of Educational Progress (NAEP), ha elaborado una escala que permite identificar el nivel de esta competencia en los estudiantes norteamericanos, v. tabla 3 (traducción libre).

**Tabla 3:** NAEP, Escala de Fluidez Lectura Oral, Grado 4, 2002.

<b>Fluido</b>	<b>Nivel 4</b>	Lee mayoritariamente frases y oraciones largas con sentido. Pese a que pueden presentarse algunas regresiones, repeticiones y desviaciones del texto, éstas no se alejan de la estructura general de la historia. Hay un respeto consistente por la sintaxis del autor. Algo o la mayoría de la historia es leída con una interpretación expresiva.
	<b>Nivel 3</b>	Lee mayoritariamente en fraseo que agrupa tres o cuatro palabras. Puede presentar algunas agrupaciones de menor número de palabras. Sin embargo, la mayoría del fraseo suena apropiado y respeta la sintaxis del autor. Hay poca o nula interpretación expresiva.
<b>No Fluido</b>	<b>Nivel 2</b>	Lee mayoritariamente en fraseo de dos palabras con ocasional fraseo de tres o cuatro palabras. Puede presentar algo de lectura palabra por palabra. El modo de agrupar las palabras puede parecer extraño y poco relacionado con el contexto general de la oración o del pasaje.
	<b>Nivel 1</b>	Lee mayoritariamente palabra por palabra. Puede presentarse ocasionalmente algo de fraseo de dos o de tres palabras, pero es poco.

FUENTE: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 2002 Oral Reading Study.

En relación a la información experimental sobre la aplicación de programas de intervención que contemplan algún aspecto del constructo Fluidez en lectura, el estudio de Yang (2006) presenta un meta-análisis a este conjunto de investigaciones, entregando montos de Tamaños de Efectos Experimentales (TEE) promedios no menores, tales como: Estudios en Índice de Lectura, TEE= 0.36; en Precisión Lectora, TEE= 0.47 y TEE= 0.45 en Comprensión de Lectura.

Sin embargo, uno de los aspectos críticos asociados a la medición de la *velocidad en lectura*, está referido al empleo de normas o estándares que son usados en Estados Unidos y que se aplican en nuestro país sin las debidas estandarizaciones y validaciones. Más aún, en estudios contrastivos y de legibilidad de los textos entre el español y el inglés, se concluye que el castellano utiliza frases y palabras en promedio más largas que el idioma inglés, por lo tanto, esta característica agrega un factor de variación importante



de la velocidad medida en español respecto a las normas norteamericanas de velocidad en lectura (Blanco y Gutiérrez, 2002; Muñoz, 2006).

Un segundo aspecto que emerge de la revisión bibliográfica y que será tratado en el apartado siguiente, apunta a establecer la diferencia existente entre la Velocidad Lectora (VL) y Velocidad Comprensiva (VC) en cuanto a la medición y evaluación de la competencia lectora. En efecto, la VL mide el tiempo ocupado por el alumno en *leer oralmente* un texto, computando los errores cometidos durante la lectura. En cambio, la VC mide el tiempo ocupado por el estudiante en *leer en silencio* un texto, para luego cuantificar el nivel de comprensión alcanzado por el lector.

### *La Velocidad Comprensiva*

El primer estudio exploratorio sobre este constructo se realizó en 4º Básico (N=404), en escuelas Municipales, Particulares Subvencionadas y Particulares Pagadas, indagando en la relación entre Velocidad en Lectura y Comprensión, efectuado en San Antonio, Chile, Segundo Semestre, 2002. Los niños de la Zona Maestra (34,41%) poseen un dominio en comprensión del 61,61%. Los alumnos de la Zona No Automática (18,56%) comprenden el 22,61% de lo que leen. Se constató la existencia de una relación no lineal entre el Tiempo y la Comprensión: el tiempo usado por el niño en leer un texto predice consistentemente el nivel de comprensión y determina su nivel de habilidades lectoras (Muñoz y Pizarro, 2003).

En las mediciones de VC efectuadas en alumnos de cuarto año básico de la comuna de Viña del Mar, en el marco del Proyecto de Innovación Educativa denominado UMBRAL, Chile, 2005, se censaron 925 alumnos, 450 niñas y 475 varones, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, dependientes de la Corporación Municipal Viña del Mar (Muñoz, 2005), se confirmó que los estudiantes alcanzaron un rendimiento del 53,15 % en la Prueba de Lenguaje (n=74). Por tratarse de establecimientos de dependencia municipalizada presentaron niveles de logro adecuados, si se considera que históricamente, el dominio de las escuelas municipalizadas ha fluctuado entre el 47 y el 53% a nivel nacional.

No obstante, el nivel de comprensión lectora (CL) demostrado en la prueba de VC arroja tasas de comprensión del 31,56%, que definitivamente es de nivel bajo. En cuanto al tiempo lector, los/las niños/as ocuparon 110 segundos (1 minuto con 50 segundos) en promedio en leer un trozo narrativo de 100 palabras. La comprensión fue medida a través

de la técnica CLOZE, la cual arrojó tasas de comprensión del 31.2 %. Si examinamos los desempeños lectores por Zonas de la Automaticidad en Lectura (ZAL), se advierte que el 29,1% de la muestra presenta destrezas lectoras de primer nivel, es decir clasifica en la zona 1 (con alta velocidad y alta comprensión); en tanto que los alumnos de la zona 2 (que leen con baja velocidad y alta comprensión) corresponden al 15% de la muestra. Los niños de la zona 3 (con alta velocidad, pero sin comprensión) representan el 26,7% del grupo. Y finalmente, los alumnos de la zona 4 (con baja velocidad y con baja comprensión), equivalen al 29,1%. Estos resultados fueron muy similares y consistentes con aquellos recogidos en las comunas de San Antonio, Chile, 2002 (N= 404) (Muñoz y Pizarro, 2003).

En tanto que la VC expresada en Palabras Comprensivas por minuto (PCXM) manifiesta un “peso” significativo del 31,6% en la explicación del Rendimiento Académico Lector (RAL). Estos resultados permiten confirmar que la “carga” de la habilidad o destreza lectora en RAL es fuerte. Este mismo correlato lo podemos extrapolar a las otras asignaturas del currículo, más si aceptamos que la lectura es una destreza fundacional e instrumental de los aprendizajes. Lo anterior se ratifica con la fuerte relación  $r = 0,542^{**}$  ( $p_2 < 0,01$ ) entre las PCXM y la Prueba de Lenguaje de  $n=74$  (Alfa de Cronbach,  $AC= 0,83$ ), que midió los objetivos y contenidos de 4º Básico según los Planes y Programas de MINEDUC chileno (Muñoz, 2006).

Los hallazgos en VC han derivado en la teoría de las Zonas Automáticas, es decir, las destrezas lectoras se pueden categorizar en cuatro zonas que tipifican las habilidades lecto-comprensivas del niño(a) en función del tiempo ocupado en leer y la comprensión de lectura.

Estas zonas son:

Zona 1 = +V/ +C (Con velocidad y con comprensión)

Zona 2 = -V/ +C (Sin velocidad y con comprensión)

Zona 3 = +V/ -C (Con velocidad y sin comprensión)

Zona 4 = - V/ -C (Sin velocidad y sin comprensión)

Donde:

		VELOCIDAD	
		+	-
COMPRESIÓN	+	Zona <b>1</b>	Zona <b>2</b>
	-	Zona <b>3</b>	Zona <b>4</b>

En este contexto, la VC se resume en un índice que cruza y sintetiza el tiempo y la comprensión lectora en una escala lineal única, cuyo dato permite comparar sujetos y grupos. El valor expresado en el índice de VC se interpreta como las palabras por minuto que lee comprensivamente un niño(a) (Muñoz y Pizarro, 1993; 2003; 2004).

La fórmula de conversión es:

$$VC = \left( \frac{pt(60)}{tl} \right) \left( \frac{c}{ctt} \right)$$

Donde:

VC = Velocidad Comprensiva

pt = Palabras del texto

tl = Tiempo de lectura del alumno

c = Puntaje del alumno en Comprensión

ctt = Comprensión total del texto

Las investigaciones previas han encontrado una relación no lineal significativa entre el tiempo que se ocupa en leer un texto y la comprensión de lectura del mismo (Muñoz, 2003; 2004; 2005; 2006b; Muñoz y Pizarro, 1993; 2003; 2004a; 2007; 2008; Muñoz et al., 2005). Por lo tanto, el tiempo empleado en leer nos permite predecir consistentemente el nivel de comprensión, y por lo mismo, determinar el nivel de competencias en VC de los/las niños(as).

En el estudio titulado *Hacia estándares nacionales de velocidad comprensiva, cuartos básicos. República de Chile* (Muñoz y Pizarro, 2008), se constató que la velocidad

comprensiva se relaciona significativamente con el rendimiento en Lenguaje y Matemática. En efecto, el 26.7% de la variabilidad de Lenguaje y el 21.5% de la variabilidad en Matemática es explicado por la VC. Por tal motivo, la velocidad comprensiva nos permite pronosticar los desempeños académicos en 4º Básico no sólo en Lenguaje y Comunicación, sino también en Matemática. Por tanto, estamos frente a una variable que “cruza” el currículum escolar, y ante esta evidencia, los autores invitan a poner nuevas miradas respecto a la lectura inicial (Pre-Kínder; Kínder; Primero Básico y Segundo Básico) pues las ventajas o desventajas futuras de los alumnos se instalan desde un principio, a veces, no tanto por las condiciones de origen, léase Inteligencia o el Nivel socio-económico, sino por la ausencia de teorías, métodos, instrumentos y programas remediales adecuados para el conocimiento y aplicación de los maestros hacia sus alumnos.

En la presente investigación, el desarrollo de la Fluidez en lectura se asocia significativamente con el dominio de la destreza y competencia en la lectura. Por tal razón, esta competencia constituyó el foco del Programa aplicado en 1º y 2º Básicos. Los maestros en la enseñanza básica no sólo deben preocuparse de alcanzar niveles aceptables en los objetivos y contenidos propuestos por los planes y programas (cobertura curricular); sino también, desarrollar la lectura como una competencia fundacional e instrumental en la adquisición de nuevos aprendizaje (desarrollo de competencias). En efecto, desde la perspectiva de la automaticidad en lectura (La Berge, y Samuels, 1974; La Berge, 1980; Rossman, 1986, 1987; Pizarro et al., 1997; Muñoz y Pizarro, 2003; Muñoz, 2003, 2004), se diseñó e implementó el programa de Fluidez en lectura para promover, desde el inicio, altos estándares lectores, con ello aseguramos buenos rendimientos en los otros sectores de aprendizaje (Linn y Herman, 1997; Ravitch, 1995; Muñoz, 2004).

En síntesis, teniendo en cuenta los antecedentes y marco teórico desarrollado, el problema del estudio fue ¿El Programa Globo produce rendimientos académicos pre-lectores promedios significativamente mayores en los cursos experimentales en comparación con los grupos controles en el Kínder y el Programa Fluidez en lectura produce rendimientos académicos lectores promedios significativamente mayores en los cursos experimentales en comparación con los grupos controles en 1º y 2º Básicos, apoyados ambos programas por los padres desde el hogar?

La fundamentación del problema radica en la validación de dos programas efectivos de acompañamiento educativo para estimular y desarrollar las competencias lectoras en estudiantes de kínder, Primero y Segundo Básicos.

En consecuencia, las Hipótesis de Investigación quedaron establecidas de la siguiente forma:

Hipótesis 1: “Los estudiantes de kínder del grupo experimental tratados con los Métodos Globo y el Currículum del Hogar varían significativamente ( $p = 0,05$ ) en el nivel pre lector respecto a los alumnos de kínder pertenecientes al grupo control”.

Hipótesis 2: “Los estudiantes de primero básico del grupo experimental tratados con los programas de Fluidez en lectura y el Currículum del Hogar varían significativamente ( $p = 0,05$ ) en Fluidez de lectura respecto a los alumnos pertenecientes al grupo control”.

Hipótesis 3: “Los estudiantes de segundo básico del grupo experimental tratados con los programas de Fluidez en lectura y el Currículum del Hogar varían significativamente ( $p = 0,05$ ) en Fluidez de lectura respecto a los alumnos pertenecientes al grupo control”.

Para poner a prueba las hipótesis se realizaron un conjunto de mediciones en kínder; 1º y 2º Básicos (Véase tabla 4). En kínder se aplicó el Test BAUTOLEC-PK (Muñoz y Pizarro, 2006); en tanto en la Enseñanza Básica, se administraron dos subtest de la BAUTOLEC-NIÑOS: a) Test PVCAL (Muñoz y Muñoz, 2005) que midió la Fluidez en Lectura y b) Escritura al Dictado (DIC); c) el Test VOCIM, Prueba de Vocabulario Implícito (Muñoz y Carmona, 2009). Asimismo, en todos los niveles educativos se midió: a) el potencial creativo con el Test TECRI (Muñoz, Larrondo y Lara, 2009); b) la inteligencia desde un perspectiva clásica con el Test de Raven, Escala Especial (Raven, 1999) y, c) se administró la Encuesta del Nivel Socio-Económico (Gallup, Adimark y J. Walter Thompson, 2001).

## Metodología

### *Tipo de estudio*

Esta investigación tuvo un diseño cuasi-experimental con grupo control, correlacional, predictivo y explicativo, que medió y comparó los aportes de dos programas de estimulación de las habilidades pre-lectoras y lectoras aplicados en alumnos de kínder: Programa Globo (v. Anexo C), y en 1º y 2º Básicos: Programa de Fluidez en Lectura (v. Anexo D), con sus respectivos materiales educativos, más el apoyo de sus padres/tutores que estudian en las escuelas coeducacionales con dependencia municipal, pertenecientes a la V Región de Valparaíso, comuna de Quilpué y de Valparaíso, segundo semestre del año 2009.

### *Población y muestra*

Los participantes del estudio correspondieron a N=270 niños y niñas de kínder, 1º y 2º Básicos de dos escuelas municipalizadas de la comuna de Quilpué, Escuela Básica Comandante Eleuterio Ramírez M. y Escuela Básica Jorge Rock Lara; y dos escuelas municipalizadas de la comuna de Valparaíso, Liceo Matilde Brandau de Ross y Escuela Básica República del Uruguay. La muestra fue no probabilística o intencional pues no hubo selección al azar de los participantes. Los sujetos de la muestra participaron en el Proyecto de Innovación *Lectura desde kínder, Mejor 2009*. Esta implementación cuasi experimental, con asignación al azar del tratamiento, mediciones pre y pos test con grupo control, se realizó durante el Segundo Semestre del año 2009.

Según la tabla 4, la muestra estuvo integrada por N= 74 estudiantes de kínder, con una edad media de 6 años; de 1º Básico, N= 105, con un promedio de 7 años, y N= 91 escolares de 2º Básico, con edades cercanas a los 8 años. En total, N= 270 estudiantes, distribuidos en 100 niños y 170 niñas. Las evaluaciones se realizaron por medio de la versión *en línea* (v. Anexo E) del TECRI; PVCAL y VOCIM durante el segundo semestre del año 2009.

**Tabla 4:** Participantes del estudio desagregados por nivel educativo y género.

Curso	Gén.	N	Porcentaje
Kínder	Niño	27	10.3%
	Niña	47	16.4%
	Total	74	26.7%
1º Básico	Niño	33	12.6%
	Niña	72	26.8%
	Total	105	39.5%
2º Básico	Niño	40	15.0%
	Niña	51	18.8%
	Total	91	33.8%
Total	Niño	100	38.0%
	Niña	170	62.0%
	Total	270	100.0%

La descripción de la muestra según el NSE se observa en la tabla 5. El 57% de los hogares (N=159) presenta una mediana de Índice de NSE de 138, es decir, se caracteriza por padres y tutores que declaran haber cursado la enseñanza básica completa y las actividades representativas del grupo son obrero calificado, micro-empresario, técnico, chofer, mecánico, entre otros oficios y actividades. En lo referido a la estratificación social, mayoritariamente los apoderados clasifican en los estratos D (Nivel Bajo) y C (Medio Bajo).

En relación a las características de la muestra según la inteligencia clásica (Test de Raven), podemos señalar que en 1º Básico (N= 111) el Grupo Control (GC) tuvo una media de 18,8 (n= 36) y el Grupo Experimental (GE) promedió (18,5). Es decir, la muestra de 1º básico obtuvo 18,67 puntos de 36, equivalente al 51,8 % de logro en el test. En tanto en 2º Básico (N= 88), el GC promedio 23,4 y el GE = 23,1. La muestra de 2º Básico en conjunto logró un rendimiento de 23,28 puntos de 36 en total del test, equivalente al 64,6 % de logro. Estos datos nos informan que los grupos control y experimental en 1º y 2º Básicos presentaron una inteligencia promedio similares.

**Tabla 5:** Estadísticos descriptivos y distribución del Nivel Socio-Económico (NSE) de los hogares de la muestra distribuidos por estratificación social.

NSE	Media	N	Mediana	% del total de N
E	80.00	25	82.00	9.0%
D	135.18	159	138.00	57.2%
C	191.79	94	192.00	33.8%
Total	149.36	278	146.00	100.0%

**Nota:** NSE (Nivel Socio-Económico); N = Hogares; E= Nivel de pobreza;  
D= NSE Bajo; C= NSE Medio Bajo.

En la tabla 6 se presenta los niveles que participaron en la muestra: Kínder; 1º Básico y 2º Básico que en total correspondió a 270 niños(as). En los niveles de Kínder y 2º Básico no hubo diferencias significativas en el potencial creativo (TECRI, n=65) entre los grupos controles y experimentales, en cambio sí se produjeron diferencias significativas en 1º Básico entre ambos grupos.

**Tabla 6:** Estadísticos descriptivos de test de Potencial Creativo (TECRI); Promedio (Media), valor de Test t de Student, Significación bilateral (Sig. bi) de los grupos Control (Con.) y Experimental (Exp.), desagregados por curso participantes de la muestra.

Cursos	N	Media		Test t	Sig. (bi.)
		Con.	Exp.		
Kínder	74	45,77	49,03	-1,683	0,097 (n/s)
1º Básico	105	47,56	51,05	-2,670	0,009 (s)
2º Básico	91	47,65	50,01	-1,709	0,093 (n/s)

**Nota:** N= Número de estudiantes por nivel; (n/s)= No significativo p=0,05;  
(s)= Significativo p =0,05.



## *Instrumentos*

La instrumentación empleada en el estudio contempló los siguientes test: a) Test TECRI (Muñoz, Larrondo y Lara, 2009); b) Test BAUTOLEC-PK (Muñoz y Pizarro, 2006); c) Test BAUTOLEC-NIÑOS (Muñoz y Pizarro, 2004b), empleándose el sub-test Escritura al Dictado; d) Test de Raven, Escala Especial (Raven, 1999); e) Encuesta del Nivel Socio-Económico (Gallup, Adimark y J. Walter Thompson, 2001); f) Test PVCAL (Muñoz y Muñoz, 2005), Prueba de velocidad comprensiva para medir, estimar y predecir la automaticidad en lectura y g) Test VOCIM (Prueba de Vocabulario Implícito) (Muñoz y Carmona, 2009).

El test **Exploratorio de la Creatividad e Innovación (TECRI)** evalúa 5 dimensiones de la creatividad: a) *Pensamiento Nominativo (PN)*(n= 24), b) *Flexibilidad del Pensamiento (FP)*(n= 12), c) *Fluidez o plasticidad (F)* (n=8); d) *Pensamiento Imaginativo (PI)*(n= 12); e) *Dominancia Hemisférica (DH)*(n= 6) y f) *Diseño Creativo (DC)*(n= 3). Requiere de un tiempo total de 15 a 20 minutos por niño. Otorga un puntaje total de 65 puntos para la prueba total.

En términos ambientales y de recursos, el examinador dispuso de un computador conectado a internet (Véase Anexo I). El Examinado se ubicó al lado del examinador y frente al computador. El tiempo de exposición del estímulo estuvo definido por la respuesta del alumno. Su respuesta fue verbal (oral) y motriz en los ítemes 23; 24 y 25 (v. Anexo F).

La **Batería de la Automaticidad Inicial en la Lectura en Niños(as) de Educación Parvularia, Pre-Kínder y Kínder** (BAUTOLEC-PK: 4,5 a 6,0 años) mide, estima, evalúa y predice tres componentes de la Automaticidad Inicial en la Lectura: Conciencia Fonológica (C-FON), Conciencia Léxica (C-LEX) y Conciencia Sintáctica (C-SIN). Requiere de un tiempo total de 15 a 20 minutos por niño. Otorga un puntaje total de 63 puntos para estimar y predecir en los alumnos/as de Pre-Kínder y Kínder los umbrales Pre-Lectores después de un año o más de instrucción.

Esta Batería surge para explorar prerrequisitos fundacionales de la lectura en alumnos de Pre-Kínder y Kínder. En los Proyectos Crisol Dorado, Corporación Municipal de Quilpué, se produjeron las primeras mediciones y evaluaciones (Muñoz y Pizarro, 2005<sup>a</sup>; 2005<sup>b</sup>; Muñoz y Pizarro, 2006).

Se exploró las conciencias léxica u ortográfica, y los mapas perceptivos de 586 párvulos, escuelas públicas, urbanas, coeducacionales, de NSE medio bajo, Corporación

Municipal de Viña del Mar, Valparaíso, Chile, 2005. Se determinó que desde la perspectiva estimular de la letra (estructura morfológica del patrón), existen letras más “fáciles” (o, i, u) y otras más “difíciles” (a, e) para percibir, registrar y recuperar de la memoria de largo plazo (Muñoz, Pizarro y Colarte, 2006).

La confiabilidad reportada de la batería arroja coeficientes alfa de Cronbach de 0,92 (N= 767). En aplicaciones PRE y POST test considerando ambas puntuaciones como formas paralelas, se obtuvo un índice Alfa de Cronbach, 0.72 (Muñoz y Pizarro, 2005a; 2005b) (v. Anexo G).

La **Batería de la Automaticidad en la Lectura para Niños(as)** (margen de edad 5,5-12 años) (BAUTOLEC-NIÑOS) mide, estima, evalúa y predice cinco componentes de la Automaticidad en la Lectura: Precisión Oral (PO), Vocabulario (VOC), Comprensión de lectura (COM), Velocidad Comprensiva (VC) y, Escritura al Dictado (DIC). Requiere de un tiempo total (diferido en tres sesiones) mínimo de aplicación de 90 minutos, y de un tiempo máximo de 125 minutos. Otorga un puntaje total (n) de 135 puntos para estimar y predecir a aquellos alumnos de Primero Básico que Leen y aquellos que No Leen después de un año de instrucción. En tanto que, aplicada la BAUTOLEC-NIÑOS a estudiantes de Segundo y Tercero Básicos, permite estimar y predecir a los niños(as) con Alto y Bajo Desempeño en Lectura.

En aplicaciones previas de la pruebas relativas a la BAUTOLEC-NIÑOS han dado los siguientes datos: Índice de Automaticidad en Lectura (Vocabulario, Velocidad Comprensiva, Precisión Oral y Comprensión Lectora) de n=88 y Confiabilidad=0,9784 al considerar 450 Alumnos de Primero Básico de Valparaíso, 6 Escuelas Municipales y 6 Subvencionadas (Pizarro y otros, 1997). Las fiabilidades por dimensiones: Precisión Oral (Conf.=0,81), Vocabulario (Conf.= 0,83), Comprensión Lectora (Conf.=0,85), Dictado (Conf.=0,92), Velocidad Comprensiva (Conf.=0,80), al considerar 435 Alumnos de Maipú.

Se validó el constructo Automaticidad en la Lectura (AUTOLEC) con la Batería BAUTOLEC-NIÑOS, en 435 alumnos de Primero Básico, escuelas urbanas de la Comuna de Maipú, Región Metropolitana, Chile, Diciembre 2002. Se midió Precisión Oral (PO), Vocabulario (VOC), Comprensión (COM) y Velocidad Comprensiva (VC). Asimismo, Escritura al Dictado (DIC), controlando el Nivel Socio-económico (NSE) y la Inteligencia (CI) de los alumnos. Se optó por el análisis factorial vía método de Máxima Verosimilitud. Se extrajeron dos factores: *Automaticidad en Lectura* que explicó el 37,55 % de la varianza; y, *Variables Adscriptivas de la Lectura*, con el 14,68 %. El % total de la varianza

explicada = 52.23% Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que DIC satura el factor denominado Automaticidad en Lectura (Muñoz, 2003).

Se han obtenido confiabilidades de 0,96 para 314 Alumnos de Primeros Básicos de Quilpué (Pizarro y Muñoz, 2003). Asimismo en aplicaciones de la Batería a 204 Alumnos de la misma comuna, considerando la Batería completa, con n=135, el coeficiente Alfa de Cronbach ha sido de 0,97.

Para determinar la función discriminante de las variables de la Automaticidad en lectura en la identificación de altos y bajos desempeños lecto-escritores de los niños, se midieron 661 alumnos de Primero Básico, escuelas urbanas de 12 comunas de la Región Metropolitana, Chile, Diciembre 2002. Los datos recogidos confirman que el porcentaje de alumnos que no lee, después de un año de instrucción, es del 22,7 %. Las variables AUTOLEC pueden diagnosticar y predecir correctamente, con un porcentaje de acierto del 98,2 % el Rendimiento Lecto-escritor Alto y Bajo, mediante las funciones discriminantes del modelo predictivo lecto-escritor (Muñoz, 2004).

En este estudio se emplearon los sub-test de Escritura al Dictado y Velocidad Comprensiva (Fluidez en lectura) de la BAUTOLEC-NIÑOS (v. Anexo H).

**Test de Matrices Progresivas de Raven.** Es un test que mide la inteligencia (clásica), la capacidad intelectual o habilidad mental general. Es un test de completación, no cultural, no verbal. Puede ser autoadministrado o de administración individual o colectiva. En esta investigación se aplicó en forma colectiva a los niños de 1º y 2º Básicos, excluyéndose a los niños de kínder. El tiempo promedio de contestación es de 45 minutos.

El test de Raven presenta figuras geométricas, cada una representa una fuente o sistema de pensamiento. Cada serie integra una escala de matrices en orden de complejidad creciente. El test de Raven se encuentra agrupado entre los test factoriales y mide la inteligencia tradicional o clásica. Los coeficientes Alfa de Cronbach reportados en promedio han sido de 0,72 (Muñoz, 2004).

**Encuesta Gallup modificada; Estudio Adimark, J. Walter Thompson (2001).** Esta encuesta permite obtener un panorama acerca del Nivel socio-económico (NSE) de la familia, obteniendo un índice único que combina la actividad, oficio o profesión con el nivel educacional del/la jefe(a) de hogar.

La matriz de clasificación social de Nivel socio-económico está compuesta de dos componentes: a) Actividad; oficio o profesión del/la jefe(a) de hogar, que asigna un puntaje según este indicador y, b) el nivel educacional del/la jefe(a) de hogar, que asigna otro puntaje. Sumados ambos valores se obtiene un índice del NSE. En estudios

anteriores se han obtenidos coeficientes Alfa de Cronbach, que promedian montos 0.70 (Muñoz, 2004).

**Test de Velocidad Comprensiva.** La prueba PVCAL (*Prueba de Velocidad Comprensiva para medir, estimar y predecir la Automaticidad en Lectura en niños(as) de enseñanza básica, primero a octavo años básicos*) (Muñoz y Muñoz, 2005), evalúa la velocidad comprensiva, midiendo el tiempo de lectura y la comprensión del mismo texto anteriormente leído (cf. Muñoz y Pizarro, 2007; Muñoz y Pizarro, 2008). Con ambos datos (tiempo y comprensión) se obtiene un Índice de Velocidad Comprensiva (Palabras comprensivas por minuto). Asimismo, según los rendimientos promedios de tiempo y comprensión del grupo de alumnos, se clasifica el rendimiento lector en las diferentes Zonas de la Fluidez en Lectura o Zonas de la Automaticidad en lectura. El coeficiente de consistencia interna para la escala de VC según la fórmula KR21 ha promediado 0,95 (v. Anexo I).

**Test de vocabulario explícito e implícito (VOCIM).** Esta prueba mide y evalúa el vocabulario explícito (VOCEX) y el vocabulario implícito (VOCIM) de los estudiantes. El test es de aplicación individual, automatizado y se administra *en línea* con computadores conectados a internet. La prueba está compuesta de dos textos con estándares adecuados de legibilidad (Muñoz, 2006). El primer texto presenta 12 palabras omitidas que el alumno debe recuperar. Al momento de ubicar el puntero en el espacio vacío, se despliega una lista de palabras sinónimas que completan el sentido de la frase u oración del texto. Entre estas palabras sinónimas se incluye una palabra que se aleja del campo semántico del listado. Se espera que la palabra seleccionada por el sujeto sea aquella que emplea frecuentemente y que completa el sentido del texto narrativo.

El segundo texto, mide el vocabulario implícito (VOCIM) evalúa el vocabulario que conoce y aplica el alumno. El texto presenta 12 palabras omitidas que el sujeto debe recuperar, escribiendo una a una cada palabra en el espacio vacío, sin tener más ayuda que el contexto (v. Anexo J).

La confiabilidad reportada del test aplicado a niños de 2º Básico fue de 0,78 obtenida por medio del procedimiento de consistencia interna Alfa de Cronbach (Morales y Riveros, 2010).

En la tabla 7 se muestra el test y en los niveles educativos que fueron administrados. Hay que señalar, que cada curso presenta dos categorías: Experimentales y Controles. Por otro lado, el test de Raven (Inteligencia Clásica) no fue aplicado en kínder pues el test, en anteriores estudios, ha entregado puntajes inestables o poco

fiables. La causa posible de este hecho podría explicarse en las cortas edades y en los desarrollos cognitivos de los(as) niños(as) que se encuentran en proceso, entre otros motivos.

**Tabla 7:** Test administrados en el estudio según nivel educativo.

<i>Test\Cursos</i>	<i>Kínder</i>	<i>1º Básico</i>	<i>2º Básico</i>
TECRI	Sí	Sí	Sí
BAUTOLEC-PK	Sí	No	No
BAUTOLEC-NIÑOS	No	Sí	Sí
RAVEN	No	Sí	Sí
NSE	Sí	Sí	Sí
PVCAL	No	Sí	Sí
VOCIM	No	Sí	Sí

#### *Calidad métrica de los instrumentos*

En la tabla 8 se presenta los estadísticos básicos, discriminaciones, grados de dificultad y confiabilidades (Alfa de Cronbach y Kuder-Richardson, fórmula 21) de las pruebas aplicadas en el estudio. Estos datos han sido extraídos previa exploración de los supuestos básicos de normalidad, linealidad y homoscedasticidad (Martínez, 1999), aunque no requeridos por todas las técnicas, pero de especial importancia cuando la técnica es inferencial, se procedió a examinar las distribuciones uni y multivariante de los datos arrojados por los test, es decir, por cada variable y todas sus combinaciones lineales con el objeto de constatar el cumplimiento de tales supuestos para mejorar los resultados de los análisis posteriores del estudio.

En términos de Dominio o Dificultades tradicionales, el índice de dificultad del ítem o escala viene dado por la proporción de personas que aciertan el ítem entre todas las que intentan responderlo. El índice de dificultad, en sentido estricto de indicador de lo difícil que puede ser acertar o fallar un ítem, sólo tiene sentido calcularlo en los test donde existan respuestas correctas o incorrectas, no en los test de personalidad o escala de actitudes (Muñiz y otros, 2005).

Se recomienda que los test o ítems oscilen entre 20-80 %, con márgenes de muy apropiados o excelentes entre 40-60 %. La mayoría de los test muestran dificultades apropiadas, excepto VOCIM, pues el nivel de logro se interpreta como bajo (33,7%),

resultando para los niños una prueba “difícil”. Cabe mencionar que la adquisición del vocabulario, lectura comprensión y completación de textos son habilidades en pleno desarrollo, todavía la mayoría de los estudiantes está en proceso de adquirir la Fluidez en lectura. Además el/la examinado(a) debe desplegar todos sus recursos cognitivos para comprender un texto que deberá completar y reconstruir identificando la palabra que cierre el significado de la frase u oración. En efecto, este entorno de la tarea disminuye el rendimiento del examinado.

Desde un enfoque clásico de los test, una Discriminación o Dispersión grupal que exceda un 65 % de diferencia entre los puntajes extremos observados/medidos, corresponde a una buena dispersión. Lo será cada vez mejor mientras más se acerca al 100 %. En términos generales, las Discriminaciones exhibidas en las distintas pruebas indican muy buenas dispersiones. El test TECRI (61.5%) se encuentra levemente descendido respecto al estándar señalado, sin embargo la escala posee una adecuada dispersión entre puntaje altos y bajos. En síntesis, una de las finalidades de un test consiste en poder discriminar entre todas las personas que lo responden y poder ordenarlas, o escalarlas, en función del atributo que mida el test (Muñiz y otros, 2005).

Por otro lado, las confiabilidades, en general, presentan niveles de consistencia interna que permiten afirmar que son adecuadas para este tipo de estudios. Es decir, el nivel de precisión en las mediciones realizadas por los instrumentos de la investigación se encuentra sobre el 70% y más. En el caso del Índice de Velocidad Comprensiva, no se calculó el Coeficiente Alfa de Cronbach, pues el supuesto para aplicar esta herramienta exige que los elementos de la escala posean una relación lineal entre sus componentes. En el caso de la VC es una escala que ha sido transformada linealmente, en tanto que proviene de una relación NO lineal entre las variables Tiempo de lectura y Comprensión de Lectura. De tal forma que, extraer el coeficiente Alfa en este contexto es poco substantivo, pues no se cumple el supuesto de linealidad entre las variables. Por esta razón se calculó el coeficiente Kuder-Richardson, Fórmula 21, que permite examinar la consistencia interna global de la escala. El mismo criterio y procedimiento se empleó para la encuesta de NSE.

En síntesis, los instrumentos del estudio tienen las calidades métricas necesarias y suficientes para realizar las inferencias acerca de las cualidades o atributos que pretenden medir los test o encuestas.

**Tabla 8:** Calidad métrica de los instrumentos, kínder, 1º y 2º Básicos, Quilpué-Valparaíso, Chile, 2009.

Test/Encuesta	N	n	x<	x>	M	D.E.	G.D	DIS	$\alpha$	KR21
TECRI	270	65	22	62	50.52	7.180	-----	61.5	0.763	-----
BAUTOLEC-PK	71	63	21	63	44.51	10.61	70.7	66.7	0.816	-----
DICTADO	192	40	0	40	19.34	14.82	48.4	100	0.910	-----
RAVEN	199	36	0	34	20.71	7.80	57.5	94.4	0.920	-----
NSE	279	276	46	276	150.1	39.65	-----	-----	-----	0.960
PVCAL	185	78	0	78	11.19	12.74	-----	-----	-----	0.953
VOCIM	192	48	0	35	16.18	5.517	33.7	72.9	0.723	

**Nota:** TECRI = Test de Creatividad; BAUTOLEC-PK= Nivel Pre- Lector kínder; DICTADO= Test de Escritura al Dictado; Raven = Test de Inteligencia; NSE = Nivel Socio-Económico; PVCAL = Test de Velocidad Comprensiva; N = Número de sujetos; n= Puntaje escala; x< = Puntaje mínimo; x> = Puntaje máximo; M = Media Aritmética; D.E.= Desviación Estándar; DIS = Discriminación del test; G.D. = Grado de Dificultad;  $\alpha$  = Coeficiente Alfa de Cronbach; KR21 = Coeficiente Kuder-Richardson fórmula 21.

### Plan de análisis de datos

En lo referido al plan de análisis, el procesamiento y análisis de datos se realizó con el programa SPSS Statistics 17.0 para Windows. Para responder las hipótesis del estudio se aplicaron los siguientes módulos y técnicas estadísticas: Analizar> Explorar; Analizar> Tablas de Contingencia; Analizar> Comparar Medias > Prueba T para muestras independientes; Analizar> Correlaciones> bivariadas; Analizar> Escala> Análisis de fiabilidad; Chi cuadrado; Delta de Cohen y de Glass; V de Cramer (Martínez, 1999; Pérez, 2001; Martín, 2001).

## Resultados

*De las intercorrelaciones de las variables del estudio.*

Antes de responder las hipótesis de estudio, revisaremos las correlaciones lineales  $r$  de Pearson para el grupo de Kínder ( $N=79$ ) de la muestra, hay que recordar que estos niños, en su conjunto, están integradas por cuatro escuelas, dos testigos y dos experimentales. Las mediciones que se realizaron fueron: Nivel Socio-económico (NSE); Índice de NSE del Padre (NSEP); Índice de NSE de la Madre (NSEM); BAUTOLEC-PK (Pretest y Postest) e Índice de Potencial Creativo (TECRI).

Las correlaciones se resumen en la tabla 9, arrojando que la asociación entre el TECRI y el NSE global de la familia resultó baja y no significativa. Este monto es consistente con los índices de NSE de la Madres y el Padre. Por otro lado, este dato resultó un hallazgo en tanto que no se registra asociación entre el potencial creativo y el NSE de la familia. En tanto, el TECRI y el rendimiento Pre Lector de los párvulos (Rendimiento académico pre lector), medido a través de la BAUTOLEC-PK, no mostró correlato con el Pretest, no obstante sí aconteció con el Postest, si bien es una asociación baja, este valor se mueve entre los montos relacionales esperados.

La alta y significativa correlación entre el Pre y Post test de la BAUTOLEC-PK es una medida de confiabilidad test-retest, o Coeficiente de Equivalencia, y que por tratarse de un contexto cuasi-experimental, es un dato considerado aceptable. Interesante resulta el monto del Pre y Postest con los NSE de los padres y madres. Si observamos el Pre test con NSEP y NSEM los valores son significativos. La asociación (no indica causalidad) entre el Rendimiento y el NSE del padre fue del 21,9% y con la madre fue del 9,4%. Sin embargo, entre el Postest y los índices parentales, la varianza disminuye significativamente. Esto constata que en contextos innovadores y experimentales, las variables adscriptivas (NSE e Inteligencia clásica) tienden a disminuir su impacto en el rendimiento escolar.



**Tabla 9:** Correlaciones bivariadas entre Nivel Socio-económico (NSE); Índice de NSE del Padre (NSEP); Índice de NSE de la Madre (NSEM); BAUTOLEC-PK (Pretest y Postest) e Índice de Potencial Creativo (TECRI), en muestra de Kínder, Quilpué – Valparaíso, 2009.

		NSE	NSEP	NSEM	Pretest	Postest	TECRI
NSE	Correlación de Pearson	1	.595**	.704**	.343**	.399**	.109
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.006	.002	.409
	N	64	52	64	64	60	60
NSEP	Correlación de Pearson	.595**	1	.447**	.469**	.242	-.066
	Sig. (bilateral)	.000		.001	.000	.093	.651
	N	52	53	53	53	49	50
NSEM	Correlación de Pearson	.704**	.447**	1	.307*	.183	-.044
	Sig. (bilateral)	.000	.001		.013	.159	.738
	N	64	53	65	65	61	61
Pretest	Correlación de Pearson	.343**	.469**	.307*	1	.690**	.073
	Sig. (bilateral)	.006	.000	.013		.000	.577
	N	64	53	65	79	71	61
Postest	Correlación de Pearson	.399**	.242	.183	.690**	1	.273*
	Sig. (bilateral)	.002	.093	.159	.000		.038
	N	60	49	61	71	71	58
TECRI	Correlación de Pearson	.109	-.066	-.044	.073	.273*	1
	Sig. (bilateral)	.409	.651	.738	.577	.038	
	N	60	50	61	61	58	61

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por otro lado, se calcularon las correlaciones lineales  $r$  de Pearson para el grupo de 1º y 2º Básico (N=181) de la muestra. Las mediciones que se realizaron fueron: Índice de Potencial Creativo (TECRI); Velocidad Comprensiva (VC) (Fluidez en Lectura); Vocabulario Implícito (VOC); Test de Inteligencia (RAVEN); Nivel Socio-económico (NSE); Nivel Socio-económico Padre (NSEP); Nivel Socio-económico Madre (NSEM) y Escritura al Dictado (DIC)

Las correlaciones se resumen en la tabla 10, muestran que la asociación entre el TECRI y las variables adscriptivas (NSE y RAVEN) resultaron bajas y no significativas. En tanto, el TECRI y el rendimiento académico representado por los test VC; VOC y DIC no mostraron correlatos significativos. Estos montos son consistentes con los estudios que informan de bajas asociaciones entre la creatividad y los constructos inteligencia y

rendimiento escolar. Por tanto, estos resultados del TECRI muestra evidencias de validez discriminante de la dimensionalidad *potencial creativo* respecto a otros constructos como la inteligencia, rendimiento escolar, entre otros (Aiken, 2000).

Asimismo, se constata que la Inteligencia, con un nivel de significación del 1%, se asocia con el rendimiento académico lector en Velocidad Comprensiva (Fluidez en lectura; Vocabulario Implícito y Escritura al dictado).

En tanto el NSE, se asocia significativamente, con un 99% de seguridad, con la variable Escritura al Dictado, en tanto las relaciones con VC y VOC son bajas y no significativas. Reiteramos, que al proponer innovación en el aula, las variables de status tiende a disminuir su peso sobre el rendimiento escolar.

Resulta interesante observar la asociación entre VC (Fluidez en lectura y Escritura al Dictado (DIC). Ambas variable comparte una varianza del 34,6% lo cual confirma que en los primeros años de enseñanza de la lectoescritura, el DIC es un excelente predictor del nivel de adquisición del proceso lector. También, no es menor la varianza compartida entre la VC y VOC que alcanza a un 15,4%. Esto significa, que hay una asociación significativa entre un mayor vocabulario y el aumento de la Fluidez en lectura y viceversa. Por cierto que DIC es la variable que más niveles de asociaciones presenta con el resto, exceptuando con el TECRI.

Respecto NSEM y NSEP, podemos afirmar que la muestra presenta una homogeneidad significativa en cuanto al Nivel Educativo y al Oficio, Actividad o Profesión que presentan la madre y el padre de familia.

En la tabla 11, se muestra la matriz de correlaciones con una submuestra de niños de 1º y 2º Básicos (N=82), que calificaron con puntajes iguales o superiores al percentil 50 en el test de Inteligencia (Raven). El propósito fue explorar las asociaciones lineales entre Inteligencia y el TECRI, considerando a los alumnos que obtuvieron puntajes iguales o superiores al percentil 50 del test Raven. Los resultados observados no muestran relaciones significativas entre el TECRI e Inteligencia en niños(as) de alto puntaje en Inteligencia.

**Tabla 10:** Índice de Potencial Creativo (TECRI); Velocidad Comprensiva (VC) (Fluidez en Lectura); Vocabulario Implícito (VOC); Test de Inteligencia (RAVEN); Nivel Socio-económico (NSE); Nivel Socio-económico Padre (NSEP); Nivel Socio-económico Madre (NSEM) y Escritura al Dictado (DIC) en muestra de 1º y 2º Básicos, Quilpué – Valparaíso, 2009.

		TECRI	VC	VOC	RAVEN	NSE	NSEP	NSEM	DIC
TECRI	r Pearson	1	-.033	.083	-.061	.074	-.015	.055	.100
	Sig. (bilateral)		.693	.297	.437	.348	.857	.493	.206
	N	181	146	160	163	163	144	158	160
VC	r Pearson	-.033	1	.393**	.279**	.151	.165	.074	.588**
	Sig. (bilateral)	.693		.000	.001	.071	.059	.384	.000
	N	146	160	146	146	144	131	140	146
VOC	r Pearson	.083	.393**	1	.220**	.069	.134	.139	.300**
	Sig. (bilateral)	.297	.000		.005	.386	.107	.082	.000
	N	160	146	177	162	161	146	157	162
RAVEN	r Pearson	-.061	.279**	.220**	1	.105	.124	.266**	.355**
	Sig. (bilateral)	.437	.001	.005		.173	.123	.001	.000
	N	163	146	162	182	171	155	166	167
NSE	r Pearson	.074	.151	.069	.105	1	.746**	.587**	.332**
	Sig. (bilateral)	.348	.071	.386	.173		.000	.000	.000
	N	163	144	161	171	183	164	178	166
NSEP	r Pearson	-.015	.165	.134	.124	.746**	1	.281**	.256**
	Sig. (bilateral)	.857	.059	.107	.123	.000		.000	.002
	N	144	131	146	155	164	164	159	150
NSEM	r Pearson	.055	.074	.139	.266**	.587**	.281**	1	.281**
	Sig. (bilateral)	.493	.384	.082	.001	.000	.000		.000
	N	158	140	157	166	178	159	178	161
DIC	r Pearson	.100	.588**	.300**	.355**	.332**	.256**	.281**	1
	Sig. (bilateral)	.206	.000	.000	.000	.000	.002	.000	
	N	160	146	162	167	166	150	161	181

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 11:** Índice de Potencial Creativo (TECRI); Velocidad Comprensiva (VC) (Fluidez en Lectura); Vocabulario Implícito (VOC); Test de Inteligencia (RAVEN); Nivel Socio-económico (NSE); Nivel Socio-económico Padre (NSEP); Nivel Socio-económico Madre (NSEM) y Escritura al Dictado (DIC) en muestra de 1º y 2º Básicos, con niños(as) igual o superior al percentil 50 en el Test Raven de Inteligencia (N=82),  
Quilpué – Valparaíso, 2009.

		TECRI	VC	VOC	RAVEN	NSE	NSEP	NSEM	DIC
TECRI	r Pearson	1	-.146	.004	-.138	.021	-.069	-.030	.101
	Sig. (bilateral)		.265	.970	.217	.856	.565	.797	.398
	N	82	60	73	82	79	71	76	72
VC	r Pearson	-.146	1	.354**	.092	.064	.058	.103	.530**
	Sig. (bilateral)	.265		.006	.466	.616	.667	.431	.000
	N	60	65	59	65	63	57	61	58
VOC	r Pearson	.004	.354**	1	.343**	.020	.082	.171	.277*
	Sig. (bilateral)	.970	.006		.002	.863	.499	.140	.018
	N	73	59	80	80	78	71	76	72
RAVEN	r Pearson	-.138	.092	.343**	1	.112	.111	.170	.226*
	Sig. (bilateral)	.217	.466	.002		.294	.322	.119	.041
	N	82	65	80	92	89	81	86	82
NSE	r Pearson	.021	.064	.020	.112	1	.644**	.644**	.309**
	Sig. (bilateral)	.856	.616	.863	.294		.000	.000	.005
	N	79	63	78	89	89	81	86	82
NSEP	r Pearson	-.069	.058	.082	.111	.644**	1	.300**	.224
	Sig. (bilateral)	.565	.667	.499	.322	.000		.008	.055
	N	71	57	71	81	81	81	78	74
NSEM	r Pearson	-.030	.103	.171	.170	.644**	.300**	1	.247*
	Sig. (bilateral)	.797	.431	.140	.119	.000	.008		.028
	N	76	61	76	86	86	78	86	79
DIC	r Pearson	.101	.530**	.277*	.226*	.309**	.224	.247*	1
	Sig. (bilateral)	.398	.000	.018	.041	.005	.055	.028	
	N	72	58	72	82	82	74	79	82

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

### *Del Programa Globo en Kínder*

Para responder la Hipótesis 1: “Los estudiantes de kínder del grupo experimental tratados con los Métodos Globo y el Currículum del Hogar varían significativamente ( $p = 0,05$ ) en el nivel pre lector respecto a los alumnos de kínder pertenecientes al grupo control”, se examinaron los estadísticos descriptivos básicos del Pre Test y Post test de la Batería BAUTOLEC-PK presentados en la tabla 12. Se aprecia que, en el pre test, el grupo experimental logra un rendimiento promedio mayor que el grupo control. ¿Son significativas estas diferencias en rendimiento? Aplicada la prueba t para muestras independientes, asumiendo varianzas iguales, arrojó un monto  $t = - 1,670$  ( $p. bi. > 0,05$ ). Por consiguiente, con un nivel de confianza del 95%, aceptamos que no existen diferencias significativas en promedio entre ambos grupos. Es decir, ambos grupos comenzaron en similares condiciones en las habilidades pre-lectoras. Asimismo, como medida de fiabilidad entre ambas mediciones, el Coeficiente de estabilidad entregó un Alfa de Cronbach de 0,816 entre el pre y post test.

**Tabla 12:** Estadísticos Básicos BAUTOLEC-PK, desagregados por Tratamiento, Control y Experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Tratamiento		Pre Test	Post Test
Control	N	42	39
	Media	40.29	40.92
	Desv. típ.	9.806	9.516
Experimental	N	37	32
	Media	44.30	48.88
	Desv. típ.	11.549	10.354
Total	N	79	71
	Media	42.16	44.51
	Desv. típ.	10.778	10.607

**Nota:** N= Número de alumnos; Media= Promedio;  
Desv. típ= Desviación Estándar

Por cierto, para responder la H1, se calculó la prueba t para muestras independientes, asumiendo varianzas iguales, arrojó un monto  $t = - 3,367$  ( $p. bi. < 0,05$ ). Por consiguiente, aceptamos con un nivel de confianza del 95% que las diferencias de rendimiento promedio en las habilidades pre-lectoras medidas por la BAUTOLEC-PK se

debió a la calidad del Programa Globo implementado, que contempló en síntesis el Método Globo en el Aula (v. Anexo K) y la participación de los padres en el Hogar (v. Anexo L). Por tanto, aceptamos la hipótesis de investigación.

Cabe mencionar que desde la perspectiva estimular de la letra (estructura morfológica del patrón), existen letras más “fáciles” (**o, i, u**) y otras más “difíciles” (**a, e**) para percibir, registrar y recuperar de nuestra memoria de largo plazo. La muestra del estudio reconoció 10 letras en promedio, en tanto que las frecuencias para el reconocimiento de las vocales fue: **o** (93,0%); **i** (87,3%); **u** (80,3%); **a** (80,3%) **e** (67,6%). El grupo experimental identifica 10 letras en total, si aceptamos como punto de corte que el 40% de los(as) niños(as) las hayan reconocido. Las letras son: **a** (93,8%); **e** (81,3 %); **i** (96,9%); **u** (96,9%); **m** (40,6%); **p** (40,6%); **s** (65,6%); **z** (53,1%); **x** (53,1%). Estos resultados son consistentes con los estudios anteriores sobre reconocimiento de patrones (v. Anexo M).

Adicionalmente, se aplicaron los discriminantes para determinar los Niveles Pre-Lectores (NPL) Alto y Bajo en cada grupo. La tabla 13 muestra que en el grupo experimental el 71,2 % (N=23), clasificó en un nivel Pre Lector Alto, es decir, estos párvulos ingresarán en forma óptima en Conciencia Fonológica; Conciencia Léxica y Conciencia Sintáctica, dimensiones fundamentales para acceder a la lectura inicial formal en 1º Básico. En sentido contrario, sólo el 35,8 % (N= 14) de los niños del grupo control clasificó en el Nivel Pre Lector Alto. La prueba de Chi-cuadrado de Pearson cuyo valor fue de 9,117 (p. bi. < 0,05) nos confirma que el factor tratamiento explica significativamente los niveles pre lectores de los párvulos.

**Tabla 13:** Recuento de párvulos con Bajo y Alto nivel Pre-Lector desagregados por grupo control y experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

			Nivel Pre Lector		Total
			Bajo	Alto	
Tratamiento	Control	Recuento	25	14	39
		% dentro de NPL	73.5%	37.8%	54.9%
	Experimental	Recuento	9	23	32
		% dentro de NPL	26.5%	62.2%	45.1%
Total	Recuento	34	37	71	
	% dentro de NPL	100.0%	100.0%	100.0%	

En complementación con lo anterior, se calculó el Delta de Glass, entregando un valor  $d = 0.836$ , que cuantifica la magnitud del efecto experimental, es decir, es una medida de la efectividad del tratamiento. Mientras mayor sea el valor absoluto de este número, mayor fue el efecto que produjo la intervención. Un valor de  $d$  cercano a 0.2 se considera un efecto bajo; un valor de  $d$  cercano a 0.5 se considera un efecto mediano; y un valor cercano a 0.8 se considera un efecto alto (Caraballo, 1990). Para interpretar el índice hay que notar que éste es una razón entre la diferencia entre los promedios de los grupos dividida entre la desviación estándar del grupo que sirve como control. Por lo tanto, el índice es una medida de cuantas desviaciones del grupo control hay entre los promedios de los grupos control y experimental. El promedio del grupo experimental se encuentra a 0.836 desviaciones estándar sobre el promedio del grupo control. Utilizando una tabla de la curva normal se puede demostrar que la posición del promedio del grupo experimental coincide con el percentil 80 del grupo control. Por lo tanto, se puede decir que el efecto del tratamiento experimental es tal que si se aplica a un sujeto promedio, su percentil aumentará de 50 a 80.

#### *Del Programa Fluidez en Lectura en 1º Básico*

Para contestar la Hipótesis 2: “Los estudiantes de primero básico del grupo experimental tratados con los programas de Fluidez en lectura y el Currículum del Hogar varían significativamente ( $p = 0,05$ ) en Fluidez de lectura respecto a los alumnos pertenecientes al grupo control”, se examinaron los tiempos de lectura, el número de aciertos en comprensión y la velocidad comprensiva de los estudiantes. Con estas mediciones se procedió a determinar las Zonas de la Fluidez o Zonas de la automaticidad en lectura. En el caso de 1º básico, no se realizó el Pre Test, pues al final del primer semestre los docentes se encontraban en medio del proceso lecto-escritor, empleando métodos que clasifican como analíticos, fonéticos y silábicos.

Se midió el estado del proceso lecto-escritor a través del test de Escritura al Dictado. Esta dimensión de la Automaticidad en lectura es altamente predictiva del constructo Fluidez lectora, siendo evaluada en sus dos momentos, pre y post test. En la tabla 14, se observa que en el Pre test los rendimientos promedios son similares. Al aplicar la prueba  $t$  para muestras independientes, asumiendo varianzas iguales, entregó un valor  $t = - 0,126$  ( $p. bi. > 0,05$ ). Por consiguiente, aceptamos con un nivel de confianza del 95% que no existen diferencias significativas en los promedios Pre entre los grupos. Es decir, ambos

grupos son similares en las habilidades lecto-escritoras. Asimismo, como medida de fiabilidad entre ambas mediciones, el Coeficiente de estabilidad entregó un Alfa de Cronbach de 0,718 entre el pre y post test.

En tanto, respecto al post test, para determinar si hubo o no diferencias en los rendimientos lecto-escritores entre los grupos en comparación, y asumiendo varianzas iguales, el valor de  $t = -2,205$  (p. bi.  $< 0,05$ ). Por lo cual aceptamos la hipótesis de investigación acerca de que las diferencias de promedios existentes entre el grupo control y experimental, y en favor de este último, se debió a la aplicación del Programa de Fluidez implementado en conjunto con los padres (v. Anexo M) y los materiales instruccionales de apoyo (v. Anexos N; O y P).

Confirmando lo anterior, se calculó el Delta de Glass, para cuantificar el Tamaño del Efecto Experimental, entregando un valor  $d = 0,405$ . Por lo tanto, se puede inferir que el efecto del tratamiento experimental correspondió a un 16 % respecto al grupo control.

También, como una forma de control, se midió el Vocabulario explícito e implícito de los alumnos, en su modalidad Post Test. Asumiendo varianzas iguales, el valor de  $t = -2,364$  (p. bi.  $< 0,05$ ). Por lo tanto, las diferencias de promedios existentes entre el grupo control y experimental en Vocabulario a favor del grupo experimental fue por la implementación del Programa de Fluidez en lectura y el trabajo desarrollado por los padres en el hogar.

Calculado el Delta de Glass, para cuantificar el Tamaño del Efecto Experimental, entregando un valor  $d = 0,538$ . Por lo tanto, podemos estimar que el efecto del tratamiento experimental promovió un rendimiento en Vocabulario de un 21% de efectividad en comparación con el grupo control.



**Tabla 14:** Estadísticos Básicos de 1º Básico en test de Escritura al Dictado (Dic.), Pre y Post Test, desagregados por grupo control y experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Tratamiento		Dic. Pre	Dic. Post
Control	N	58	53
	Media	3.60	9.30
	Desv. típ.	7.556	13.184
Experimental	N	59	55
	Media	3.76	14.65
	Desv. típ.	6.087	12.039
Total	N	117	108
	Media	3.68	12.03
	Desv. típ.	6.825	12.839

Para responder la hipótesis 2, previamente, se examinaron a) los tiempos que los estudiantes ocuparon en leer un texto narrativo de 60 palabras; b) los aciertos en un test cloze de completación para determinar el nivel de comprensión de lo leído y, finalmente, c) fijar la velocidad comprensiva, es decir, el número de palabras comprendidas que el estudiante lee en un minuto. Con estos antecedentes, se procedió a determinar las Zonas de la Fluidez en lectura, según se visualiza en la tabla 16.

Según la tabla 15, podemos afirmar que los/las niños/as de la muestra en promedio demoran 3 minutos con 56 segundos en leer (en silencio) un texto narrativo de 60 palabras. El nivel de logro en comprensión fue del 29%. Este bajo nivel de comprensión se explica porque el proceso lector está más centrado en la decodificación que en la comprensión. Más aún, los estudiantes recién han comenzado con la automatización del proceso lector. En términos de la Velocidad Comprensiva (VC), el índice combina el tiempo y la comprensión, expresando las palabras comprensivas leídas en un minuto. En el caso de 1º Básico, los estudiantes leen 8 palabras comprensivas por minuto.

**Tabla 15:** Estadísticos Básicos de 1º Básico en Tiempo de lectura (Tiempo); Comprensión de lectura (Com.) y Velocidad Comprensiva (VC), Post Test, desagregados por grupo control y experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Tratamiento		Tiempo	Com.	VC
Control	N	41	41	41
	Media	229.10	1.59	6.01
	Desv. típ.	192.419	1.897	10.576
Experimental	N	55	55	55
	Media	241.53	3.87	9.71
	Desv. típ.	132.290	2.302	11.406
Total	N	96	96	96
	Media	236.22	2.90	8.13
	Desv. típ.	159.923	2.413	11.155

En efecto, si observamos la tabla 16, los alumnos de la Zona Maestra (leen con alta velocidad y alta comprensión respecto al grupo), corresponden al 31% (N= 30) de la muestra. El tiempo que ocupan en leer el texto de 60 palabras fue de 2 minutos con 28 segundos y las tasas de comprensión fueron del 48%. Si bien los alumnos de la Zona 2 (N= 19) leen con niveles adecuados de comprensión (Com.= 53%), tienen un pobre desempeño en velocidad, pues demoran en el mismo texto, dos minutos y 26 segundos más que los escolares de la Zona 1. Por otro lado, si nos fijamos en los niños de la Zona 4 (Sin velocidad y Sin Comprensión), representan el 35% (N= 34) de la muestra. Estos estudiantes no han iniciado eficientemente el proceso lector. Y de no ocurrir una acción remedial pronta por parte de la escuela en estos niños, estas desventajas iniciales aumentarán exponencialmente en cursos superiores.

**Tabla 16:** Estadísticos Básicos de 1º Básico en Tiempo de lectura (Tiempo); Comprensión de lectura (Com.) y Velocidad Comprensiva (VC), Post Test, desagregados por Zonas de la Fluidez, en conjunto, Controles y Experimentales, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Zona		Tiempo	Com.	VC
Zona 1	N	30	30	30
	Media	148.87	4.80	18.91
	Desv. típ.	63.281	1.297	14.347
Zona 2	N	19	19	19
	Media	355.32	5.26	7.05
	Desv. típ.	98.591	1.558	2.502
Zona 3	N	13	13	13
	Media	155.00	1.31	4.43
	Desv. típ.	51.036	.480	3.024
Zona 4	N	34	34	34
	Media	277.79	.50	.63
	Desv. típ.	210.655	.663	.930
Total	N	96	96	96
	Media	236.22	2.90	8.13
	Desv. típ.	159.923	2.413	11.155

Respectivamente, se sometió a prueba la hipótesis 2, la tabla 17 muestra los resultados de 1º Básico. Mediante el cálculo de prueba de Chi-cuadrado de Pearson cuyo valor fue de 22,657 con 3 grados de libertad, dio una significación del contraste de 0,000. Así, tanto para un nivel de significación de 1, 5 y 10%, se acepta que los/las estudiantes están en distintas proporciones según las condiciones del tratamiento, o lo que es lo mismo, que haya más niños(as) con Fluidez lectora (Zonas 1 y 2) en el grupo experimental se debió a la implementación del programa de Fluidez en lectura y la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos(as). Por consiguiente se acepta la hipótesis de investigación.

Por otro lado, entre las condiciones de Tratamiento (X) y las Zonas de la Fluidez (Y) en lectura de los alumnos de 1º Básico arroja un grado de asociación V de Cramer (nominal por nominal) de 0,486 ( $p.<0,05$ ) que indica una relación media o moderada.

**Tabla 17:** Recuento de estudiantes de 1º Básico por Zonas de la Fluidez en Lectura desagregados por grupo control y experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Tratamiento		Zona de la Fluidez				Total
		Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	
Control	Recuento	8	2	7	24	41
	% dentro de zona	26.7%	10.5%	53.8%	70.6%	42.7%
Experimental	Recuento	22	17	6	10	55
	% dentro de zona	73.3%	89.5%	46.2%	29.4%	57.3%
Total	Recuento	30	19	13	34	96
	% dentro de zona	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*Del Programa Fluidez en Lectura en 2º Básico*

Para responder la Hipótesis 3: “Los estudiantes de segundo básico del grupo experimental tratados con los programas de Fluidez en lectura y el Currículum del Hogar varían significativamente ( $p = 0,05$ ) en Fluidez de lectura respecto a los alumnos pertenecientes al grupo control”, se procedió a determinar las Zonas de la Fluidez o Zonas de la automaticidad en lectura. En el caso de 2º básico, se realizaron medidas Pre y Post Test.

En la tabla 18 se muestran los resultados Pre y Post de la prueba de Escritura al Dictado. El Coeficiente de estabilidad, Alfa de Cronbach entre las mediciones antes y después fue de 0,946 entre el pre y post test. Si bien, hubo un aumento de los promedios en ambos grupos, no se advierte una diferencia en promedio en Dictado a favor del grupo experimental. Asumiendo varianzas iguales, el monto  $t = 0,482$  ( $p. bi. > 0,05$ ), aceptamos la hipótesis nula acerca de la igualdad de los promedios en Dictado. Ahora, este resultado fue esperado, pues después de dos años de instrucción la mayoría de los estudiantes domina el código escrito. La prueba de Escritura al dictado es altamente predictiva de la lectura en 1º Básico, no así en 2º Básico.

**Tabla 18:** Estadísticos Básicos de 2º Básico en test de Escritura al Dictado (Dic.), Pre y Post Test, desagregados por grupo control y experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Tratamiento		Dic. Pre	Dic. Post
Control	N	42	36
	Media	24.21	29.44
	Desv. típ.	12.913	13.343
Experimental	N	53	48
	Media	23.17	28.21
	Desv. típ.	11.140	10.171
Total	N	95	84
	Media	23.63	28.74
	Desv. típ.	11.902	11.577

En la tabla 19 se presentan los resultados Pre y Post de la prueba de Vocabulario Explícito e Implícito. Se advierte que en ambos grupos los promedios Pre Test son levemente mayores que los puntajes del Post Test. Este efecto fue producido por la dimensión Vocabulario Explícito. En esta parte del test, el alumno completó un texto de una lista que se desplegó al clicar en la palabra omitida del ítem. En consecuencia, si el estudiante no dominaba la lectura, contestaba el ítem al azar. En cambio, en la dimensión Vocabulario Implícito, el estudiante debía agregar personalmente la respuesta al ítem, aumentando la fiabilidad de la respuesta y disminuyendo el error de medición. Esto lo constata el Alfa de Cronbach entre las mediciones, pues el Coeficiente de estabilidad fue de 0,625 entre el pre y post test.

A modo de control de la variable Vocabulario, asumiendo varianzas iguales, el valor  $t = -2,109$  ( $p. bi. < 0,05$ ), aceptamos que el rendimiento en promedio en Vocabulario del grupo experimental se debió a las condiciones de intervención implementadas y no por los efectos del azar.

Calculado el Delta de Glass, para cuantificar el Tamaño del Efecto Experimental, el valor fue  $d = 0,48$ . Por lo tanto, podemos estimar que el efecto del tratamiento experimental promovió un rendimiento en Vocabulario de un 18% de efectividad en comparación con el grupo control.

**Tabla 19:** Estadísticos Básicos de 2º Básico en test de Vocabulario Explícito e Implícito Pre y Post Test, desagregados por grupo control y experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Tratamiento		Voc. Pre	Voc. Post
Control	N	36	38
	Media	20.69	16.24
	Desv. típ.	7.786	4.934
experimental	N	50	52
	Media	19.86	18.60
	Desv. típ.	7.376	5.453
Total	N	86	90
	Media	20.21	17.60
	Desv. típ.	7.516	5.342

Para contestar la hipótesis 3, se examinaron a) los tiempos que los estudiantes ocuparon en leer un texto narrativo de 60 palabras; b) los aciertos en un test cloze de completación para determinar el nivel de comprensión de lo leído y, finalmente, c) fijar la velocidad comprensiva, es decir, el número de palabras comprendidas que el estudiante lee en un minuto, tanto para las mediciones Pre y Post Test. Con estos antecedentes, se procedió a determinar las Zonas de la Fluidez en lectura.

Según la tabla 20 y 21, podemos afirmar que los/las niños/as de la muestra en el Pre Test, en promedio demoran 2 minutos con 54 segundos en leer (en silencio) un texto narrativo de 60 palabras. El nivel de logro en comprensión fue del 19%. Este bajo nivel de comprensión se explica porque el proceso lector está más centrado en la decodificación que en la comprensión, dejando de lado la fluidez lectora. El índice de VC fue de 7 palabras comprensivas por minuto.

Los resultados del Post Test (v. tabla 18), en conjunto, evidenciaron disminuciones en el tiempo de lectura, aumento de la comprensión y de la VC. Todos estos resultados se encuentran entre los rangos esperados.

**Tabla 20:** Estadísticos Básicos de 2º Básico en Tiempo de lectura (Tiempo); Comprensión de lectura (Com.) y Velocidad Comprensiva (VC), Pre Test, desagregados por grupo control y experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Tratamiento		Tiempo	Com.	VC
Control	N	37	37	37
	Media	133.97	1.51	8.09
	Desv. típ.	63.927	1.283	7.943
Experimental	N	53	53	53
	Media	203.53	1.53	6.20
	Desv. típ.	111.151	1.381	9.502
Total	N	90	90	90
	Media	174.93	1.52	6.97
	Desv. típ.	100.279	1.334	8.896

**Tabla 21:** Estadísticos Básicos de 2º Básico en Tiempo de lectura (Tiempo); Comprensión de lectura (Com.) y Velocidad Comprensiva (VC), Post Test, desagregados por grupo control y experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Tratamiento		Tiempo	Com.	VC
Control	N	38	38	38
	Media	110.47	2.45	12.46
	Desv. típ.	60.312	1.719	11.962
Experimental	N	51	51	50
	Media	140.75	3.82	14.76
	Desv. típ.	72.940	2.321	11.669
Total	N	89	89	88
	Media	127.82	3.24	13.76
	Desv. típ.	69.131	2.185	11.784

Por cierto, si observamos la tabla 22, los alumnos de la Zona Maestra (leen con alta velocidad y alta comprensión respecto al grupo), corresponden al 28% (N= 25) de la muestra. El tiempo que ocupan en leer el texto de 60 palabras fue de 2 minutos con 7 segundos y las tasas de comprensión fueron del 35%. En relación a los alumnos de la Zona 2 (N= 12) leen con niveles comprensivos del 35%, similares a los niños de la Zona 1, tienen un pobre desempeño en velocidad, pues demoran en el mismo texto, 5 minutos

con 31 segundos más que los escolares de la Zona 1. Por otro lado, si nos fijamos en los niños de la Zona 4 (Sin velocidad y Sin Comprensión), representan el 35% (N= 32) de la muestra. Esta proporción de niños hallada en la Zona 4 fue similar a 1º básico. Se repite que estos estudiantes no tienen un eficiente proceso lector. Este análisis lo podemos realizar con los resultados del Post Test de la tabla 23.

**Tabla 22:** Estadísticos Básicos de 2º Básico en Tiempo de lectura (Tiempo); Comprensión de lectura (Com.) y Velocidad Comprensiva (VC), Pre Test, desagregados por Zonas de la Fluidez, en conjunto, Controles y Experimentales, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Zonas de la Fluidez		Tiempo	Com.	VC
Zona 1	N	25	25	25
	Media	113.56	2.76	21.80
	Desv. típ.	39.083	1.165	35.607
Zona 2	N	12	12	12
	Media	331.83	2.83	5.20
	Desv. típ.	74.196	1.115	1.776
Zona 3	N	21	21	21
	Media	116.76	1.00	5.61
	Desv. típ.	31.624	.000	1.915
Zona 4	N	32	32	32
	Media	202.22	.41	.93
	Desv. típ.	97.266	.499	1.189
Total	N	90	90	90
	Media	174.93	1.52	8.39
	Desv. típ.	100.279	1.334	20.429



**Tabla 23:** Estadísticos Básicos de 2º Básico en Tiempo de lectura (Tiempo); Comprensión de lectura (Com.) y Velocidad Comprensiva (VC), Post Test, desagregados por Zonas de la Fluidez, en conjunto, Controles y Experimentales, Valparaíso-Quilpué, 2009.

Zonas de la Fluidez		Tiempo	Com.	VC
Zona 1	N	28	28	27
	Media	86.00	4.57	25.26
	Desv. típ.	28.820	1.597	11.607
Zona 2	N	21	21	21
	Media	197.48	5.19	12.86
	Desv. típ.	59.919	1.504	5.030
Zona 3	N	16	16	16
	Media	81.00	1.62	12.03
	Desv. típ.	31.885	.500	9.740
Zona 4	N	24	24	24
	Media	146.87	1.04	2.78
	Desv. típ.	71.148	.806	2.254
Total	N	89	89	88
	Media	127.82	3.24	13.76
	Desv. típ.	69.131	2.185	11.784

De esta forma, se sometió a prueba la hipótesis 3, calculando la prueba de Chi-cuadrado de Pearson para las mediciones Pre y Post Test. El valor para el Pre test fue de 9,236 con 3 grados de libertad, dio una significación del contraste de 0,026. Así, tanto para un nivel de significación de un 5 y 10%, se acepta que los/las estudiantes están en distintas proporciones al inicio del tratamiento. No obstante, si atendemos las casillas de las Zonas 1 y 2 en la tabla 24, se encuentran los estudiantes con fluidez y comprensión, concluyendo que la proporción de estudiantes resulta similar.

En cuanto al Post test, la prueba de hipótesis Chi-cuadrado de Pearson entregó un valor de 13,460 con 3 grados de libertad, dio una significación del contraste de 0,004. Así, tanto para un nivel de significación de 1, 5 y 10%, se acepta que los/las estudiantes están en distintas proporciones al final del tratamiento. En la tabla 25 se advierte que el grupo experimental promovió un significativo número de estudiantes de las zonas desaventajadas (3 y 4) a las casillas de la zona 1 y 2. En sentido contrario aconteció con el grupo control donde el 65,7 % de sus estudiantes clasificaron en las zonas 3 y 4.

Por otro lado, entre las condiciones de Tratamiento (X) y las Zonas de la Fluidez (Y) en lectura de los alumnos de 2º Básico arrojó un grado de asociación V de Cramer (nominal por nominal) de 0,389 ( $p < 0,05$ ) que indica una relación media o moderada, resultando un monto similar de asociación al encontrado en 1º Básico.

Por consiguiente, aceptamos la hipótesis de investigación acerca de la variabilidad en las proporciones presentada por los estudiantes que clasifican en el grupo experimental respecto al control como evidencia de mayores competencias en la Fluidez en lectura. Esto se atribuye con una seguridad del 95 % a que Programa de Fluidez y el acompañamiento de los padres promovió estas diferencias.

**Tabla 24:** Recuento de estudiantes de 2º Básico por Zonas de la Fluidez en Lectura en el Pre Test, desagregados por grupo control y experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

			Zonas de la Fluidez Pre Test				Total
			Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	
Trat. Control	Recuento		14	3	12	8	37
	% dentro de zona		56.0%	25.0%	57.1%	25.0%	41.1%
Experimental	Recuento		11	9	9	24	53
	% dentro de zona		44.0%	75.0%	42.9%	75.0%	58.9%
Total	Recuento		25	12	21	32	90
	% dentro de zona		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

**Tabla 25:** Recuento de estudiantes de 2º Básico por Zonas de la Fluidez en Lectura en el Post Test, desagregados por grupo control y experimental, Valparaíso-Quilpué, 2009.

			Zonas de la Fluidez Post Test				Total
			Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	
Trat. Control	Recuento		8	5	12	13	38
	% dentro de zona		28.6%	23.8%	75.0%	54.2%	42.7%
Experimental	Recuento		20	16	4	11	51
	% dentro de zona		71.4%	76.2%	25.0%	45.8%	57.3%
Total	Recuento		28	21	16	24	89
	% dentro de zona		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

## Conclusión

La búsqueda y validación de estrategias instruccionales y educativas que posibiliten el desarrollo, desde el inicio escolar, de altas competencias y destrezas lectoras fue abordado desde una perspectiva amplia y sistémica, entendiendo que el fenómeno educativo es complejo y multivariado y que se necesita de la participación de todos los agentes educativos, incluyendo principalmente a la familia, padres y tutores.

En este estudio se constató que con adecuadas metodologías instruccionales en síntesis (Escuela; Hogar; Material instruccional, entre otras), es posible disminuir el “peso” de las variables adscriptivas en la explicación del rendimiento escolar, comprendiendo que las ventajas o desventajas futuras de nuestros alumnos se instalan desde el principio de la educación formal, a veces, no sólo están determinadas por las condiciones de origen, léase Inteligencia o el Nivel socio-económico, sino por la ausencia de teorías, métodos, instrumentos y programas remediales adecuados para el conocimiento y aplicación de los maestros hacia sus alumnos.

Asimismo, resulta necesario explorar, emplear y socializar herramientas metodológicas robustas que permitan cuantificar la utilidad de una intervención, acompañamiento o programa educativo. Por cierto, las medidas que cuantifican el Tamaño del Efecto Experimental (TEE) pueden constituir una solución adecuada para establecer una métrica común que posibilite evaluar la valía o efectividad de una intervención y al mismo tiempo proponer y generar estándares de efectividad de los programas que se implementan en el sistema educativo.

En relación a los resultados esperados del proyecto implementado podemos responder que efectivamente se logró mejorar los rendimientos Pre-lectores de los párvulos. En efecto, en kínder la aplicación del Programa Globo, padres y materiales educativos promovió que el 71,2 % (N=23) del grupo experimental alcanzase un Nivel Pre Lector Alto, es decir, estos párvulos ingresarán en forma óptima en Conciencia Fonológica; Conciencia Léxica y Conciencia Sintáctica, dimensiones fundamentales para acceder a la lectura inicial formal en 1º Básico. En sentido contrario, sólo el 35,8 % (N= 14) de los niños del grupo control clasificó en el Nivel Pre Lector Alto. La prueba de Chi-cuadrado de Pearson cuyo valor fue de 9,117 (p. bi. < 0,05) nos confirma que el factor *tratamiento* explica significativamente los niveles pre lectores de los párvulos.

Por cierto, las diferencias de rendimiento promedio en las habilidades pre-lectoras entre los grupos control y experimental, medidas por la BAUTOLEC-PK se debió a la

calidad del Programa Globo implementado, la prueba t arrojó un monto de - 3,367 ( $p < 0,05$ ) que contempló en síntesis el Método Globo en el Aula, la participación de los padres en el Hogar y los materiales educativos instruccionales.

En cuanto al reconocimiento de letras o alfabetización inicial de los párvulos, el grupo experimental identifica 10 letras en total, si aceptamos como punto de corte que el 40% de los(as) niños(as) las hayan reconocido. Las letras más reconocidas fueron: **o** (96,9%); **i** (96,9%); **u** (96,9%); **a** (93,8%); **e** (81,3 %); **s** (65,6%); **z** (53,1%); **x** (53,1%); **m** (40,6%); **p** (40,6%).

En tanto en 1º Básico, 39 estudiantes pertenecientes a las Zonas 1 y 2 (N=39 de 55), es decir, el 70,9 % logró demostrar óptimos niveles de Fluidez en Lectura. En sentido contrario, 10 escolares de 41, o sea, sólo el 24,3 % de los niños del grupo control clasificó en las Zonas 1 y 2 de la Fluidez en Lectura.

Similar correlato aconteció en 2º Básico, 36 estudiantes pertenecientes a las Zonas 1 y 2 (N=36 de 51), es decir, el 70,5 % logró demostrar óptimos niveles de Fluidez en Lectura. En sentido contrario, 13 escolares de 38, o sea, sólo el 34,2 % de los niños del grupo control se ubicó en las Zonas 1 y 2 de la Fluidez en Lectura.

Asimismo, los efectos positivos del Programa de Fluidez en lectura no sólo impacta en la especificidad que focaliza, sino también en Escritura Al Dictado (1º Básico) y Vocabulario (1º y 2º Básicos), aspectos sustantivos en el proceso lecto-escritor.

En consecuencia, la efectividad del Programa de Fluidez en lectura en 1º Básico se contrastó por medio de la prueba de Chi-cuadrado cuyo valor de 22,657 ( $p < 0,05$ ), aceptando que los/las estudiantes con Fluidez lectora (Zonas 1 y 2) del grupo experimental se debió por la implementación del programa de Fluidez en lectura y el apoyo de los padres en las actividades escolares de sus hijos(as).

En tanto, el Programa de Fluidez en lectura en 2º Básico según la prueba Chi-cuadrado entregó un valor de 13,460 ( $p < 0,05$ ). Por consiguiente, se acepta que los/las estudiantes del grupo experimental variaron en distintas y significativas proporciones al final del tratamiento respecto al grupo convencional.

En definitiva, los cambios en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje ocurren si los distintos agentes educativos se involucran, exploran y validan metodologías integrales, asumiendo que la cooperación entre diferentes actores, entre la escuela y la comunidad potenciará los aprendizajes, calidad educativa y creatividad de niños y de jóvenes.

## Bibliografía

- Aiken, L. (2000). *Test Psicológicos y evaluación*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Alegría, J, y Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. En L. Rieben y C. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur*. París: Delachaux y Niestlé S.A.
- Allport, D. A. (1971). Parallel encoding within and between elementary stimulus dimensions. *Perception and Psychophysics*, 10, 104-108.
- Ato, M. y Romero, A. (1989). Procesos de codificación en el aprendizaje de la lectura. *Comunicación presentada al Primer Symposium Nacional de Metodología de las Ciencias Humanas, Sociales y de la Salud*. Salamanca.
- Bisquerra, R. (2000). Métodos de investigación educativa. Guía Práctica. Barcelona:CEAC.
- Blanco, A. y Gutiérrez, U. (2002). Legibilidad de las páginas web sobre salud dirigidas a pacientes y lectores de la población general. *Rev. Esp. Salud Pública*, 76; 321-31.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana E. (2003). Predictividad del rendimiento de la lectura. El segundo año básico. *Psykhé* 12.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). *Capital humano en Chile*. Santiago de Chile: Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Campbell, D.T. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Caraballo, J. (1990). La síntesis de investigaciones a través de metaanálisis. *Cuaderno de Investigación en Educación*, 2, 1-8.

- Carrillo, M. S., Calvo, A. R. y Alegría, J. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en educación infantil*. Madrid: Santillana-Servicios Educativos.
- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis Issues For Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research Methods in Education*. Beckenham, Kent, Gran Bretaña: Croom Helm.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cooper, H.M. y Hedges, L.V. (1994). *The Handbook of Research Synthesis*. New York: Sage.
- Crowder, R. (1982). *The Psychology of Reading*. New York: Cambridge University Press (Trad. castellana, Madrid: Alianza, 1985).
- Cunningham, P. (2005). *Phonics They Use: Words for Reading and Writing*. Fourth edition. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Duncan, J. (1980). The locus of interference in the perception of simultaneous stimuli. *Psychological Review*, 87, 272-300.
- Elacqua, G. y Fábrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile*. Santiago de Chile. Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Eyzaguirre, B. (2001). Estándares altos para educación. *Puntos de Referencia*, 247, 1-10.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*, 84, 85-204.

- Fisk, A. D. y Schneider, W. (1983). Category and Word search: Generalizing search principles to complex processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 10 (2), 181-197.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Gallup, Adimark y J. Walter Thompson. (2001). *Encuesta modificada para medir el Nivel Socio-económico*. Chile.
- García, J. (1991). Paradigmas experimentales en las teorías de la automaticidad. *Anales de Psicología*, 7 (1), 1-30.
- García, J. y Romero, A. (1992). Influencia de los indicios sensoriales en la automatización de los componentes de una tarea de búsqueda categorial. *Anales de Psicología*, 8 (1-2), 113-122.
- Glass, V. G. (1976). Primary, secondary and metha-analysis of research, en *Educational Researcher*, (5-10), 3-8.
- Glass, V. G., Mc Graw, B. y Smith, L. (1981). *Metha-analysis in social research*. California: Sage Publications.
- Good, R., Simmons, D., y Kameenui, E. (2001). The importance and decision making utility of a continuum of fluency based indicators of foundational reading skills for third-grade high stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5, 257– 288.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G.A. (2006, April). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644.
- Hasher, L. y Zacks, R. (1979). Automatic and effortful processes in memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108 (3), 356-388.

- Hinton, G. E., McClelland, J. L. y Rumelhart, D. E. (1986). Distributed Representations. En J.L. McClelland, D.E. Rumelhart, the PDP research group (Eds.). 1986, *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition, Vol. II*, Cambridge, MA: Bradford, MIT Press, pp. 111-141.
- Iza, M. y Ezquerro, J. (1999). Representación conexionista y procesamiento del discurso. *Anales de psicología*, 15(2), 303-318.
- Kahneman, D. y Treisman, A. (1984). Changing views of attention and automaticity. En R. Parasunaman (Ed). *Varieties of Attention*. New York: Academic Press.
- La Berge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- La Berge, D. (1980). Unitization and automaticity in perception. *Nebraska Symposium on Motivation*. 53-71.
- LaBerge, D. (1981). Automatic information processing: A review. En J. Long y A. Baddeley (Eds), *Attention and performance, IX* (pp. 173-186). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- LaBerge, D. y Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- LaBerge, D. y Samuels, S. (Eds.) (1977). *Basic processes in reading: Perception and comprehension* . Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Linn, R. y Herman, J. (1997). *La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes*. Reporte Técnico de la CSE N° 426. Los Ángeles: Centro Nacional para la Evaluación, Estándares y Medición del Rendimiento Estudiantil de UCLA (CRESST).



- Marín, F. (1996). *Enfoques meta-analíticos: Un estudio comparativo mediante simulación Monte Carlo*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Murcia.
- Martín, Q. (2001). *Contrastes de hipótesis*. Madrid: La Muralla/Hespérides.
- Martínez, R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla/Hespérides.
- Martínez, R. y Augusto, J. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología*, 18 (1), 183-195.
- Martinic, S. (2002). La reforma Educativa en Chile. Logros y problemas. *Revista Digital Umbral 2000*, 8, 1-12.
- Maureira, O. y Guzmán, M. (2003). *Aproximaciones a un diseño curricular orientado al desarrollo de competencias profesionales: El caso de la UCSH*. Santiago de Chile.
- McConkie, G. W. y Rayner, K. (1975). The span of the effective stimulus during a fixation in reading. *Perception & Psychophysics*, 17, 578-586.
- MINEDUC (2002). *Prueba SIMCE 4º Básico 2002. Factores que Inciden en el Rendimiento de los Alumnos*. Nota Técnica, Departamento de Estudios y Estadísticas, Ministerio de Educación, agosto del 2003.
- Morales, G. y Riveros, P. (2010). *Estudio indagatorio y relacional entre la automaticidad en lectura y el vocabulario en alumnos de 2º básico de escuelas municipal y particular subvencionada de la comuna de Valparaíso, 2009*. Seminario de optar al Título de Profesor de Educación Básica con el grado de Licenciado en Educación. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Muñiz, J.; Fidalgo, Á.; García-Cueto, E.; Martínez, R. y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.

- Muñoz, M., Larrondo, T. y Lara, M. (2009). *Test Exploratorio de la Creatividad e Innovación (TECRI)*. Centro de Innovación, Investigación y Evaluación en Contextos Educativos (CIEE), Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, [Test computarizado en línea]. Valparaíso, Chile.
- Muñoz, M. y Carmona, M. (2009). Test de Vocabulario Explícito e Implícito (VOCIM) [Test computarizado en línea]. No publicado.
- Muñoz, M. (2003). Rendimiento académico lector: Análisis factorial exploratorio de la automaticidad en lectura en primer año básico. Valparaíso: UPLACED. Ponencia presentada en el *XVII Encuentro Nacional y III Internacional de Investigadores en Educación ENIN 2003*, CPEIP, Lo Barnechea, 5-7 Noviembre, 2003, Santiago de Chile.
- Muñoz, M. (2004). Variables de la automaticidad en lectura en la estimación y predicción del desempeño lecto-escritor en segundo y tercero básicos. *Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 19 (2), 81-100
- Muñoz, M. (2005). La velocidad comprensiva y las zonas de la automaticidad. Ponencia presentada en el *III Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la escritura y la lectura "Leer y escribir en un mundo cambiante"*, Universidad de Concepción, 24-26 agosto, 2005, Concepción, Chile.
- Muñoz, M. (2006a). Legibilidad y variabilidad de los textos. *Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 21, 2, 13-26.
- Muñoz, M. (2006b). Velocidad comprensiva y las zonas de la automaticidad lectora en la determinación de normas de rendimiento lector en la comuna de Viña del Mar, Chile 2005. Ponencia presentada en el *III Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la escritura y la lectura "Leer y escribir en un mundo cambiante"*, Universidad de Concepción, 24-26 agosto, 2005, Concepción, Chile.  
Disponible en <http://www2.udec.cl/catedraunesco/14MUNOZ.pdf>

- Muñoz M. y Muñoz J. (2005). *PVCAL prueba de velocidad comprensiva para medir, estimar y predecir la automaticidad en lectura en niños(as) de enseñanza básica, primero a octavo años básicos*, v1.0 [software de computadora en disco]. Viña del Mar, Chile.
- Muñoz, M. y Pizarro, R. (1993). Ambiente educativo del hogar, automaticidad en lectura y rendimiento académico lector. Ponencia presentada en el *XII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación*, CPEIP, Lo Barnechea, Chile.
- Muñoz, M. y Pizarro, R. (2003). Zona de la automaticidad en Lectura: un modelo explicativo del rendimiento académico lector. *Boletín de Investigación Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 18, 45-61.
- Muñoz, M. y Pizarro, R. (2004a). Las zonas de la automaticidad en la lectura y la velocidad comprensiva en la determinación de normas y estándares de rendimiento académico lector en enseñanza básica. Ponencia presentada en el *II Encuentro Interregional de Investigadores en Educación*, CPEIP, 3-5 Noviembre, 2004, Iquique, Chile.
- Muñoz, M. y Pizarro, R. (2004b). Batería de la Automaticidad en la Lectura para Niños(as) (BAUTOLEC-NIÑOS). No publicado.
- Muñoz, M. y Pizarro, R. (2005). Automaticidad inicial en lectura: Análisis factorial Exploratorio y discriminante en Pre-Kínder y Kínder, Quilpué, 2004. Ponencia presentada en el *III Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la escritura y la lectura "Leer y escribir en un mundo cambiante"*, Universidad de Concepción, 24-26 agosto, Concepción, Chile.
- Muñoz, M. y Pizarro, R. (2006). Batería para predecir la automaticidad inicial en lectura en niños(as) de educación parvularia (BAUTOLEC-PK). No publicado.
- Muñoz, M. y Pizarro, R. (2007). Estudio de validez del test de Velocidad Comprensiva PVCAL. *Boletín de Investigación Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 22 (2), 255-276.

- Muñoz, M y Pizarro, R. (2008) Hacia estándares nacionales de velocidad comprensiva, cuartos básicos. República de Chile. *Revista Investigaciones en Educación, Universidad de la Frontera*, Temuco, Chile, 7(2), 59-75.
- Muñoz, M., Pizarro, R., y Colarte, P. (2006). Dimensiones Latentes en el reconocimiento de letras en los párvulos de Pre-Kínder y Kínder de la comuna de Viña del Mar, Valparaíso, Chile, 2005. Ponencia presentada en el *III Encuentro Interregional de Investigadores en Educación, CPEIP*, 15-17, noviembre, 2006, La Serena, Chile.
- Muñoz, M., Pizarro, R., Colarte, P. y Hernández, C. (2005). Automaticidad en Lectura, Mastery Learning y Currículum del hogar: Sistemas instruccionales efectivos en la promoción de altos rendimientos académicos en Lenguaje y Matemática, Estudio longitudinal, Segundos Básicos, 2003-2004. Ponencia presentada en el *XVIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Investigadores en Educación, ENIN 2005*. CPEIP, Lo Barnechea, 9-11 noviembre, 2005, Santiago de Chile.
- Navalón, C.; Ato, M. y Rabadán, R. (1989). El papel de la memoria de trabajo en la adquisición lectora en niños de habla castellana. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 85-106.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- OECD y PISA (2001). *Habilidades para la lectura en el mundo del Mañana. Pisa + Informe Nacional de Chile*. Resumen Ejecutivo. Ministerio de Educación, Chile, 1-60.  
Disponible en:  
[http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/PISA/Informe\\_Preliminar\\_PISA\\_2000\\_.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Informe_Preliminar_PISA_2000_.pdf)
- Perales, J. y Romero, J. (2005). Procesamiento conjunto de lenguaje e imágenes en contextos didácticos: Una aproximación cognitiva. *Anales de Psicología*, 21 (1), 129-146.

- Pérez, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- Pizarro, R., y Muñoz, M. (1999). Curriculum of home and mathematics achievement. *Diálogos Educativos*, 19. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Chile.
- Pizarro, R., Clark, S., Toledo, M. y Muñoz, M. (1997). Dos metodologías potenciadoras del rendimiento académico lector. Síntesis y evaluación experimental. En *Boletín de investigación Educativa Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, Vol. 12, 1997.
- Pizarro, R., Muñoz, M., Colarte, P., Hernández, C. y Olmos, J. (2005). Automaticidad en Lectura, Mastery Learning y Currículum del hogar: Sistemas instruccionales efectivos en la promoción de altos rendimientos académicos en lenguaje y matemática, primeros básicos, Quilpué, 2003. *Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 20(1), 65 - 93.
- Rasinski, T. et al., Eds. (2000). *Motivating Recreational Reading and Promoting Home-School Connections: Strategies from the Reading Teacher*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. (2001). *From Phonics to Fluency: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school*. New York: Addison, Wesley, Longman.
- Rasinski, T. (2003) *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. y Padak, N. (2005). *3-Minute Reading Assessments Grades 5-8*. NY: Scholastic.
- Raven, J.C. (1999). *Test de Matrices Progresivas. Cuaderno de Matrices, Escala Coloreada. Series A, A<sub>b</sub> y B*. Argentina: Paidós.

- Ravitch, D. (1995). *National standards in American education. A citizen's guide*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Rossman, A.D. (1986). *The effect of uninterrupted sustained silent reading strategies on the attainment of automaticity in reading*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston , IL.
- Rossman, A.D. (1987). Reading automaticity: The essential element of academic success. *Principal*, 28, 32.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic Procedures for Social Research* (rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sánchez, J. y Ato, M. (1989). Meta-análisis: Una alternativa metodológica a las revisiones tradicionales de la investigación. En J. Arnau y H. Carpintero (Coords.), *Tratado de Psicología General*, Vol. I (pp. 617-669). Madrid: Alhambra.
- Sánchez, J. y Valera, A. (1991). Velocidad de codificación y retraso específico de la lectura. *Anales de Psicología*, 7 (1), 31-44.
- Sánchez, J.; Marín, F. y Valera, A. (1992). *Averaging dependent effect sizes: A problem in meta-analysis* Poster presentado al XXV International Congress of Psychology, Bruselas.
- Schank, R. C. (1986). *Explanation Patterns: Understanding Mechanically and creatively*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Schneider, W. y Fisk, A. D. (1984). Automatic category search and its transfer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 10 (1), 1-15.
- Schneider, W. y Shiffrin, R. M. (1977a). Automatic and controlled information processing in vision. En D. LaBerge y J. Jonides (Eds). *Basic processes in reading: Perception and comprehension* (pp. 127-154), Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Schneider, W. y Shiffrin, R. M. (1977b). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84 (1), 1-66.
- Shiffrin, R. M., Dumais, S.Y. y Schneider, W. (1981). Characteristics of automatism. En J. Long y A. Baddeley (Eds), *Attention and performance, IX* (pp. 223-238). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Shiffrin, R. M. y Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending and general theory. *Psychological Review*, 88 (2), 127-189.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 199-220.
- Treisman, A. y Gelade, G. (1980). A feature-integration theory of attention. *Cognitive Psychology*, 12, 97-136.
- Valera, A. y Sánchez, J. (1997). Pruebas de significación y magnitud del efecto: Reflexiones y propuestas. *Anales de Psicología*, 13 (1), 85-90.
- Vásquez Gómez, G. (1981). N=1: Un Nuevo paradigma de investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 151, 3 -13. Citado en: Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona:CEAC.
- Walberg, J. H. (1984). Improving the productivity of America's Schools. *Educational Leaderships*, 41, 19-26.
- Wolf, M. y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239.

## ANEXOS

**Anexo A:** Estadísticos descriptivos de pruebas de Lenguaje (LENG); Matemática (MAT); Comprensión (COM) y el Promedio SIMCE 2006 (MEDIA), desagregados por grupos control y experimental, Quilpué, 2006.

TRATA		LENG	MAT	COM	MEDIA
Control	Media	234.90	223.50	232.90	230.43
	N	10	10	10	10
	Desv. típ.	17.629	24.834	21.972	20.852
Experimental	Media	242.17	236.50	249.83	242.83
	N	6	6	6	6
	Desv. típ.	11.125	12.325	13.571	11.981
Total	Media	237.63	228.38	239.25	235.08
	N	16	16	16	16
	Desv. típ.	15.521	21.515	20.560	18.632

**Anexo B:** Estadísticos descriptivos de pruebas de Lenguaje (Len. 4º); Matemática (Mat. 4º); Comprensión (Com. 4º) y el Promedio Simce 2007 (Prom. Simce 4º), Viña del Mar, 2007.

Umbral 4º		Len. 4º	Mat. 4º	Com. 4º	Prom. Simce 4º
No Participa	Media	230.53	225.53	226.87	227.64
	Desv. típ.	22.497	23.256	20.266	21.439
	N	15	15	15	15
Si Participa	Media	238.56	235.74	237.04	237.11
	Desv. típ.	18.968	18.470	15.042	16.477
	N	27	27	27	27
Total	Media	235.69	232.10	233.40	233.73
	Desv. típ.	20.399	20.628	17.551	18.714
	N	42	42	42	42



### **Anexo C:** Descripción ejecutiva del programa Globo (Kínder).

- **Nombre del Programa:** GLOBO
- **Objetivo:** Sistema instruccional para la estimulación y desarrollo de la lectura inicial en alumnos/as de Educación Parvularia, con edad inicial de 4 años en adelante.
- **Perspectivas Teóricas y/o Psicológicas:** Psicología Cognitiva, Teoría de la Información, Conexionismo, Aprendizaje explícito; Aprendizaje implícito; Automaticidad en lectura, Legibilidad de los textos y Currículum del hogar.
- **Clasificación según el método de enseñanza de la lectura:** Global; Sintético; Deductivo.
- **Tipos de estímulos:** Léxicos (palabras)-Icónicos (gráficos) y Fonológicos.
- **Unidades de análisis:** La palabra, la frase, oración, texto, contexto.
- **Orden de clasificación léxica:** Partes de la oración gramatical, comenzando por los verbos.
- **Contenidos:** Planes y Programas vigentes de la Educación Parvularia.
- **Tiempo de aplicación:** durante el año lectivo.
- **Tiempo de aplicación en clases:** Diaria, entre 10 a 15 minutos.
- **Etapas o procesos involucrados en el sistema G.L.O.B.O.**
  - G:** Generación de ideas y eventos por parte de la educadora para estimular la expresión oral u oralidad de los párvulos (Conciencia Fonológica).
  - L:** Lectura de la oración por parte de la educadora y de los alumnos. La oración está compuesta por un estímulo léxico (palabra) y un ícono (imagen), que completa el sentido de la oración. (Conciencia Léxica, Fonológica e Icónica)
  - O:** Ordenamiento final de los estímulos, lectura y comentario de la educadora sobre el estímulo oracional (Conciencia Fonológica, Sintáctica y Semántica).
  - B:** Balance final, o “carga” estimular de la oración que permite activar los proceso o umbrales de “**anclaje**” o **fijación** del estímulo en las redes neuronales de los párvulos.
  - O:** Organización, en distribuido y paralelo, del estímulo oracional en las redes neuronales del párvulo.
- **Procedimiento o metodología:**
  - En Aula:
    1. Empleo de 26 láminas que contienen palabras e imágenes;
    2. El tiempo de aplicación fue de 15 minutos diarios en la escuela;

3. Cada lámina estimula: El lenguaje oral; el reconocimiento de imágenes; aumento de vocabulario; reconocimiento de palabras y letras y comprensión.

En el Hogar:

1. Preguntar a el/la niño(a): ¿Qué me mandó hoy la tía (Educadora)? (Cuando la tía trabaje una lámina globo, enviará una fotocopia de lámina al apoderado);
  2. Preguntar a el/la niño(a): ¿Qué vieron o hablaron en clases con la tía (Educadora)?;
  3. Preguntar a el/la niño(a): ¿Qué imagen o dibujo conociste o viste hoy?;
  4. Preguntar a el/la niño(a): ¿Qué aprendiste hoy?;
  5. Finalmente, que el/la niño(a) hable, relate, cuente acerca de la fotocopia que contiene una imagen y palabras.
- **Materiales:** Láminas, dibujos, íconos, texto. El material de instrucción estuvo compuesto de 26 láminas que contienen palabras e imágenes que estimulan: El lenguaje oral; el reconocimiento de imágenes; aumento de vocabulario; reconocimiento de palabras y letras y comprensión.

**Anexo D:** Descripción ejecutiva del programa Fluidez en Lectura (1º y 2º Básicos).

- **Nombre del Programa:** Fluidez en Lectura
- **Objetivo:** Sistema instruccional para la estimulación y desarrollo de la Fluidez o Velocidad Comprensiva en lectura en alumnos/as de Educación Básica, 1º y 2º Básicos.
- **Perspectivas Teóricas y/o Psicológicas:** Psicología Cognitiva, Teoría de la Información, Conexionismo, Automaticidad en lectura, Zonas de la Automaticidad en lectura; Legibilidad de los textos y Currículum del hogar.
- **Clasificación según el método de enseñanza de la lectura:** Sintético, que estimula la ruta fonológica, analítica y la vía léxica y sintética.
- **Contenidos:** Planes y Programas vigentes de la Educación Básica.
- **Tiempo de aplicación:** Un semestre, diariamente, entre 10 a 15 minutos en el Aula y 10 a 15 minutos en el Hogar.
- **Etapas o procesos del Programa de Fluidez en lectura**

*En el Aula:*

1. Lectura del maestro(a);
2. Preguntas de comprensión de la lectura;
3. Tipos de lectura de el/la alumno(a): En voz alta; Silenciosa; Velocidad Lectora (Palabras por minuto);
4. Preguntas de comprensión de la lectura a el/la alumno(a);
5. Vocabulario del Texto El Ascensor (del alumno);
6. Lectura taquistoscópica de el/la alumno(a).

*En el Hogar:*

1. Lectura de el/la alumno(a) del texto El Ascensor (de los padres o tutor);
  2. Preguntas de comprensión de la lectura del tutor a los/as niños(/as);
  3. Vocabulario del Texto El Ascensor (del alumno).
- **Síntesis Instruccional:** Escuela y Hogar.
  - **Materiales:** (a) Libro-texto El ascensor para el/la alumno y texto El Ascensor para los padres o tutores y (b) Diez sesiones de material taquistoscópico en archivos Power Point, un material por semana; un Proyector y un computador.

**Anexo E:** (A) Plataforma y Módulo de Ingreso de datos y (B) Módulo seleccionar prueba para rendir; kínder, 1º y 2º Básicos, Quilpué-Valparaíso, 2009.

(A) Módulo de ingreso de datos de los(as) alumnos(as).

Datos del Alumno

Rut

Nombres

Apellido Paterno

Apellido Materno

Establecimiento

Curso

Sexo

[Atras](#) [Salir / Exit](#)

(B) Módulo de selección del test para rendir.

**SISTEMA**

INICIAR PRUEBA

ALUMNO: MITZI MUÑOZ

ESTABLECIMIENTO: ELEUTERIO RAMIREZ

CURSO: 0º A BASICO

PRUEBA	ESTADO
▶ PVCAL PRE	RENDIDA
▶ VOCABULARIO	<a href="#">INICIAR</a>
▶ MATEMATICA	<a href="#">INICIAR</a>
▶ CREATIVIDAD	<a href="#">INICIAR</a>
▶ PVCAL POST	<a href="#">INICIAR</a>

[Atras](#) [Menu](#) [Salir / Exit](#)

**Anexo F:** Página de inicio de Test de Potencial Creativo e Innovación (TECRI) administrada en Kínder, 1º y 2º Básicos, Quilpué-Valparaíso, 2009.



**TECRI**  
**Test Exploratorio de la Creatividad e Innovación**

**Miguel Muñoz Baquedano**  
**Tito Larrondo González**  
**Marcela Lara Catalán**

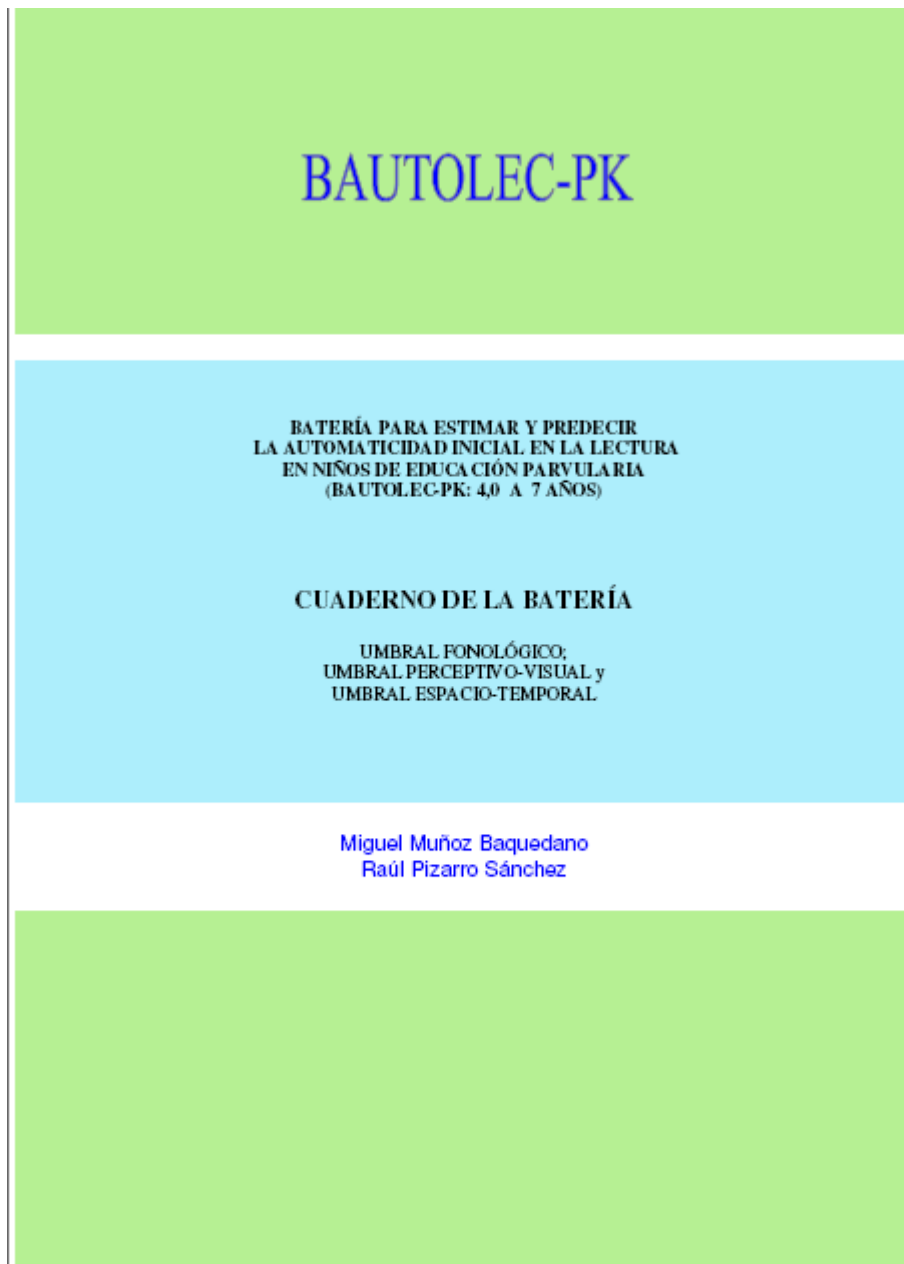
Diseño: Mitzi Muñoz Urra  
José Muñoz Urra

Base Datos Web: Mauricio Carmona Díaz

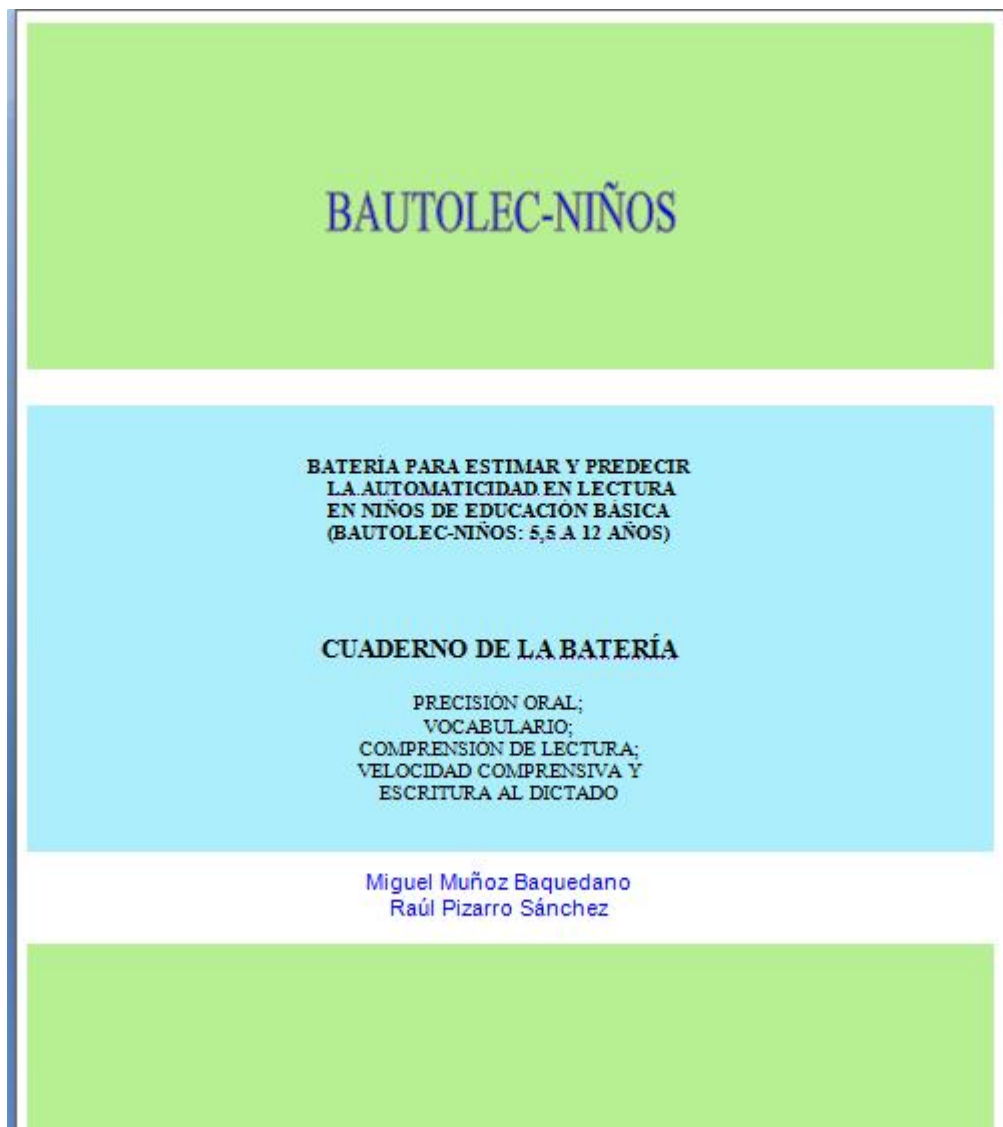
Proyecto "Desarrollo de Capital Humano en Estudiantes de la Región de Valparaíso para Potenciar Competencias Emprendedoras". Financiado por el Fondo de Innovación para la Competitividad (FIC) Gobierno Regional V Región

Centro de Innovación, Investigación y Evaluación en Contextos Educativos, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

**Anexo G:** Portada Batería BAUTOLEC-PK administrada en Kínder,  
Quilpué-Valparaíso, 2009.



**Anexo H:** Portada Batería BAUTOLEC-NIÑOS administrada en 1º y 2º Básicos, Quilpué-Valparaíso, 2009.



**Anexo I:** Página de inicio de Test PVCAL *en línea* para evaluar Fluidez en Lectura  
1º y 2º Básicos, Quilpué-Valparaíso, 2009.

Prueba de Velocidad Comprensiva  
para la medición de la  
Automaticidad en Lectura



Miguel Muñoz Baquedano  
José Muñoz Urra

Acerca de...





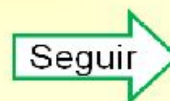
**Anexo J:** Página de inicio de Test VOCIM *en línea* para evaluar el Vocabulario  
1º y 2º Básicos, Quilpué-Valparaíso, 2009.

# Prueba de Vocabulario Implícito VOCIM

Miguel Muñoz Baquedano

Mauricio Carmona Díaz,  
Programación y Base de datos

Viña del Mar, 2009



**Anexo K:** Material instruccional del Programa Globo, Lámina de ejemplo empleada en el aula con niños(as) de Kínder, Quilpué-Valparaíso, 2009.

<p><b>uso</b></p>	
	<p><b>lápiz</b></p>

**Anexo L:** Material instruccional del Programa Globo, Protocolo o Sesión de ejemplo empleado por los Padres o Tutores con los niños(as) de Kínder en el Hogar, Quilpué-Valparaíso, 2009.

## **1ª SESIÓN CURRÍCULUM DEL HOGAR: Guía y Apoyo Académico, Kínder.**

### **1. Conversación General: (5 minutos)**

Durante este segundo semestre del 2009, trabajaremos en conjunto, el hogar y la escuela, para lograr un mejor rendimiento en la Lectura de nuestros hijos-as. **El Proyecto Lectura desde Kínder, mejor** apoya con un programa para padres, con el objetivo de mejorar la ayuda que los padres pueden entregar a sus hijos en el hogar y así apoyar el trabajo realizado en la escuela. Es decir, **los padres nos perfeccionamos para educar mejor a nuestros niños-as.**

#### **Recordemos:**

- Los padres son los primeros y más efectivos maestros de sus propios hijos.
- Los padres quieren ayudar pero a veces no saben cómo hacerlo.
- Los padres son un pilar fundamental, apoyo y estímulo para aprender.
- Los valores positivos del hogar formarán una persona similar.
- Importa más lo que la gente **hace** en la familia que aquello que **tiene**.

### **2. Exposición con los padres: (10 – 15 minutos)**

Lectura en grupo (4 apoderados por grupos) de **Los padres apoyan la lectura con el Método Globo**

### **3. Discusión Grupal: Entregar preguntas. (20 minutos).**

- ¿Usted realiza alguna de estas actividades con su hijo? ¿Cuáles?
- ¿Coopera su esposo-a en la tarea educadora?

### **4. Plenario: Breve síntesis de las respuestas (5 minutos).**

### **5. Tarea compromiso para el Hogar**

- ✓ Dedique 30 minutos mínimos para supervisar tareas, trabajos, materiales, comunicaciones, preparar mochilas y deberes escolares.
- ✓ Converse durante 10 minutos repasando el trabajo realizado en clases con la educadora o profesor(a) del curso.
- ✓ Estructure tiempos de juego, TV, comer, levantarse, acostarse, horas de sueño.
- ✓ Sea consistente con su esposo(a), cuando tome una decisión, manténgala, no la altere.
- ✓ Ponga límites y Reglas claras (ambos padres).
- ✓ Impóngase como un modelo que inspire confianza y respeto.

## Los padres apoyan la lectura con el Método Globo

La lectura es una de las competencias o habilidades que más impacta en el desarrollo intelectual, afectivo, social y profesional de nuestros hijos. Sin embargo la lectura no comienza en 1º Básico, por lo contrario, comienza desde el **hogar**. Toda vez que usted conversa, pregunta, nombra y explica nuevas palabras está estimulando el lenguaje oral y la comprensión de la realidad. Dominar el lenguaje es dominar la realidad, pues en la medida que los niños amplían su vocabulario, están más capacitados para expresarse mejor acerca de lo que piensan y sienten.

Luego, en la etapa del ingreso al **jardín o escuela**, el/la educador(a) o maestro(a) deben preparar a sus alumnos para la enseñanza de la lectura formal. Los estudios sostienen que los párvulos que reconocen *12 letras en kínder*, aprenderán a leer normalmente y sin problemas. Esto se conoce como Lectura Inicial, Lectura Emergente o Alfabetización Emergente. Todos estos conceptos nos hablan de la importancia de preparar, estimular y desarrollar ciertas habilidades iniciales que posteriormente serán muy importantes para la lectura futura. En otras palabras, son conductas básicas para lograr otras superiores.

Durante este segundo semestre, la educadora aplicará el Método Globo, el cual consiste en:

1. Empleo de 26 láminas que contienen palabras e imágenes;
2. El tiempo de aplicación es de 15 minutos diarios en la escuela;
3. Cada lámina estimula: El lenguaje oral; el reconocimiento de imágenes; aumento de vocabulario; reconocimiento de palabras y letras y comprensión.

### Acciones que usted debe realizar diariamente

Tiempo: 10 minutos en casa

1. Preguntar al niño(a): **¿Qué me mandó hoy la tía?** (Cuando la tía trabaje una lámina globo, enviará una fotocopia de lámina al apoderado).
2. Preguntar al niño(a): **¿Qué vieron o hablaron en clases con la tía?**
3. Preguntar al niño(a): **¿Qué imagen o dibujo conociste o viste hoy?**
4. Preguntar al niño(a): **¿Qué aprendiste hoy?**
5. **Finalmente, que el/la niño(a) hable, relate, cuente acerca de la fotocopia que contiene una imagen y palabras.**

**Recuerde, en su casa NO LO HAGA:**

1. Enseñarle las letras,
2. Memorizar las palabras.
3. Escribir las letras o palabras.

**Anexo M:** Resumen de Frecuencias (f) y porcentajes (%) del Grupo Control, Experimental y Ambos de Kínder (N=71), Valparaíso-Quilpué, 2009.

<i>Letra</i>	<i>Control</i>		<i>Experimental</i>		<i>Ambos</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
a	27	69,2	30	93,8	57	80,3
e	22	56,4	26	81,3	48	67,6
i	31	73,8	31	96,9	62	87,3
o	35	89,7	31	96,9	66	93,0
u	26	66,7	31	96,9	57	80,3
m	19	48,7	13	40,6	32	45,1
l	12	30,8	1	3,1	13	18,3
p	17	43,6	13	40,6	30	42,3
s	20	51,3	21	65,6	41	57,7
t	10	25,6	4	12,5	14	19,7
h	6	15,4	2	6,3	8	11,3
y	14	35,9	9	28,1	23	32,4
r	12	30,8	9	28,1	21	29,6
f	9	23,1	2	6,3	11	15,5
d	7	17,9	4	12,5	11	15,5
n	7	17,9	8	25,0	15	21,1
ñ	9	23,1	4	12,5	13	18,3
c	9	23,1	8	25,0	17	23,9
q	5	12,8	1	3,1	6	8,5
b	5	12,8	4	12,5	9	12,7
v	9	23,1	10	31,3	19	26,8
j	15	38,5	6	18,8	21	29,6
ch	8	20,5	2	6,3	10	14,1
ll	10	25,6	3	9,3	13	18,3
g	5	12,8	3	9,4	8	11,3
z	15	35,5	17	53,1	32	45,1
x	24	61,5	17	53,1	41	57,7
k	9	23,1	5	15,6	14	19,7
w	15	38,5	8	25,0	23	34,4

**Nota:** f = Frecuencia; % = Porcentaje.

**Anexo N:** Material instruccional del Programa Fluidez en Lectura, Protocolo o Sesión de ejemplo empleado por los Padres o Tutores con los niños(as) de 1º y 2º Básicos en el Hogar, Quilpué-Valparaíso, 2009.

## **1ª SESIÓN CURRÍCULUM DEL HOGAR: ACTIVIDAD DE LA FAMILIA, 1º y 2º Básicos.**

### **1. Conversación General: (5 minutos)**

Durante este segundo semestre del 2009, trabajaremos en conjunto, el hogar y la escuela, para lograr un mejor rendimiento en la Lectura de nuestros hijos-as. **El Proyecto Lectura desde Kínder, mejor** apoya con un programa para padres, con el objetivo de mejorar la ayuda que los padres pueden entregar a sus hijos en el hogar y así apoyar el trabajo realizado en la escuela. Es decir, **los padres nos perfeccionamos para educar mejor a nuestros niños-as.**

#### **Recordemos:**

- Los padres son los primeros y más efectivos maestros de sus propios hijos.
- Los padres quieren ayudar pero a veces no saben como hacerlo.
- Los padres son un pilar fundamental, apoyo y estímulo para aprender.
- Los valores positivos del hogar formarán una persona similar.
- Importa más lo que la gente **hace** en la familia que aquello que **tiene**.

### **4. Exposición con los padres: (10 – 15 minutos)**

Lectura en grupo (4 apoderados por grupos) de **Los padres apoyan la lectura con El Ascensor.**

### **3. Discusión Grupal: Entregar preguntas. (20 minutos).**

- ¿Dispone de tiempo para acompañar en las tareas a su hijo? ¿Qué tiempo?
- ¿Coopera su esposo-a en estas tareas?
- ¿A qué acciones concretas del texto se compromete a realizar con su hijo?

### **4. Plenario: Breve síntesis de las respuestas (5 minutos).**

### **5. Tarea compromiso para el Hogar**

- ✓ Dedique 30 minutos mínimos para supervisar tareas, trabajos, materiales, comunicaciones, preparar mochilas y deberes escolares.
- ✓ Acompañe en la lectura a su hijo(a) durante 30 minutos empleando el material “El ascensor” (1º y 2º Básicos).
- ✓ Estructure tiempos de juego, TV, comer, levantarse, acostarse, horas de sueño.
- ✓ Sea consistente con su esposo(a), cuando tome una decisión, manténgala, no la altere.
- ✓ Ponga límites y Reglas claras (ambos padres).
- ✓ Impóngase como un modelo que inspire confianza y respeto.

## Los padres apoyan la lectura con El Ascensor

La lectura es una de las competencias o habilidades que más impacta en el desarrollo intelectual, afectivo, social y profesional de nuestros hijos. Sin embargo la lectura eficiente, como toda actividad necesita esfuerzo, dedicación y tiempo para lograr buenos niveles de velocidad y comprensión de lectura. En otras palabras, este Programa de Padres tiene por meta ayudar en el hogar a nuestros hijos para que alcancen la Fluidez Lectora. El niño que lee lento, silabea, lee letra por letra, tiene un mal pronóstico como estudiante y lo peor, su comprensión será deficiente.

**¿Cómo podemos ayudar los padres?** Destinando 30 minutos de lectura diaria en el hogar usando el método El Ascensor.

**¿En qué consiste el método?** Consiste en aplicar un procedimiento de lectura tanto en la escuela como el hogar que ayuda a desarrollar fluidez en lectura.

**¿Cómo es el material?** El texto El Ascensor, libro del apoderado, contiene (1) una lectura para el alumno y (2) un Vocabulario. La labor del apoderado es acompañar en la lectura al/la niño(a) en ambas actividades. *La lectura del alumno* está orientada a la lectura con velocidad o fluidez. Lo óptimo es pedir al/la alumno(a) que ejercite la lectura en voz alta y luego la lectura en silencio. Todo lo anterior con control del tiempo de lectura. *El Vocabulario* está destinado a la ejercitación de los movimientos oculares para estimular la respuesta fluida, rápida y automática.

### Acciones que usted debe realizar diariamente

Tiempo: 30 minutos en casa

6. Instrucciones al/la niño(a) para *La lectura del alumno(a)*:
  - **Lee en voz alta lo más rápido que puedas.** Terminada la lectura: Preguntar al/la niño(a): **¿Qué entendiste de la lectura?**  
**Siga el mismo procedimiento cuando la lectura sea en silencio.**  
**Use un reloj, controle un minuto y luego cuente las palabras del texto (Con esto medirá las palabras por minuto).**
  
7. Instrucciones al/la niño(a) para *El Vocabulario*:
  - **Lee en voz alta lo más rápido que puedas.**  
**Procedimiento:** Con un lápiz, usted apunte el centro de una palabra, sin seguir un orden determinado, siga al azar, apuntando con el lápiz las palabras de la lectura Vocabulario. Mientras más rápida es la respuesta del niño, mejor. Pregunte por el significado de las palabras.

**Recuerde: La práctica hace al maestro**

**Anexo O:** Material Taquistoscópico (Diez Sesiones) en Power Point del Programa Fluidez en Lectura, láminas de ejemplo empleadas por los Docentes del GE con los niños(as) de 1º y 2º Básicos en el Hogar, Quilpué-Valparaíso, 2009.

## Sesión 1

# Precisi n en Lectura

Miguel Muñoz Baquedano

## Instrucciones

- Esta actividad tiene diferentes palabras.
- Lea cada palabra en voz alta.
- Las palabras se mostrarán en un tiempo breve.



**Anexo P:** (A) Portada del Libro de lectura del estudiante del Programa Fluidez en Lectura, empleado por los Docentes del GE con los niños(as) de 1º y 2º Básicos en la escuela, Quilpué-Valparaíso, 2009.



Libro de lectura del estudiante  
para la estimulación y desarrollo de la Fluidez en Lectura

# Ascensor

## 1º y 2º

Miguel Muñoz Baquedano  
Raúl Pizarro Sánchez  
Alfonso Larrahona Kästen

Óleo tela: Mitzi Muñoz Urra

Textos: Miguel Muñoz Baquedano y  
Alfonso Larrahona Kästen



Proyecto "Desarrollo de Capital Humano en Estudiantes de la Región de Valparaíso para Potenciar Competencias Emprendedoras"  
Financiado por el Fondo de Innovación para la Competitividad (FIC)  
Gobierno Regional V Región

**Anexo P:** (B) Portada del Libro de lectura del apoderado(a) del Programa Fluidez en Lectura, empleado por los Padres/Tutores del GE con los niños(as) de 1º y 2º Básicos, Quilpué-Valparaíso, 2009.



Libro de lectura del apoderado  
para la estimulación y desarrollo de la Fluidez en Lectura

# Ascensor

1º y 2º

Miguel Muñoz Baquedano  
Raúl Pizarro Sánchez  
Alfonso Larrahona Kästen

Óleo tela: Mízi Muñoz Urra

Textos: Miguel Muñoz Baquedano y  
Alfonso Larrahona Kästen



Proyecto "Desarrollo de Capital Humano en Estudiantes de la Región de Valparaíso para Potenciar Competencias Emprendedoras"  
Financiado por el Fondo de Innovación para la Competitividad (FIC)  
Gobierno Regional V Región