

AUTOMATICIDAD INICIAL EN LA LECTURA: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO Y DISCRIMINANTE EN PRE-KÍNDER Y KÍNDER, QUILPUÉ, 2004.

Miguel Muñoz Baquedano

wijames@ctcinternet.cl

Raúl Pizarro Sánchez

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación,

Corporación Municipal de Quilpué (CMQ)

INTRODUCCIÓN

En un contexto óptimo, se espera que el Jardín Infantil prepare a los niños para ingresar en mejores condiciones a la enseñanza básica y sirva como un preventivo para problemas como el fracaso y la deserción escolar (Mellado, 2000).

Si aceptamos entonces que un buen comienzo educativo asegura éxito académico futuro, es válido cuestionarse: ¿Cuál es el nivel o calidad de la educación que reciben los niños en la educación pre-básica y en primero básico? ¿En qué grado el parvulario prepara en la lectura?

En este marco, el foco de este estudio se centró en la enseñanza inicial de la lectura, específicamente en la medición y evaluación de las competencias pre-lectoras de los párvulos. Estimamos que un buen comienzo, una adecuada preparación y eficaz evaluación de nuestros niños en la adquisición de estas destrezas, constituye un verdadero aporte para que éstos alcancen altos y exitosos rendimientos futuros, no sólo en lenguaje, sino también en las demás asignaturas y. por consiguiente, en el desarrollo de sus potencialidades intelectuales (Rossman, 1986, 1987; Bloom, 1988; Pizarro y otros, 1997a; 1997b; Muñoz y Pizarro, 2003).

De esta forma, los propósitos de esta investigación fueron: (a) pilotar síntesis metodológicas y testing en la aplicación del Programa LEEME para el enriquecimiento de la

competencias iniciales de la automaticidad en lectura en los párvulos de Pre-Kínder y Kínder de la Comuna de Quilpué, pertenecientes a las escuelas municipalizadas de la Corporación Municipal de Quilpué (CMQ), Quinta Región, Segundo Semestre, Chile, 2004; (b) probar las variables iniciales de la automaticidad en lectura sobre el número y naturaleza de las construcciones factoriales que explican las intercorrelaciones entre las variables estudiadas en el contexto de la Batería de la Automaticidad en Lectura Pre-Kínder y Kínder (BAUTOLEC-PK) en la Educación Parvularia; y (c) derivar un modelo discriminante para la estimación y predicción de las competencias iniciales de la automaticidad en la lectura de los párvulos en los niveles de Pre-Kínder y Kínder.

Los educadores se han planteado frecuentemente ¿Cuál es mejor momento para comenzar con la lecto-escritura? ¿En qué momento el niño “lee”? Desde esta perspectiva, Bravo (2003) presenta una serie de investigaciones de seguimiento entre el jardín infantil y la educación básica que evidencian que en la etapa pre-escolar se desarrollan algunos procesos cognitivos y psico-lingüísticos que son determinantes para el aprendizaje de la lectura inicial. Ellos son procesos muy específicos, que predicen el rendimiento en lectura y escritura hasta los cursos finales de la enseñanza básica.

El mismo autor, expone el concepto de “alfabetización emergente” (Whitehurst y Lonigan, 1998; citado en Bravo, 2003). Este concepto se refiere a la continuidad cognitiva que hay entre el desarrollo de las habilidades y destrezas previas y necesarias para el aprendizaje de la lectura con su dominio como lenguaje escrito. El término alfabetización emergente es más amplio que “aprender a leer”, pues implica que hay un desarrollo cognitivo y verbal que es continuado, entre el aprendizaje del lenguaje oral y la apropiación escolar del lenguaje escrito. No hay una demarcación definida entre los procesos de pre-lectura y lectura, sino una

continuidad, que para niños de desarrollo y ambiente normales, tiene su culminación entre los 5 y 6 años.

En definitiva, el concepto alfabetización emergente es una innovación a la idea de que el aprendizaje lector convencional se empieza en primer año básico. Los procesos psicolingüísticos que los niños debieran traer desarrollados desde el Jardín Infantil y el ambiente familiar configuran un umbral indispensable para construir el aprendizaje formal del código escrito. Asimismo, el concepto en cuestión también implica que no hay un momento preciso en el cual se aprenda a leer, sino que este aprendizaje es un proceso que va construyéndose en la medida en que el desarrollo cognitivo de cada niño permita hacerlo adecuadamente. Hay casos en los cuales un niño “descubre” que lee, al articular y reconocer el significado de una palabra escrita que le interesó, al escucharse pronunciarla. Luego vendrán la automatización, la velocidad y la comprensión de oraciones (Bravo, 2003; 2004).

En el estudio de Bravo, Villalón y Orellana (2003) titulado: *El aprendizaje inicial de la lectura: nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales*, se encontró 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.

En Chile, el Ministerio de Educación (2003) elaboró un documento denominado *Desempeños a Lograr, en Lectura, Escritura y Matemática*, en el contexto de la campaña LEM (Lectura, Escritura y Matemática) donde se sintetizan e ilustran los desempeños o tareas concretas que deben ser capaces de realizar los estudiantes al finalizar el 2º Nivel de Transición (Kínder), Nivel Básico 1 (Primero y Segundo Básico) y Nivel Básico 2 (Tercero y Cuarto Básico) como producto de los aprendizajes que han logrado en Lectura, Escritura y Matemática, de acuerdo al marco curricular vigente (Decreto N° 232).

La importancia de esta publicación radica en señalar claramente hacia dónde se debe orientar la tarea pedagógica y por consiguiente la labor evaluativa. Del mismo modo, incorpora explícitamente a la educación pre-escolar en la tarea iniciadora de la lecto-escritura y el cálculo, reconociendo que estos aprendizajes no son única y exclusivamente desarrollados en primero básico, sino deben ser promovidos y estimulados desde el Jardín Infantil.

En consecuencia, nuestro problema científico quedó formulado de la siguiente forma: ¿Las variables de la automaticidad inicial en la lectura permiten categorizar a los alumnos de Pre-Kínder y Kínder en grupos de alto y bajo desempeño pre-lector? Consideramos que con la constatación de los niveles de destreza y asignación de los alumnos a los grupos respectivos, podremos derivar un modelo matemático para la estimación y predicción de los rendimientos lectores de los niños. Asimismo, arrojará evidencias para la fijación y establecimiento de estándares de desempeño pre-lectores en estos niveles educativos.

En concordancia con lo anterior, la Hipótesis de Investigación quedó establecida de la siguiente forma: “La pertenencia de los alumnos a los grupos de alto y bajo rendimiento pre-lector está en función de las variables iniciales de la automaticidad en lectura”.

Para poner a prueba la hipótesis se realizó un conjunto de mediciones considerando las variables Conciencia Fonológica (CF); Percepción Visual (PV), y Tiempo Estimulo-Respuesta Oculomotor (TERO).

Desde una perspectiva metodológica, en lo referido al plan de análisis, para alcanzar el objetivo (b) se optó por el Análisis Factorial (Comrey, 1985; López y Pérez-Gil, 1991; Yela, 1997; García y Rodríguez, 2000); para el objetivo (c) el empleo del análisis de Conglomerados y Discriminante de los datos (Martínez, 1999).

METODOLOGÍA

Este fue un estudio pre-experimental, con un diseño de pre y post-test, con un sólo grupo experimental, grupos cursos intactos, cuantitativo, predictivo, correlacional, multivariante y factorial (Hernández, Fernández y Baptista, 2000), donde se exploró la validez de constructo de la Automaticidad Inicial de la lectura en los párvulos a través de una batería de pruebas que midieron diversos aspectos del rendimiento académico pre-lector.

La intervención se desarrolló durante el segundo semestre (agosto-noviembre) del año 2004. Contempló la aplicación de dos tratamientos sintéticos: Automaticidad Inicial de la Lectura + Currículum del Hogar. Se trabajó con la población de alumnos de Pre-Kínder y Kínder y sus respectivos padres y tutores, de nivel socioeconómico medio-bajo, pertenecientes a la Corporación Municipal de Quilpué (CMQ), Quinta Región, Chile, 2004.

El tratamiento fusionó las metodologías: Automaticidad en Inicial de la Lectura (AUTINLEC) + Currículum del Hogar (CdH). La AUTINLEC promovió la estimulación y desarrollo de las áreas de Conciencia Fonológica; Percepción Visual y Ejercitación del Sistema Oculomotor, aspectos fundacionales y predictivos de un buen rendimiento lector futuro. El CdH se desarrolló a través de reuniones mensuales de 1 hora en cada escuela, con tres sesiones en total, donde se trataron las variables: (a) Ambientación y Estimulación del Lenguaje; (b) Hábitos de trabajo escolar; y (c) Guía y Apoyo Académico.

La población estudiada estuvo integrada por alumnos de Pre-Kínder (PK) (N=138), 68 niñas y 70 niños, y Kínder (K) (N= 601), 293 niñas y 308 niños, que totalizaron N=739 párvulos, con 8 cursos en PK y 23 cursos en K, pertenecientes a 13 escuelas urbanas de la Comuna de Quilpué.

Las mediciones de la BAUTOLEC-PK (Muñoz y Pizarro, 2004b) fueron recogidas por los tests siguientes: Conciencia Fonológica (CF, n=25) (KR21 rtt =0,6763); Percepción Visual (PV, n=23) (KR21 rtt = 0,8160) y Tiempo Estímulo-Respuesta Oculomotor (TERO, n=15) (KR21 rtt= 0,9607). La evidencia de homogeneidad del test, se realizó a través del cálculo de correlaciones lineales de Pearson entre cada sub-prueba y el puntaje total de la BAUTOLEC-PK. Los datos fueron para CF, $r = 0,741$ ($p < .001$ bi); PV, $r = 0,777$ ($p < .001$ bi); TERO, $r = 0,759$ ($p < .001$ bi). Se extrajo para los 3 componentes de CF; PV y TERO, un coeficiente α de Cronbach= 0,6152. La consistencia interna de la BAUTOLEC-PK (n=63) KR21 rtt = 0,8998. Se midió el nivel socio-económico (NSE) a través de la Encuesta Gallup modificada-Adimark y J. Walter Thompson (2001), para (α de Cronbach, rtt = 0.6457). Las confiabilidades encontradas cumplen con los estándares métricos requeridos para el estudio, y

asimismo, estos montos son consistentes con los hallados en investigaciones anteriores, especialmente, referido al NSE. (cf. Muñoz, 2003; Muñoz, 2004; Muñoz y Pizarro, 2004a).

Cabe señalar que las diferencias por sexo no se presentan significativas respecto al puntaje total de la BAUTOLEC- PK, $t = -0,800$ ($p > 0,05$ bi), es decir, no existen diferencias significativas en el rendimiento lector entre niñas y niños de PK y K de la comuna de Quilpué.

La medición PRE TEST fue aplicada en agosto del 2004 por las Educadoras de Párvulos con los propósitos de: (a) conocer, administrar, aplicar y pilotar la BAUTOLE-PK; (b) determinar *in situ* el rendimiento de los niños en la BAUTOLEC-PK, y (c) orientar la labor pedagógica de las educadoras en función de las áreas medidas en la BAUTOLEC-PK. La confiabilidad de la batería fue KR21 $r_{tt} = 0,9211$ ($N = 767$). La medición Post-test fue realizada en noviembre del 2004 por examinadoras externas (Educadoras de Párvulos; Educadoras Diferenciales; Profesoras de Educación Básica), previa capacitación en la administración de la Batería. Para el análisis de datos se empleó el POST TEST aplicado en noviembre del 2004. Las aplicaciones PRE y POST test se emplearon para entregar evidencias de constructo, pues al considerar ambas puntuaciones como formas paralelas, se obtuvo un índice α de Cronbach, $r_{tt} = 0.7182$.

El procesamiento y análisis de datos se realizó con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 11.0, versión estándar en inglés (2001) y SPSS 12,01, versión estándar en español (2003), con las secuencias: Análisis> Comparación de medias; Correlaciones> bivariadas; Regresión> Estimación de Curva; Análisis> Reducción de Datos> Factorial; Análisis> Clasificación> Conglomerados; Análisis> Clasificación> discriminante; Análisis> Escala> Análisis de Confiabilidad (Pérez, 2001).

RESULTADOS

En la tabla I se puede observar que los párvulos de Pre-Kínder tienen un rendimiento global en la BAUTOLEC-PK del 63,79 %. Mientras que los niños de Kínder presentan un rendimiento del 77,21%. Sorprende que los ítemes de CF1 (Identificación de sonidos iniciales y finales de palabra) tengan un mediano nivel de logro en Kínder (K) (67%), comparado con Pre-Kínder (PK) (60,75%). Más aún, que sonido inicial y final son desempeños prioritarios en estos niveles, especialmente en K. En cuanto a CF4 (Identificación de fonemas, correspondencia sonido/grafía), en PK se alcanzó un porcentaje del 47,2 %, que es esperable. En tanto, en K las tasas de logro alcanzaron el 60,8%. Estos rendimientos en promedio superior en las variables de la AUTOINLEC a favor de los párvulos de K, entregan evidencias de la validez de constructo en torno a la capacidad de la batería para discriminar por edad y nivel educativo.

Los estudios señalan que los párvulos que egresan de K identificando 12 letras en promedio, prometen un buen aprendizaje en lectura. En este estudio los alumnos de K reconocieron 8 “letras”, equivalente al 66,7% del total señalado. Por su parte en PK, lograron 5 grafías. Si examinamos el nivel de dominio en la identificación de grafemas, en el K, las letras más reconocidas por los párvulos son las vocales: *o* (85%); *i* (80%); *a* (74%); *u* (69%) y, *e* (69%). Luego continúan las consonantes: *x* (52%); *m* (50%); *s* (49%); *p* (40%) y *z* (33%). En PK el correlato es similar en cuanto a la jerarquización de las vocales: *o* (66%); *i* (58%); *a* (44%); *u* (42%) y, *e* (41%). En tanto que la frecuencia en el reconocimiento de las consonantes fue: *x* (32%); *m* (25%); *s* (25%); *z* (20%) y *p* (16%).

Si fijamos la atención en las vocales más identificadas por los niños y la secuencia empleada por las educadoras para enseñar las mismas, advertimos que el orden es: *a*, *e*, *i*, *o*, *u*.

No obstante, en ambos niveles, (PK y K) la priorización fue la misma: *o, i, a, u, e*. Pareciera que desde la perspectiva perceptivo-visual, las letras *o - i* son más “fáciles” para reconocer y discriminar, en contraste con las vocales *a-u-e* que poseen una mayor complejidad gráfica.

En ambos niveles PK y K las grafías menos identificadas, con tasas menores al 10% se encuentran: *q; b; g*. Cabe destacar que los(as) niños(as) distinguen, en una alta frecuencia, las letras que integran su nombre propio. Ahora, que reconocieran *m, p* y *s* estaba dentro de lo pronosticado, si consideramos que el programa contemplaba un enriquecimiento en estas grafías. Sin embargo, sorprenden los porcentajes elevados de conocimiento de las letras *x* y *z*, más atribuibles al entorno ambiental que al proceso educativo del jardín infantil. Ello se explica en parte, por el influjo de los juegos electrónicos y las series de dibujos animados de la televisión.

Similares porcentajes de logro, en ambos niveles, se observa en PV4, donde se agrupan los ítems del CLOZE Visual. En la TERO, en PK (65,2%) y en K (67,5). Aparecen mejores posicionados los niños de PK. En esta sub-prueba el párvulo debe demostrar dominio de los colores; desarrollo de movimientos oculares y lateralidad (arriba, abajo, izquierda y derecha). Estas últimas competencias son esenciales para el proceso lector.

Tabla I: Estadísticos descriptivos de los componentes de Conciencia Fonológica (CF); Percepción Visual (PV) y Tiempo Estímulo Respuesta Oculomotor (Tero), Puntaje Total BAUTOLEC-PK (B-PK), en conjunto, Pre-Kínder y Kínder, Quilpué, 2004.

Nivel		CF1	CF2	CF3	CF4	PV1	PV2	PV3	PV4	Tero	B-PK
Pre-Kínder	Media	2.43	3.25	4.96	4.72	2.86	3.59	5.68	2.90	9.78	40.19
	Des. Est.	1.13	1.13	1.79	2.50	0.72	1.14	2.4	2.01	5.60	11.315
	N	138	138	138	138	138	138	138	138	138	138
Kínder	Media	2.68	3.74	5.49	6.08	3.09	4.25	6.74	4.12	10.13	46.33
	Des. Est.	1.06	1.17	1.14	1.92	0.54	1.01	1.9	1.94	5.68	10.049
	N	601	601	601	601	601	601	601	601	601	601
Total	Media	2.64	3.65	5.39	5.83	3.05	4.12	6.55	3.89	10.07	45.19
	Des. Est.	1.08	1.17	1.30	2.11	0.58	1.07	2.0	2.01	5.66	10.564
	N	739	739	739	739	739	739	739	739	739	739

Para la realización del análisis factorial, de conglomerados y discriminante se realizaron las comprobaciones respectivas en relación a los supuestos y requisitos necesarios en cuanto a la adecuación de la muestra y los datos para la aplicación de estas técnicas (Martínez, 1999).

En Pre-Kínder, el análisis factorial arrojó tres factores (Cf. Tabla II). El primero, está compuesto por las variables o ítems que relacionan el sonido con la representación gráfica, a este factor denominamos *umbral fonológico*, es decir, es la conciencia fónica del párvulo, que le permite relacionar, asociar un código fonético con un código gráfico. En tanto, el factor 2, lo llamaremos *umbral espacio-temporal*, pues en este factor confluyen las variables asociadas con las nociones o habilidades que le permiten al/la niño(a) ubicarse en el espacio y el tiempo. El acto de leer, implica moverse en el espacio/tiempo (página, hoja, cuaderno, etc.), de izquierda a derecha; desde arriba hacia abajo; antes y después. Se asume el dominio de conceptos como: corto, largo; ancho, alto. Finalmente, el tercer factor lo nominaremos *umbral perceptivo-visual*, pues el niño debe ser capaz de encontrar un patrón general, un “todo” visual, de cierre figura-

fondo, que le permita ver el signo completo y la palabra en forma global. De esta manera, la lectura necesita de ciertos umbrales, que estimulados adecuadamente en el/la niño(a), posteriormente permiten y facilitan la manifestación física y concreta de la lectura. Los tres factores analizados constituyen los *umbrales de la automaticidad inicial de la lectura*.

Tabla II: Matriz factorial rotada^a, Pre-Kínder.

	Factor		
	1	2	3
CF1	0.561	0.216	0.011
CF2	0.270	0.281	0.232
CF3	0.219	0.521	0.172
CF4	0.698	0.145	0.036
PV1	0.116	0.119	0.986
PV2	0.559	0.300	0.155
PV3	0.264	0.681	0.157
PV4	0.468	0.197	0.199
Tero	0.130	0.467	-0.02

Método de Extracción: Máxima Verosimilitud.

Método de Rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

En Kínder, se extrajeron tres factores, que ratifican los componentes encontrados en Pre-Kínder. El factor 1 lo constituyen las variables que denotan las destrezas y habilidades perceptivo-visuales que permiten una discriminación visual muy fina. Por esta razón se explica, en parte, que la velocidad en la lectura y la velocidad comprensiva, son básicamente competencias o destrezas lectoras asociadas a conductas perceptivo-visuales, que pueden alcanzar altos niveles de automaticidad, mediante el entrenamiento normado y la práctica sistemática del sistema oculomotor, las cuales se constituyen en variables predictoras del desempeño lector. El factor 2, espacio-temporal está claramente definido por la rapidez y

velocidad de respuesta ante un estímulo fónico-visual, en las nociones de lateralidad y la madurez en los movimientos oculomotores medidos en la prueba TERO. Finalmente, en el factor 3, confluyen las variables relacionadas con la conciencia fonológica de los párvulos.

Tabla II: Matriz factorial rotada^a, Kínder.

	Factor		
	1	2	3
CF1	0.175	0.026	0.518
CF2	0.214	0.099	0.414
CF3	0.278	0.045	0.312
CF4	0.276	0.177	0.442
PV1	0.294	0.003	0.245
PV2	0.683	0.130	0.270
PV3	0.552	0.118	0.239
PV4	0.604	0.102	0.270
Tero	0.152	0.979	0.136

Método de Extracción: Máxima Verosimilitud.

Método de Rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Identificados los umbrales de la automaticidad inicial de la lectura, se procedió a la aplicación del análisis de conglomerados (clúster), para agrupar a los párvulos en grupos dicotómicos de alto y bajo rendimiento en los componentes estudiados. Esta clasificación permitió la aplicación del análisis discriminante que arrojó los coeficientes de la función de clasificación de Fisher en ambos niveles: PK y K.

En PK, en el conglomerado 1 se encuentran aquellos niños que poseen un alto umbral lector (65,94%); en cambio en el conglomerado 2 se agrupan los alumnos de bajo umbral lector y que por lo tanto, se encuentran en el proceso de adquisición del mismo (34,06%). En K, en

el clúster 1 se agrupa el 70,22% de los niños, y en el grupo 2, el 29,78% de los párvulos. Cabe indicar que este último grupo de niños está en desventaja para el aprendizaje formal de la lecto-escritura que comenzará en el primero básico.

Con la finalidad de validar el modelo predictivo, se procedió a la clasificación de nuevos casos, para ello se emplearon las funciones discriminantes encontradas y fueron aplicadas al PRE TEST de la BAUTOLEC-PK que fue administrada por las Educadoras de Párvulos en el mes de agosto del 2004.

En PK (N=56) se observó que el 100,0% de los nuevos casos fueron clasificados correctamente. El mismo correlato ocurrió en Kínder, N= 610, la tasa de clasificación correcta es del 99,7%.

DISCUSIÓN

Después de aplicar el Programa LEEME para la estimulación y enriquecimiento de la automaticidad inicial de la lectura en niños de PK y K de la Comuna de Quilpué, 2004, los coeficientes discriminantes que clasificaron a los párvulos en alto y bajo umbral pre-lector, evidenciaron que en PK, el 65,94% 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 34,06% 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 70,22 % de los párvulos que clasificaron en el conglomerado de alto umbral pre-lector podrán enfrentar con optimismo 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 29,78 % llegarán a primero básico con alguna de las áreas de la AUTOINLEC descendidas, que les dificultará en algún grado, el aprendizaje de la lecto-escritura de no mediar un oportuno proceso de diagnóstico y nivelación de los pre-requisitos lecto-escritores.

En definitiva, podemos aceptar la hipótesis del estudio, con una seguridad del 100% en PK y 99,7% en K, en cuanto a que los coeficientes discriminantes encontrados permiten clasificar a los párvulos en alta y/o baja Automaticidad Inicial de la Lectura en función de las variables CF; PV y TERO de la BAUTOLEC-PK.

La aplicación del Programa LEEME promovió en el nivel de Pre-Kínder, rendimientos académicos homogéneos por escuela. Por tratarse de una intervención pre-experimental con grupo único, se esperaba que los alumnos tratados con AUTOINLEC+CdH aumentaran sus rendimientos pre-lectores. Mejor aún, los grupos finalizaron la intervención en similares niveles de logro, independientemente del “peso” del NSE (8,1%).

En cuanto a las implicancias que surgen a raíz de esta investigación, podemos aseverar que se han identificado los componentes principales del constructo Automaticidad Inicial de la Lectura (AUTINLEC), y se ha derivado un modelo matemático que permite clasificar, estimar y predecir las competencias fundacionales de la lectura en los párvulos. Con la clarificación de los factores que intervienen en la pre-lectura, se podrá optimizar el proceso pedagógico, focalizando la labor educativa en los umbrales iniciales de la automaticidad en lectura. Así, apostando a la renovación metodológica y un buen comienzo en las habilidades y destrezas básicas, podremos determinar en nuestros niños, independientemente de su condición de origen, altas calidades educativas.

REFERENCIAS

- Bloom, S. B. 1988. "Helping all children learning well in the elementary school and Beyond", en *Principal* 67, pp. 12-17.
- Bravo, L. 2003. "Alfabetización Inicial y aprendizaje de la lectura", *Foro Educativo* 2003. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- _____. 2004. "La alfabetización inicial un factor clave del Rendimiento Lector. La relación Pedagógica entre la educación pre-escolar y la básica", en *Revista Digital* 14.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana E. 2003. "Predictividad del rendimiento de la lectura. El segundo año básico", en *Psykhé* 12.
- Comrey, A. L. 1985. *Manual de análisis factorial*. Madrid, Cátedra.
- Gallup, Adimark y J. Walter Thompson. 2001. *Encuesta modificada para medir el Nivel Socio-económico*.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. 2000. *Análisis Factorial*. Madrid, La Muralla.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. 2000. *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- López, J. y Pérez-Gil, J. 1991. "Análisis factorial: Preferencia del análisis de factor común frente al análisis de componentes principales", en *Curriculum*, Extra 1/ 2, pp. 219-224.
- Martínez, R. 1999. *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid, La Muralla y Hespérides.
- Mellado, C. 2000, abril 2. "Educación Preescolar Pública: Semilla de Equidad", *El Mercurio*, pp. 20-21.
- MINEDUC. 2003. *Desempeños a Lograr, en Lectura, Escritura y Matemática. 2º Nivel de Transición, Nivel Básico 1 y Nivel Básico 2*.
- Muñoz, M. 2003. "Rendimiento académico lector: Análisis factorial exploratorio de la automaticidad en lectura en primer año básico". Ponencia presentada en el *XVII Encuentro Nacional y III Internacional de Investigadores en Educación ENIN 2003*, CPEIP, Santiago.
- _____. 2004. "Variables de la automaticidad en lectura en la estimación y

- predicción del desempeño lecto-escritor en primero básico”. Ponencia presentada en el *II Encuentro Interregional de Investigadores en Educación*, CPEIP, Iquique.
- Muñoz, M. y Pizarro, R. 2003. “Zona de la automaticidad en Lectura: un modelo explicativo del rendimiento académico lector”, en *Boletín de Investigación Educacional Pontificia Universidad Católica de Chile* 18, pp. 45-61.
- _____. 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, Iquique.
- _____. 2004b. *Batería para estimar y predecir la Automaticidad Inicial en la Lectura en niños(as) de educación parvularia (BAUTOLEC-PK)*.
- Pérez, C. 2001. *Técnicas Estadísticas con SPSS*. Madrid, Prentice Hall.
- Pizarro, R., Clark, S., Toledo, M. y Muñoz, M. 1997a. *Síntesis y evaluación experimental simultáneas de automaticidad en lectura y currículum del hogar: Dos metodologías potenciadoras del rendimiento académico lector*. Paper presentado en el Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos Pedagogía '97, Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba, Proyecto FONDECYT N° 1960137, UPLACED, 1996, Chile.
- _____. 1997b. “Dos metodologías potenciadoras del rendimiento académico lector. Síntesis y evaluación experimental”, en *Boletín de investigación Educacional Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, Vol.12, pp. 289-308.
- Rossmann, 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.
- Rossmann, A.D. 1987. “Reading automaticity: The essential element of academic success”, *Principal*, pp.28- 32.
- Tejedor, F. 1999. *Análisis de varianza*. Madrid, La Muralla y Hespérides.
- Yela, M. 1997. *La técnica del análisis factorial. Un método de investigación en psicología y pedagogía*. Madrid, Biblioteca Nueva.