



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

## **Validación de Instrumento Diagnóstico Programa Leo Primero**

Trabajo de graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:  
**Jéssica Aliaga Cubillos**

Profesor Patrocinante:  
**Germán Rojas Cabezas**

Talca – Chile  
2022

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2023

Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

## **Validación de Instrumento Diagnóstico Programa Leo Primero**

Trabajo de graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:  
**Jéssica Aliaga Cubillos**

Profesor Patrocinante:  
**Germán Rojas Cabezas**

Talca – Chile  
2022

## Agradecimientos

*A Marina por sus palabras de guía,  
apoyo y paciencia, sin las cuales no hubiera alcanzado esta meta...*

*y a Olivia por su compañía incondicional.*

<b>Índice de Contenidos:</b>	<b>Pág.</b>
<b>Agradecimientos</b>	3
<b>Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS</b>	8
1.1 Exposición General del Trabajo.	8
1.1.1 Implicancias de que no comprendamos lo que leemos y que se esté viendo desde una mirada de competencias.	11
1.1.2 Usos de Instrumentos	12
1.1 Contextualización y Delimitación del Trabajo	12
1.2 Preguntas y/o hipótesis que guían el estudio	13
1.3 Objetivos del Estudio	14
1.3.1 Objetivo General	14
1.3.2 Objetivos Específicos	14
<b>Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA</b>	15
2.1 Norma Legal sustenta el PLP	15
2.2 Descripción del PLP (Estrategias y Competencias)	16
2.3 Resultados actuales	17
2.4 Modelos teóricos del PLP	18
2.5 Dimensiones PLP.	18
2.6 Instrumentos PLP	20
2.7 Validez y confiabilidad (Instrumento)	22
<b>Capítulo III: MARCO METODOLOGICO</b>	24
3.1 Relación problema, objetivos y la opción metodológica	24
3.2 Definición del tipo de diseño de la investigación	25
3.3 Descripción de la población y muestra	25
3.4 Operacionalización de las variables.	25
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	41
3.6 Fases de validación y confiabilidad.	41
3.7 Análisis Factorial.	42
3.8 Condición ética que asegura confiabilidad de datos.	43
<b>Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	44
4.1 Análisis del programa Leo primero bajo un modelo de competencias	44
4.2 Análisis de instrumento estadísticos:	46
4.2.1 Resultados por Dimensión:	52
4.2.1.1 Análisis Factorial Lo:	52
4.2.1.2 Análisis Factorial IR:	54
4.2.1.3 Análisis Factorial Re:	58
<b>Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	59
<b>Bibliografía</b>	62

## Índice de Tablas

Pág.

<b>Tabla 1:</b> Distribución de preguntas por habilidad.	20
<b>Tabla 2:</b> Descripción de preguntas por indicador de evaluación	21
<b>Tabla 3:</b> Tabla de Frecuencia	45
<b>Tabla 4:</b> Análisis Factorial Modelo General	48
<b>Tabla 5:</b> Varianza Total	49
<b>Tabla 6:</b> Matriz de componente rotado	50
<b>Tabla 7:</b> Clasificación de Dimensión Interpretar - Relacionar	51
<b>Tabla 8:</b> Estadísticas de fiabilidad	51
<b>Tabla 9:</b> Análisis factorial Localización	53
<b>Tabla 10:</b> Varianza Total Explicada	53
<b>Tabla 11:</b> Matriz de componente	54
<b>Tabla 12:</b> Clasificación de dimensiones Localización	54
<b>Tabla Nº 13:</b> Estadísticos descriptivos	55
<b>Tabla Nº 14:</b> Varianza total Explicada	56
<b>Tabla Nº 15:</b> Matriz de componente rotado	57
<b>Tabla Nº 16:</b> Clasificación de Dimension Interpretar - Relacionar	57

## Resumen

El propósito de esta investigación es determinar si el programa Leo Primero está orientado al desarrollo de competencias, además de evaluar la validez y confiabilidad de su instrumento evaluativo. Para el primer objetivo se realizará una encuesta a docentes que aplican el programa Leo Primero. Para el segundo objetivo se analizará el instrumento ministerial DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizajes) utilizado por tres establecimientos educacionales municipales de la ciudad de Talca a través del paquete estadístico Statistics Package for the Social Sciences (SPSS) Versión 21, que permite realizar análisis de confiabilidad mediante el Índice Alpha de Cronbach del instrumento total, análisis estadísticos descriptivos (Media y desviación estándar) pruebas de análisis factorial, KMO y Bartlett, varianza y método de rotación: Varimax con normalización Kaiser, tanto a nivel general de todo el instrumento como a dimensiones por separado. Finalmente, como resultado se obtiene que el programa Leo Primero es un programa orientado a competencias lectoras y su instrumento es confiable pero no válido.

Presentación.

Esta investigación nace ante la necesidad de la autora al ser coordinadora SEP del establecimiento educativo en el cual se desempeña y por tanto de la adquisición de los recursos necesarios para llevar a cabo el programa de mejoramiento educativo (PME) de la institución y por extensión del proyecto educativo institucional (PEI), es que se genera la necesidad de investigación para la mejora de los apoyos brindados en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes.

Este estudio es relevante y pertinente por las cifras económicas y la cobertura país que tiene el programa para el logro de su gran objetivo de aprender a leer en primero básico.

Es pertinente además por las consecuencias de no leer y comprender tempranamente, un tema que en nuestro país aqueja durante varios años.

Finalmente, este estudio es relevante dado que se continúa implementando un programa sin antecedentes estadísticos de desempeño.

La pregunta de investigación que mueve esta investigación es determinar si el instrumento evaluativo es válido y confiable.

El objetivo general de esta investigación es determinar la validez del instrumento de diagnóstico del Programa Leo Primero (PLP) bajo un modelo por competencias. Esto será determinado a través de la evaluación del Programa leo primero, bajo los preceptos de un Modelo basado en Competencias, la determinación de la validez de constructo y contenido del instrumento de evaluación del programa leo primero. Y finalmente la determinación de la confiabilidad del instrumento de evaluación del programa leo primero.



## Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

### 1.1 Exposición General del Trabajo.

El programa leo primero es un programa impulsado por el ministerio de educación, el cual comienza su implementación en marzo del año 2019, cuyo objetivo es que todos los niños y niñas aprendan a leer en primero básico y al pasar a tercero adquieran siete habilidades básicas, las cuales son Conciencia fonológica, principio alfabético, Decodificación, Fluidez lectora, Vocabulario, Comprensión Auditiva y Escrita y Escritura (Ministerio de Educación, 2019).

La fundamentación de este programa nace en respuesta a los bajos resultados obtenidos en el Estudio Nacional de Lectura 2º básico en el año 2017 (Medina, Valdivia, & San Martín, 2014). Estos resultados representan un diagnóstico censal en el área de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, entre los años de 2012 y 2015, a fin de obtener la información necesaria para la evaluación de los objetivos contemplados en las bases curriculares de NB1 y NB2 (Decreto N°439) y, así mismo, de acuerdo con el informe Education at a Glance (OECD, 2017) Chile expone índices deficitarios en cuanto a hábitos de lectura y comprensión de textos (OECD, 2019), por lo cual se insta a través del programa Leo primero a desarrollar la lectura a los estudiantes y a las familias, dado que existe una fuerte asociación con las emociones y desarrollo personal en desarrollar la lectura por placer en la población general. Los estudios han encontrado que leer para El placer mejora la empatía, la comprensión de uno mismo y la capacidad de comprender la identidad propia y ajena (The Reading Agency, 2015).

El Programa Leo Primero es la continuación de programas desarrollados con anterioridad que buscaban desarrollar y mejorar los resultados obtenidos por estudiantes de nuestro país, estos programas comenzaron con la implementación del programa de las 900 Escuelas (P – 900). Este programa partió relevando el trabajo colectivo el cual constaba de apoyo técnico y material al 10% de escuelas pobres que presentaban bajos resultados en el SIMCE en lenguaje y matemática y generó los llamados “Talleres de profesores”, una instancia periódica (semanal o quincenal) de trabajo pedagógico en la misma escuela. Complementariamente, entregó bibliotecas de aula y elaboró materiales educativos de lenguaje y matemática para los docentes y niños (Sotomayor, 2006).

Luego, se desarrolló la Estrategia LEM (Lectura, Escritura y Matemática), ésta consideró como unidad de cambio fundamental la sala de clases más que la escuela y como foco de su intervención exclusivamente la implementación curricular en lenguaje y matemática por parte de los docentes. La hipótesis tras esta opción fue que desarrollar propuestas didácticas muy detalladas que sirvieran como referentes de la “bajada” del currículo a la sala de clases podría contribuir a mejorar la

enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en estas disciplinas. Pero también, que trabajar con los docentes de manera intensiva en el dominio de los contenidos curriculares y de sus didácticas contribuiría a generar una mayor capacidad profesional en el ámbito que les es más propio, el núcleo de su profesión: la enseñanza para el aprendizaje (Sotomayor, 2006). La Estrategia LEM desarrolló en el 2003 un programa piloto que abarcó a 20 escuelas focalizadas de la Región Metropolitana y luego entre el año 2003 y 2004 se extendió a 220 escuelas llegando a unos 1.550 docentes y 56.000 alumnos (Sotomayor, 2006)

Posteriormente, en marzo del 2011, MINEDUC lanzó el programa Plan Apoyo Compartido (PAC). El PAC estaba dirigido a escuelas subvencionadas por el estado, (Municipales y particulares subvencionadas) con bajo desempeño académico y buscaba fortalecer los aprendizajes en lenguaje y matemática de estudiantes de pre kínder a 4° básico, a través del fortalecimiento de las capacidades institucionales, pedagógicas y curriculares en los establecimientos educacionales (Bassi, Covacevich, Costas, & Reynoso, 2014). PAC fue elaborado dados los resultados obtenidos en la prueba SIMCE de 4° Básico en el 2009, donde el 46% de los estudiantes de colegios subvencionados obtuvieron nivel inicial en lenguaje o matemática y 53.000 niños presentaron nivel inicial en ambas materias<sup>1</sup>. Las metas que PAC se propuso fueron aumentar en 10 puntos el promedio nacional del SIMCE en la medición de octubre de 2013 y acortar la brecha de resultados académicos entre estudiantes del decil más rico y estudiantes del decil más pobre del país (Bassi, Covacevich, Costas, & Reynoso, 2014)

Este plan, primeramente, se instaló en todos los primeros básicos de establecimientos educacionales categorizados, según Estándares Indicativos de Desempeño, en los niveles de medio-bajo y bajo, a fin de proveer las orientaciones necesarias para el correcto desarrollo de los objetivos estratégico de los centros, buscando impactar positivamente en los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018), las cuales no han mostrado mayores variaciones entre los años 2012 y 2017.

En el año 2017 se realizó un estudio nacional de lectura, en el cual se observó que la evaluación de lectura en los 2° básicos los puntajes promedios nacionales se mantuvieron estables entre los años 2012 y 2017 con 250 puntos<sup>2</sup>.

Además, el estudio indicó que las regiones con mayor proporción de niños en nivel insuficiente eran Atacama (31,0%), Valparaíso (29,2%), Araucanía (28,1%) y la Región metropolitana (28,1%). Las regiones con mayor proporción de alumnos en el nivel adecuado de Lectura eran Maule (46,9%), Tarapacá (44,5%) y Los Ríos

---

<sup>1</sup> Nivel inicial en lenguaje indica que se obtuvieron 240 puntos o menos en la prueba de lectura y mientras que en matemática se refiere a 232 puntos o menos obtenidos en la prueba de educación matemática.

<sup>2</sup> Puntaje Promedio lectura 2° básicos: 2012 (250 pts), 2013 (254 pts), 2014 (255 pts), 2015 (253 pts) y 2017 (249 pts).

(43,4%). El 70% de los niños con aprendizaje insuficiente en 2° básico, obtuvieron resultados también insuficientes en 4° básico, mientras que solo el 5% de estos lograron repuntar a un nivel adecuado.

El grupo socioeconómico bajo obtuvo en promedio 53 puntos menos que el alto. Además, se observó una diferencia de 18 puntos entre el grupo de estudiantes que asistieron a kínder y el grupo que no asistió, en todos los niveles socioeconómicos. Los niños que pudieron contar historias antes de 1° básico obtuvieron en promedio 45 puntos más en la evaluación. Los estudiantes que reconocieron algunas letras antes de 1° básico obtuvieron en promedio 51 puntos adicionales, y los que reconocieron algunas palabras, 39 puntos más que el grupo que no pudo hacerlo. Sumado a esta situación, existió una diferencia de 42 puntos en la prueba de Lectura entre los estudiantes que habían leído junto con sus padres y los que no lo habían hecho. Finalmente se concluyó que las altas expectativas de los padres en sus hijos y la lectura al interior de las familias generaron en promedio 28 puntos más en la prueba (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018).

En relación a los resultados obtenidos en lectura año 2017 en 4° básico, el estudio nacional de lectura estableció que en 4° básico, confirmó el alza de 15 puntos y la reducción en la brecha socioeconómica debido al avance de los estudiantes más vulnerables en la última década, en cuanto a lectura comprensiva, el 58% de los alumnos se mantuvo en el nivel insuficiente y elemental (Agencia de la calidad de la educación , 2018).

Finalmente, se establecieron 608 escuelas con resultados insuficientes en educación básica a nivel país, siendo 24 las pertenecientes a la región de Antofagasta, 6 a la región de Arica y Parinacota, 19 en la región de Atacama, 2 en la región de Aysén del General Carlos Ibáñez del campo, 31 en la región de Coquimbo, 31 en la región de la Araucanía, 9 en la región de los Lagos, 5 en la región de los Ríos, 6 en la región de Magallanes y de la Antártica Chilena, 20 en la región de Tarapacá, 93 en la región de Valparaíso, 36 en la región del Bío-bío, 27 en la región de Libertador Bernardo O'higgins, 16 en la región del Maule y 283 en la región Metropolitana (Agencia de la calidad de la educación , 2018).

A raíz de los resultados obtenidos, el estado chileno decide implementar un nuevo programa (Programa Leo Primero), esta vez de carácter nacional, que pudiera elevar los resultados en la evaluación SIMCE de lectura en 2° básico.

Para la ejecución del programa Leo Primero se proveyó de: a) formación y actualización de conocimientos didácticos en los docentes implicados, b) implementación de Evaluación Progresiva en lectura para verificar el avance de los estudiantes, c) recursos asociados a la provisión de materiales (físicos y digitales) para el fomento lector, d) vínculo con la educación inicial bajo los programas Aprender en Familia, Aprendo a leer Mamá y Juguemos con nuestros hijos. Sumado a estos recursos, el programa contó en su etapa inicial con una

entrega de set con textos de lectura para los estudiantes del nivel NB1, lo cual potenció la capacidad institucional en relación con la cantidad de textos, aumentando de 4 a 8 por estudiante. Además, el programa Leo Primero actualiza la cantidad de textos de la biblioteca anualmente con recursos destinados a la adquisición de material de animación lectora. Finalmente, el plan contempla la utilización de recursos virtuales, como la disposición de una plataforma digital destinada a activar el aprendizaje y llevarlo a los hogares de las familias (Mineduc, s.f.)

#### 1.1.1 Implicancias de que no comprendamos lo que leemos y que se esté viendo desde una mirada de competencias.

La OCDE, en su documento *Educational at Glance 2019*, argumenta que la educación puede ser un catalizador que promueve la motivación por la lectura de los libros y viceversa, además comenta que la lectura de libros puede aumentar las aspiraciones educacionales. En la mayoría de los países pertenecientes a la OCE existe una fuerte relación entre el nivel de estudios alcanzado con el porcentaje de lectura y lectores frecuentes, sin embargo, en nuestro país la lectura es un hábito poco frecuente. Por lo cual, a mayor nivel de estudios alcanzados no necesariamente será mayor el porcentaje de lectura frecuente (OECD, 2019).

Cuando los estudiantes ingresan a la escuela, algunos ya pueden reconocer letras o palabras, mientras que otros estudiantes, recién comenzarán a conocerlas, esto genera una diferencia en el punto de inicio del desarrollo lector, o también denominado “efecto San Mateo”, la cual refiere a la parábola de los talentos y describe un modelo de las ventajas acumulativas de los resultados educativos. En otras palabras, una ventaja inicial en un determinado resultado tiende a producir otras ventajas, mientras que una desventaja inicial engendra una situación más desventajosa creando a la larga una brecha creciente entre los que inicialmente tienen más y los que tienen menos (Rigney, 2010).

Al aplicar este concepto a la lectura se ve tempranamente en el proceso de leer que los lectores deficientes, que tienen una mayor dificultad para descifrar el código alfabético, se exponen desde un principio a menos textos que sus pares más hábiles (Allington, 1977).

El efecto san Mateo en lectura se refiere, además, al fenómeno contrastado de cómo las diferencias en el rendimiento entre buenos y malos lectores pueden incrementarse a lo largo del tiempo de escolarización (Aguilar , Aragón , Navarro, Delgado, & Marchena, 2017). Al analizar este efecto en un grupo de estudiantes se observaron diferencias entre los grupos evaluados, pero no un aumento de estas entre los lectores en riesgo y los demás grupos. Asimismo, el seguimiento individual del alumnado en riesgo constata que alguno de ellos mejora en los parámetros de

lectura por encima de la media general. Esto demuestra que el volumen de lectura tiene un papel significativo en las múltiples mediciones de vocabulario, conocimiento general, deletreo y fluidez verbal, incluso al no considerar la comprensión lectora y habilidad no verbal. (Cunningham & Stanovich, What Reading Does For The Mind, 1998)

La enseñanza de la lectura en la etapa inicial es importante, dado que la habilidad lectora no se desarrolla en forma natural, y su enseñanza debe ocurrir de manera sistemática e intencionada en los primeros años de escolaridad, de no ocurrir, los estudiantes ven afectado todo su desempeño escolar como consecuencia del retraso lector.

### 1.1.2 Usos de Instrumentos

El instrumento que se utilizará para realizar análisis y verificar su validez y confiabilidad será el instrumento DIA en su fase diagnóstico NB1 de medición del programa leo primero, es una prueba la cual se aplica tres veces al año para medir el progreso y avance de los estudiantes, esta prueba consta de 19 preguntas.

Determinar los avances en el desarrollo lector de los estudiantes es crucial para la gestión, planificación y operativización de las actividades a realizar de los estudiantes, para ello, el instrumento utilizado debe ser crucial, el cual entregue información fidedigna que permita tomar decisiones oportunas en el actuar de los docentes para el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente (Grinnell, Williams y Unrau, 2009). Este debe ser válido y confiable para obtener información clara y oportuna a la hora de tomar decisiones.

### 1.2 Contextualización y Delimitación del Trabajo

El trabajo busca identificar si el programa Leo Primero es un programa por competencias, a la vez de realizar una validación del instrumento Diagnóstico Integral de aprendizajes (DIA) en estudiantes de 3 escuelas municipales de la comuna de Talca.

### 1.3 Preguntas y/o hipótesis que guían el estudio

Dado que la habilidad lectora no se desarrolla espontáneamente, y su enseñanza debe transcurrir de manera sistemática e intencionada, ¿Está entonces, el programa Leo primero por competencias? Agregado a esto, el programa utiliza varios instrumentos de medición diagnóstica durante su ejecución, por lo cual, ¿Son válidos y confiables los instrumentos utilizados en el Programa Leo primero para diagnosticar la competencia lectora de los niños de pertenecientes al nivel NB1 de enseñanza básica? Ante esta pregunta de investigación serán evaluados los instrumentos de medición diagnóstica utilizados por el programa a través de métodos estadísticos.

## 1.4 Objetivos del Estudio

A continuación, se detallan los objetivos dgeneral y específicos de este estudio.

### 1.4.1 Objetivo General

- Determinar la validez del instrumento de diagnóstico del Programa Leo Primero (PLP) bajo un modelo por competencias.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

- Evaluar el Programa leo primero, bajo los preceptos de un Modelo basado en Competencias.
- Determinar la Validez de constructo y Contenido del instrumento de evaluación del programa leo primero.
- Determinar la confiabilidad del instrumento de evaluación del programa leo primero.

## Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA

La lectura tiene consecuencias cognitivas que se extienden más allá de la tarea inmediata de extraer significado de un párrafo particular. Además, estas consecuencias tienen una naturaleza recíproca y exponencial. Al acumularse en el tiempo, tienen profundas repercusiones en el desarrollo de una amplia gama de capacidades cognitivas (Cunningham & Stanovich, *What Reading Does For The Mind*, 1998). Por lo cual, a medida que vamos adquiriendo el lenguaje oral y escrito, se toma conocimiento de manera completa y flexible del significado de la palabra y cómo ésta cambia en distintos contextos. Para alcanzar este conocimiento se requiere una exposición constante a las palabras (Sthal, 2003).

Sin embargo, para tener un amplio entendimiento sobre aquello que se lee y, por consiguiente, desarrollar la comprensión lectora, es necesario tener presente tres aspectos importantes. El primero de ellos, es la necesidad de leer con fluidez ya que permite a la mente concentrarse en la comprensión. Lo segundo, es considerar el crucial papel que juega la amplitud de vocabulario, a mayor vocabulario aumenta la comprensión y se facilita el aprendizaje<sup>3</sup>, y finalmente, la importancia del conocimiento del tema para entender lo que se lee, dado que, el conocimiento del tema aumenta la fluidez, amplía el vocabulario y permite una comprensión más profunda (Hirsch, 2003).

### 2.1 Norma Legal sustenta el PLP

El programa leo primero está sustentado en la Ley General de Educación del año 2009 y la Ley 20.903/2016, que establecen que el Estado debe “facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente” (Ministerio de Educación, 2016).

El DSL N° 439/2012, que aprueba las bases curriculares de 1° a 6° de enseñanza básica, específicamente, el apartado anexo, inciso g el cual señala que es, absolutamente relevante que las y los estudiantes “dominen la lengua hablada y escrita; es decir, que aprender a leer y a comprender información de diversos tipos, y a comunicarse con claridad en forma escrita y oral”, puesto que estas habilidades y conocimientos le permitirán “construir una comprensión del mundo y a desarrollar las facultades que les permitan acceder al conocimiento en forma progresivamente autónoma y proseguir con éxito las etapas educativas posteriores” (Ministerio de Educación, 2012).

---

<sup>3</sup> En *Talking Delight in Words. Using Oral language to Build Young children’s Vocabularies*, se describe un ejemplo de una instrucción sobre el uso del vocabulario explícito a estudiantes. (American Federation of Teachers, AFL-CIO., 2021)



Las Bases Curriculares para el nivel 1° básico tienen como uno de sus propósitos terminales, que las y los estudiantes sean capaces de leer de manera independiente y comprender textos diversos “para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo” (LE01-OA10). Asimismo, indica en el Objetivo de Aprendizaje número 12, que las y los estudiantes deberán “Asistir habitualmente a la biblioteca para elegir, escuchar, leer y explorar textos de su interés (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2018).

## 2.2 Descripción del PLP (Estrategias y Competencias)

A partir del diagnóstico sobre el desempeño en la lectura en niveles iniciales de la educación básica, se decide crear una Política Pública que reforzara el aprendizaje de la lectoescritura, tomando como base la estrategia Lectura, Escritura y Matemática (Sotomayor, 2006), y el Programa de Apoyo Compartido (Bassi, Covacevich, Costas, & Reynoso, 2014). De esta manera, se creó el Plan Nacional Leo Primero el 2018, que obedece a un modelo pedagógico equilibrado (Medina, Valdivia, & San Martín, 2014), donde las destrezas de decodificación se enseñan simultáneamente a las de construcción de significado. De esta manera, y en conjunto a la disposición de recursos físicos, tecnológicos y de formación, el Plan se propone que todos los niños y niñas de Chile aprendan a leer comprensivamente.

El programa Leo Primero tiene por objetivo que todos los estudiantes aprendan a leer comprensivamente en primero básico, para ello, considera en la aplicación de su programa, diversos aspectos. Aprender a leer y entender lo que se lee, dependerá en gran medida de la exposición a las palabras y al entorno al cual se vea expuesto o se rodee al estudiante (Hirsch, 2003).

Durante 2019 hubo 5.700 establecimientos escolares trabajando con Leo Primero, impactando positivamente a aproximadamente 200.000 estudiantes. En 2020 el plan Leo Primero creció a 2° básico, y se implementó en más de 5.000 establecimientos en 1° y 2° básico, con 350.000 estudiantes. Este año 2021 el Plan Leo Primero se implementará en más del 75% de los establecimientos de 1° a 4° básico, lo que equivale a 675.000 estudiantes (Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, 2018 - 2021).

El programa Leo Primero se lleva a cabo articulándose con diferentes instituciones tales como Pontificia Universidad Católica de Valparaíso<sup>4</sup>, Automind S.A<sup>5</sup>,

---

<sup>4</sup> Esta institución realiza acompañamiento en terreno a 200 establecimientos de categoría insuficiente, que están adscritos al programa Sumo Primero. Esto a través de un convenio entre la DEG y la PUCV. Con foco en instalar capacidades al interior de los establecimientos, formando líderes pedagógicos.

<sup>5</sup> Institución que implementa la Plataforma de monitoreo que se ofrece desde el año 2019 a los docentes de las líneas Leo Primero y Sumo Primero.

Clodinámica S.A<sup>6</sup>, Queens University Belfast<sup>7</sup>, Educación Especial Diferencia<sup>8</sup>, Formación para el Desarrollo de los Profesionales de la Educación<sup>9</sup> (Ministerio de Educación, 2021).

### 2.3 Resultados actuales

El programa Leo Primero nace en noviembre del 2018 para estudiantes de 1° básico de establecimientos municipales y subvencionados del país. Este programa fue bien recibido por los docentes y familias, y luego de un primer año de implementación, según encuestas online realizadas por la Coordinación del Programa al final de cada semestre escolar del año 2019, se tiene que: Un 89% de los docentes, dicen estar de acuerdo, con que el texto escolar Leo Primero es una buena herramienta para la enseñanza de la lectura. Un 85% de los docentes considera que las actividades formativas fueron valiosas para la adquisición de estrategias. 2.500 docentes capacitados en cada clase pública. Un 98% de los docentes valora la biblioteca de aula entregada como recurso para fomentar la lectura. Un 93% de los apoderados declara que los niños deben aprender a leer antes de los 6 años (Subsecretaría de Educación. Ministerio de Educación, 2020).

Actualmente el programa Leo Primero se ha reestructurado, por lo cual, no se puede evaluar los resultados con versiones anteriores, dado que sus indicadores fueron modificados, sin embargo, para su actualización consideraron encuestas online realizadas por la Coordinación del Programa al final de cada semestre escolar del año 2019 (dirigidas solo a docentes y familias, sin considerar resultados estadísticos

---

<sup>6</sup> Esta institución está realizando una evaluación de impacto del plan Leo Primero. Se adjudicó a través de licitación mediante PNUD. Se evaluará el impacto del plan en 140 establecimientos en forma aleatoria. Se medirá a través de evaluación Dialect los resultados en lectura.

<sup>7</sup> Asesora a la Unidad de Currículum y Evaluación y a Clodinámica en la evaluación de impacto de Leo Primero para que cumpla con los estándares internacionales.

<sup>8</sup> Programa que está enfocado en la educación especial y en generar soluciones para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Se coordina internamente para lograr textos Leo Primero y Sumo Primero inclusivos, que cumplan con los estándares para estudiantes de baja visión. Además, se generan en conjunto audiolibros con la Biblioteca Central para Ciegos para estos estudiantes. Asimismo, los equipos pedagógicos del Programa de Integración (PIE) han tomado un rol cada vez más importante dentro de la enseñanza de la lectura, escritura y matemática, a quienes se llega con información relevante para la implementación a través del programa de Educación Especial de la DEG.

<sup>9</sup> Esta división del Mineduc es la encargada de diseñar e implementar los cursos de formación docente de los programas Leo Primero y Sumo Primero. El docente cumple un rol protagónico en la implementación de los programas, ya que son ellos quienes ejercen mayor influencia en los conocimientos y aprendizajes de los estudiantes de 1° y 2° básico. Es por esto, que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, busca a través del sistema de desarrollo profesional, que el docente efectúe estrategias para diseñar la clase de tal forma que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje. El CPEIP entrega formación para el desarrollo de los docentes de 1° y 2° básico, a través de cursos en torno a los programas Leo Primero y Sumo Primero. Durante el año 2020, alrededor de 1200 docentes se formarán en torno al plan Leo Primero, y 600 en torno al plan Sumo Primero.

a través de sus instrumentos de evaluación), (Ministerio de desarrollo social y familia. Gobierno de Chile, 2021).

## 2.4 Modelos teóricos del PLP

El modelo tras el programa Leo Primero es el Modelo Simple de Lectura (Hoover & Gough, 1990), el que establece que aprender a leer comprensivamente es un proceso complejo y no observable, en donde no existen mecanismos específicos en el cerebro creados para esto. El modelo establece que la comprensión lectora depende de la descodificación y comprensión del lenguaje. De esta forma, el plan Leo Primero obedece a un enfoque pedagógico equilibrado (Medina, Valdivia , & San Martín , 2014) destrezas de decodificación deben enseñarse simultáneamente a las de Construcción de significado. En los elementos que constituyen la comprensión del lenguaje se encuentran: conocimientos, vocabulario, estructura lingüística, lenguaje figurado y literatura.

En la decodificación se encuentran las habilidades fonológicas, la correspondencia de las letras y su sonido y el reconocimiento de palabras. El Plan Leo Primero propone distintas estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura, las cuales son acciones que se deben realizar en el aula para lograr que los estudiantes aprendan a leer comprensivamente. Estas estrategias están apoyadas por medio de recursos que entrega el programa Leo Primero a las escuelas del país (Ministerio de Educación, 2019).

## 2.5 Dimensiones PLP.

El programa Leo Primero considera muy importante plantear un equilibrio en la asignación de tiempo a la enseñanza de destrezas lectoras (conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, decodificación y fluidez) y las habilidades de lectura (comprensión y vocabulario) (Ministerio de Educación, 2019), todas estas destrezas y habilidades permiten al estudiante lograr una comunicación verbal y escrita con las cuales se desenvuelva en diferentes contextos. Las bases curriculares de lenguaje y comunicación definen a los componentes de las destrezas y habilidades como:

- **Conciencia fonológica:** Es la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y hace referencia a la habilidad para identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas, en otras palabras es la habilidad que permite acceder a la estructura de la lengua oral y ser consciente de los segmentos fonológicos

de las palabras (Raul & Antonio , 2002). La conciencia fonológica consiste además en comprender que las palabras se componen de sonidos y que se descomponen en unidades más pequeñas, como las sílabas y los fonemas. Los niños no cuentan con esta habilidad en las etapas iniciales de su desarrollo, dado que en el lenguaje oral estas unidades tienden a superponerse, lo que dificulta percibir los límites de cada una dentro de la continuidad del discurso. La conciencia fonológica es un importante predictor del aprendizaje de la lectura, ya que es necesaria para desarrollar la decodificación (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2018).

- **Conocimiento del alfabeto:** Los conocimientos gramaticales son una herramienta para reflexionar sobre el lenguaje y sus posibilidades en contextos concretos de comunicación. Al comprender la función de las unidades de la lengua y cómo se relacionan entre sí para dar significado, los estudiantes son capaces de experimentar con ellas y, de esta manera, ampliar su comprensión y su capacidad expresiva. Por otro lado, el estudio de la gramática permite adquirir un metalenguaje que facilita la conversación sobre los textos y la revisión de los mismos (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2018).
  
- **Decodificación:** La decodificación es el proceso a través del cual se descifra el código escrito para acceder al significado de los textos (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2018).
  
- **Fluidez:** La fluidez lectora consiste en leer de manera precisa, sin conciencia del esfuerzo y con una entonación o prosodia que exprese el sentido del texto (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2018).
  
- **Comprensión:** Comprender implica ser capaz de asimilar el conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora, es decir, quien comprende demuestra que entiende el tópico de un texto y al mismo tiempo puede discutirlo, ampliarlo y utilizar lo aprendido en diversas situaciones. Comprender, además, es un requisito para evaluar un texto. Así, la comprensión oral efectiva constituye la base para el desarrollo de las competencias comunicativas y para el aprendizaje y generación de nuevos conocimientos (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2018).
  
- **Vocabulario:** El vocabulario juega un papel determinante en la comprensión de lectura, ya que, si los estudiantes desconocen las palabras, es difícil que accedan al significado del texto. Por otra parte, si conocen más palabras, pueden leer textos más largos y de mayor complejidad, lo que a su vez les permite acceder a más palabras y adquirir nuevos conceptos. Así se genera un círculo virtuoso: los estudiantes que dominan mayor cantidad de palabras

están capacitados para leer y escuchar materiales más sofisticados, comprenderlos mejor y acceder a más fuentes de información (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2018).

## 2.6 Instrumentos PLP.

El programa leo primero utiliza diversos instrumentos para realizar seguimiento a los estudiantes, tales como tickets de salida y evaluaciones parciales al finalizar cada unidad. Sin embargo, para fines de este estudio, sólo será considerada la evaluación DIA, desarrollada al comienzo del año escolar la cual tiene por finalidad evaluar los aprendizajes de los estudiantes adquiridos en el periodo anterior.

Este instrumento cuenta con 19 preguntas divididas en dos tipos de textos: Narración y textos no literarios, los cuales se distribuyen en preguntas orientadas a tres habilidades; localizar, interpretar y relacionar y reflexionar, tal como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla1:** Distribución de preguntas por habilidad.

<b>Preguntas asociadas a los textos</b>				
<b>Tipos de textos</b>	Localizar (Lo)	Interpretar y Relacionar (IR)	Reflexionar (Re)	Total
<b>2 Narraciones</b>	2	7	1	10
<b>2 Textos no literarios</b>	3	6	0	9
<b>Total</b>	5	13	1	19

Fuente: Elaboración Propia

A continuación, se describe los indicadores de evaluación de las 19 preguntas que conforman el instrumento, los ejes de habilidades, tipos de textos y los números de objetivos de aprendizaje (OA).

**Tabla 2:** Descripción de preguntas por indicador de evaluación

Nº Preg.	Nº OA	Tipo de Texto	Eje de Habilidad	Indicador de Evaluación
01	5	Narración	Localizar	Localizan información explícita, relevante y de fácil acceso en un texto.
02	5	Narración	Interpretar y relacionar	Infieren la causa o consecuencia de un acontecimiento o una acción en un texto narrativo.
03	5	Narración	Interpretar y relacionar	Infieren la causa o consecuencia de un acontecimiento o una acción en un texto narrativo.
04	5	Narración	Interpretar y relacionar	Infieren la causa o consecuencia de un acontecimiento o una acción en un texto narrativo.
05	7	No literario	Localizar	Localizan información explícita, relevante y de no tan fácil acceso en un texto.
06	7	No literario	Interpretar y relacionar	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.
07	7	No literario	Interpretar y relacionar	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.
08	7	No literario	Interpretar y relacionar	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.
09	7	No literario	Interpretar y relacionar	Infieren el sentido global o tema de un texto o de un fragmento relevante de este.
10	5	Narración	Interpretar y relacionar	Identifican un hecho relevante dentro de la secuencia narrativa.
11	5	Narración	Localizar	Localizan información explícita, relevante y de no tan fácil acceso en un texto.
12	5	Narración	Interpretar y relacionar	Infieren la causa o consecuencia de un acontecimiento o una acción en un texto narrativo.
13	5	Narración	Interpretar y relacionar	Identifican un hecho relevante dentro de la secuencia narrativa.
14	5	Narración	Interpretar y relacionar	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.
15	5	Narración	Reflexionar	Opinan sobre algún aspecto relevante de la lectura.
16	7	No literario	Localizar	Localizan información explícita, relevante y de fácil acceso en un texto.
17	7	No literario	Interpretar y relacionar	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.
18	7	No literario	Localizar	Localizan información explícita, relevante y de no tan fácil acceso en un texto.
19	7	No literario	Interpretar y relacionar	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.

Fuente: Elaboración Propia

## 2.7 Validez y confiabilidad (Instrumento)

Todo instrumento para recolectar información o datos debe reunir tres requisitos: Confiabilidad, validez y objetividad.

La confiabilidad de un instrumento refiere a el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Según (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) la validez, refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir. Entre los tipos de validez se encuentran:

- **Validez de contenido:** Debe explicar cómo las mediciones del concepto o variable se vinculan de manera congruente con las mediciones de otros conceptos correlacionados teóricamente.
- **Validez de criterio:** Validez que se establece al correlacionar las puntuaciones resultantes de aplicar el instrumento con las puntuaciones obtenidas de otro criterio externo que pretende medir lo mismo.
- **Validez de constructo:** Es una variable medida y tiene lugar dentro de una hipótesis, teoría o modelo teórico. Es un atributo que no existe aislado sino en relación con otros y debe ser inferido de la evidencia que tenemos en nuestras manos y que proviene de las puntuaciones del instrumento aplicado.
- **Validez de expertos:** La validez de expertos o face validity, Grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema.
- **Validez total:** La validez de un instrumento de medición se evalúa sobre la base de todos los tipos de evidencia. Cuanta mayor evidencia de validez de contenido, de validez de criterio y de validez de constructo tenga un instrumento de medición, éste se acercará más a representar las variables que pretende medir<sup>10</sup>.

Para determinar la confiabilidad y validez de un instrumento es necesario someterlo a evaluaciones, dado que un instrumento de medición puede ser confiable, pero no necesariamente válido (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Hay diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan procedimientos y fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad. La mayoría oscilan entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta). Cuanto más se acerque el coeficiente a cero, mayor error habrá en la medición (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

---

<sup>10</sup> Validez total = validez de contenido + validez de criterio + validez de constructo.

Los procedimientos más utilizados para determinar la confiabilidad mediante un coeficiente son (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014):

- **Medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest):** En este procedimiento un mismo instrumento de medición se aplica dos o más veces a un mismo grupo de personas o casos, después de cierto periodo. Si la correlación entre los resultados de las diferentes aplicaciones es muy positiva, el instrumento se considera confiable.
- **Método de formas alternativas o paralelas:** En este esquema no se administra el mismo instrumento de medición, sino dos o más versiones equivalentes de éste. Las versiones (casi siempre dos) son similares en contenido, instrucciones, duración y otras características, y se administran a un mismo grupo de personas simultáneamente o dentro de un periodo corto. El instrumento es confiable si la correlación entre los resultados de ambas administraciones es positiva de manera significativa.
- **Método de mitades partidas (split-halves) y Medidas de consistencia interna:** Se aplican a instrumentos que implican medidas compuestas o escalas, es decir, están constituidas por varios ítems, indicadores o mediciones (el alfa de Cronbach (desarrollado por J.L. Cronbach) y b) los coeficientes KR-20 y KR-21).

La objetividad de un instrumento es el grado en que el instrumento es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).



## Capítulo III: MARCO METODOLOGICO

### 3.1 Relación problema, objetivos y la opción metodológica

El instrumento de diagnóstico utilizado para evaluar el programa leo Primero ¿Mide realmente lo que declara medir? Para el logro de los propósitos de la investigación se plantean las siguientes fases metodológicas.

#### Fases 1. Pauta de Competencias

Se realizará una encuesta basándose en las 8 etapas de Tardif (Tardif, 2003) para identificar si el programa leo primero es un programa por competencias. Esta encuesta será respondida por docentes que estén trabajando directa o indirectamente con el programa. Sus respuestas se analizarán para determinar según su apreciación si el programa leo primero es un programa por competencias.

#### Fase 2. Cualitativa.

Bajo un enfoque exploratorio, que analiza los fenómenos, analizándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernandez, Sampieri; 2000) se busca dar respuesta al propósito de analizar la mirada del docente que lleva a Cabo el PLP.

La fase cualitativa contempla la aplicación de encuestas a Profesoras(es) de Lenguaje que llevan a cabo el Programa Leo Primero directa o indirectamente con el fin de contextualizar operacionalmente las actividades asociadas a las competencias del Programa Leo Primero.

#### Fase 3. Cuantitativa

Esta etapa consiste en la aplicación del Instrumento de diagnóstico integral de aprendizajes (DIA) del cual permitirá determinar si el instrumento utilizado es válido y confiable.

### 3.2 Definición del tipo de diseño de la investigación

Este estudio es de característica descriptiva con alcance correlacional de corte transversal.

### 3.3 Descripción de la población y muestra.

La primera muestra considerada para este estudio corresponde a 15 docentes que trabajan directa e indirectamente (Centro de recursos del aprendizaje – CRA) con el programa leo primero en establecimientos educaciones municipales de la comuna de Talca.

La segunda muestra considerada para este estudio son 149 estudiantes de nivel NB2 pertenecientes a tres escuelas de educación municipal de la comuna de Talca.

### 3.4 Operacionalización de las variables.

Si bien el concepto de competencias es polisémico, se considerará para este estudio la concepción de Jacques Tardif, quién establece que una competencia corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos”. (Tardif, 2003)

Para determinar si el programa Leo Primero es un programa por competencias, se contrastará con una pauta de cotejo realizada por el estudiante investigador, la cual tendrá como referente el documento “Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha de Jacques Tardif” (Tardif, 2003). Esta pauta será validada por un experto en desarrollo de programas por competencias con enfoque en Tardif, el cual tiene por objetivo identificar la presencia de las etapas de un programa desarrollado por competencias.

El programa leo primero para ser un programa por competencias debe considerar ocho etapas en su desarrollo: 1. Determinación de las competencias que componen el programa. 2. Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación. 3. Determinación de los recursos internos – conocimientos, actitudes, conductas - a movilizar por las competencias. 4. Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación. 5. Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa. 6. Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma. 7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de

aprendizaje. 8. Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes (Tardif, 2003).

Para la recolección de datos se utilizarán dos instrumentos, el primero tiene relación con encuestas realizadas a docentes que trabajan con el programa Leo primero a fin de determinar si el programa Leo Primero es un programa por competencias. El segundo instrumento, corresponde a la evaluación Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) de lectura en 3º básico del Ministerio de Educación (Agencia de la Calidad de la Educación, 2022). La prueba de Lectura evalúa la comprensión de un conjunto de textos a través de preguntas que se organizan en los siguientes tres ejes de habilidad

- **Localizar:** Proceso mediante el cual el lector accede y recupera información que se encuentra explícita en el texto, en función de un propósito determinado. Este procedimiento no implica, necesariamente, la comprensión del texto o ideas centrales (no se deben establecer relaciones), pero sí implica la comprensión de la tarea o demanda. La correcta ejecución de esta habilidad implica la capacidad de identificar y discriminar aquella información que resulta útil, distinguiéndola de aquella que es irrelevante según el objetivo esperado.
- **Interpretar y Relacionar:** Proceso mediante el cual el lector integra y relaciona diferentes elementos del texto, construyendo significados, mensajes o ideas que no se encuentran explícitos. La correcta ejecución de esta habilidad implica relacionar distintas marcas textuales (morfosintácticas, de la superestructura, del género, etcétera) para reconstruir el sentido de una idea específica, del sentido de un grupo de ideas o el sentido global del texto.
- **Reflexionar:** Proceso mediante el cual el lector relaciona la información del texto con elementos que están fuera de este, con el fin de establecer juicios críticos sobre aspectos de contenido o de forma del texto.

La evaluación contempla 19 preguntas de alternativa las cuales requieren que cada estudiante seleccione y marque la única respuesta correcta entre 3 opciones y 2 preguntas de desarrollo, las cuales requieren que cada estudiante elabore y escriba su respuesta. Estas preguntas se distribuyen en 5 preguntas de localización, 13 preguntas de Interpretación y relación y 1 pregunta de reflexión.



PRUEBA DE  
**LECTURA**

**3.º**  
**básico**

Diagnóstico

Marzo 2022

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

## Instrucciones

Esta prueba tiene **19 preguntas** sobre los textos que debes leer.



En las **preguntas de alternativas** debes contestar marcando con una X en la respuesta que consideres correcta.



En las **preguntas de desarrollo** debes escribir tu respuesta.

Utiliza lápiz grafito para contestar las preguntas y si te equivocas usa una goma de borrar.

¡Recuerda que esta prueba es **sin nota!**



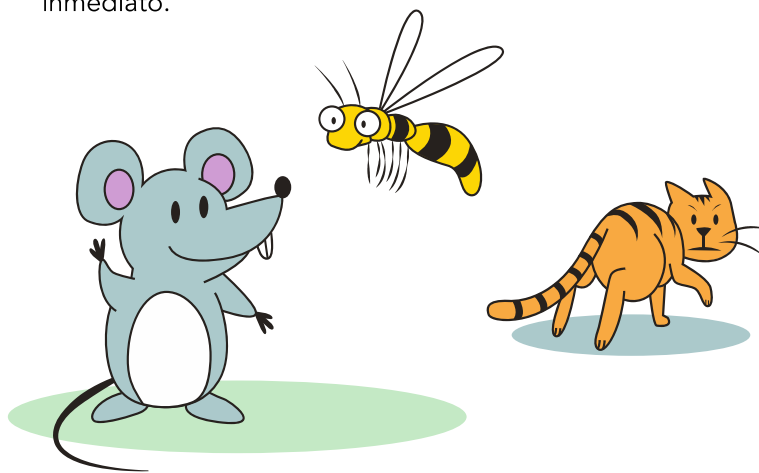
Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1 a 4.

### La avispa agradecida

Una vez, una avispa se enredó en una tela de araña. Un ratón que pasaba por ese lugar, al ver a la asustada avispa, se compadeció de ella y la ayudó. Rompió la tela de araña con sus filudos dientes y la avispa pudo escapar.

—¡Gracias! Nunca olvidaré esta buena acción —le dijo a su amigo ratón. Luego, se fue volando.

Poco tiempo después, mientras el ratón comía un delicioso queso, un gato lo esperaba para atraparlo. En ese momento, llegó la avispa volando y, al darse cuenta del peligro que corría su amigo, rápidamente picó la oreja del gato. Ante el gran dolor, el goloso gato desapareció de inmediato.



**1** ¿Quién se enredó en una tela de araña?

- A El gato.
- B El ratón.
- C La avispa.

**2** ¿Por qué la avispa ayudó al ratón?

- A Porque el ratón se lo pidió.
- B Porque sintió pena por el ratón.
- C Porque le devolvió el favor al ratón.

**3** ¿Por qué desapareció el gato?

- A Porque se enredó en una tela de araña.
- B Porque sintió un gran dolor en la oreja.
- C Porque pudo escapar rápidamente.

**4** Según el texto, ¿por qué la avispa es agradecida?

Usa información del texto para responder.

---

---

---

---

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 5 a 9.

## ¡Lancemos los bolos!

Juega a los bolos en el patio o, si llueve, dentro de la casa. Lanza una pelota para que ruede hacia los bolos e intenta derribar todos los que puedas.

Necesitas:

- 6 botellas iguales de plástico transparente, con tapa
- Pintura roja, amarilla y verde
- Lavalozas líquido
- Jarra vieja
- Calcomanías
- Embudo
- Arena

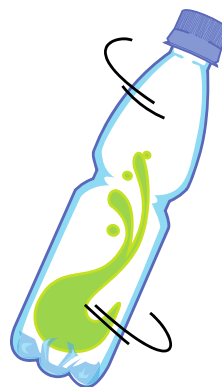
1



En una jarra vieja, mezcla la pintura verde con agua hasta que parezca una sopa. Agrega un chorrito de lavalozas líquido.

2

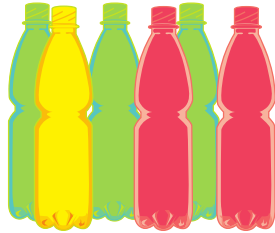
Introduce un poco de la mezcla en una botella transparente y ponle la tapa. Agítala para teñir con la pintura todo su interior. Quitla la tapa y vierte la pintura que sobre. Deja secar la botella.



6

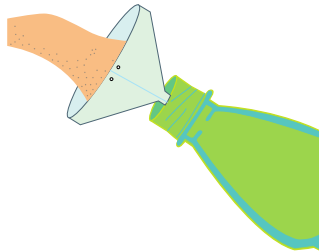


3



Haz lo mismo con las otras botellas, pintando tres de verde, dos de rojo y una de amarillo.

4



Coloca el embudo en el cuello de la botella y echa arena hasta la mitad. Esto hace que la botella sea más difícil de derribar. Repítelo con las otras botellas.

5



Enrosca bien las tapas y decora los bolos con calcomanías.

Como las botellas están pintadas por dentro, la pintura no se saldrá cuando juegues con ellas.

*Yo aprendo a... inventar juegos, hacer magia.* Londres: Anness Publishing Limited, 1997. (Adaptación).

7

**5** ¿Para qué se debe agitar la botella?

- A Para que se seque la pintura.
- B Para mezclar la pintura con agua.
- C Para teñir con pintura todo el interior.

**6** ¿Para qué se les coloca arena a las botellas?

- A Para que sean más difíciles de derribar.
- B Para que la pintura se seque.
- C Para que queden decoradas.

**7** Según el texto, ¿para qué se usa el embudo?

- A Para sacar la pintura que sobra.
- B Para echar la arena en la botella.
- C Para vaciar el lavalozas en la jarra.

**8** ¿Para qué se pintan por dentro las botellas?

- A Para que no se vea la arena.
- B Para que no se salga la pintura.
- C Para que no se suelten las calcomanías.

**9** ¿Qué te enseña a hacer este texto?

- A Unos adornos.
- B Una bebida.
- C Un juguete.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 10 a 15.

## LOS PANTALONES MÁGICOS

Una mañana, al topo Amable lo sorprendió la voz de un vendedor callejero:

—¡Pantalones mágicos! ¡Vendo pantalones mágicos!

Corrió a averiguar el precio y se enteró de que costaban un trébol de cuatro hojas. Un trébol así tan difícil de hallar que no cualquiera lo tiene. Pero, casualmente, Amable guardaba uno en su billetera. Y los compró.

—Úselos hoy mismo —aconsejó el vendedor—. Mire que la magia solo dura unas horas.

El topo corrió a probárselos pero, camino a su casa, se encontró con Pepa, la ardilla, que lo invitó a jugar un partido de tenis.

Amable no pudo negarse y, en vez de los pantalones mágicos, tuvo que ponerse los bermudas.

No le importó perder con tal de volver rápido a su casita.

Pero, antes de llegar, le salió al paso Kato, el castor, que le propuso correr una carrera.

—¡Me cambio y vengo! —dijo Amable.

Kato le explicó que no era necesario:

—Basta con que te saques la ropa; la carrera es en el agua, a ver quién llega primero a la otra orilla del lago.

¡Uf! Cuando volvió a su casa, pensó que la mejor forma de lucir los pantalones de una vez por todas era dando una fiesta.

Mandó invitaciones a amigos y vecinos, y luego hizo de todo. Compró, preparó, cocinó, adornó...

Finalmente se bañó y hasta se perfumó antes de estrenar los pantalones mágicos. En cuanto se los puso, le cambió la vida.

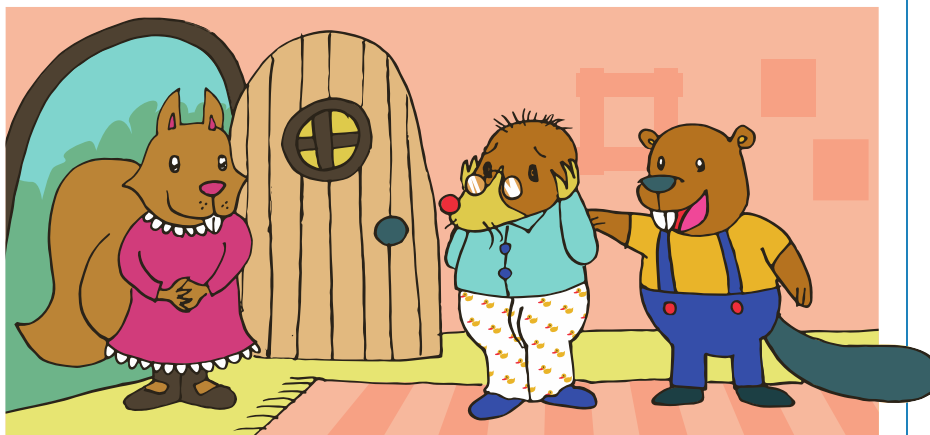
En la fiesta no paró, a los saltos y a los brincos, liviano como una mariposa. Más divertido que nunca, se animó a cantar y bailar, hizo piruetas y repartió besos y abrazos. Los invitados, tan felices como él, comentaban entre ellos lo original de sus pantalones.

La última en irse fue Pepa, la ardilla, que se despidió diciendo:

—¡Genial, topo Amable! ¿Cómo se te ocurrió recibirnos en pijamas?  
¿Pijamas? ¿Acaso en el apuro había tomado el pijamas en vez de los pantalones mágicos?

—¡Ay sí!

El topo se agarró la cabeza. Y pensó algo...



Él había comprado una ilusión, la de que por unas horas sería inmensamente feliz. Y eso se había cumplido.

Después miró los pantalones sin estrenar, colgando mustios de una percha, y todo el asunto le dio risa.

Esa noche se durmió con el recuerdo de su abuelito, tan distraído como él, que tantas veces le había dicho:

—Si te sirve de consuelo, ¡yo también me equivocó!

Beatriz Ferro. *Cuentos del topo Amable*. Argentina: Atlántida, 2007.

**10** ¿Qué compró el topo con un trébol de cuatro hojas?

- A Unos pantalones mágicos.
- B Unos adornos para la fiesta.
- C Unos bermudas para jugar tenis.

**11** ¿Qué le propuso el castor al topo Amable?

- A Dar una fiesta.
- B Correr una carrera.
- C Jugar un partido de tenis.

**12** ¿Por qué el topo organizó una fiesta?

- A Porque quería lucir su pijama.
- B Porque quería mostrar sus piruetas.
- C Porque quería estrenar sus pantalones.

**13** ¿Con qué se vistió el topo para la fiesta?

- A Con un pijama.
- B Con un pantalón.
- C Con un bermuda.

**14** Según el texto, ¿en qué se parecía el topo a su abuelo?

- A En lo amable.
- B En lo distraído.
- C En lo inocente.

**15** ¿Qué opinas sobre la reacción del topo al darse cuenta de su error?

Usa información del texto para responder.

---

---

---

---

---

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 16 a 19.

## El cangrejo violinista

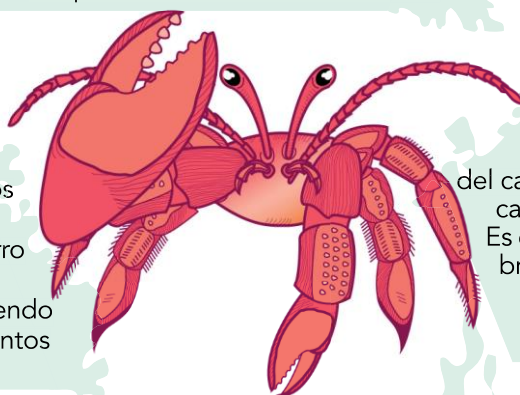
El macho del cangrejo violinista tiene una pinza mucho más grande que la otra. La pinza grande tiene a menudo colores brillantes y recibe el nombre de violín.

El cangrejo la usa como una bandera, moviéndola de arriba a abajo para avisar a otros machos que se mantengan alejados. También la agita vigorosamente para atraer a las hembras. Vive en madrigueras en las costas tropicales, especialmente en las desembocaduras de los ríos. Sale de la madriguera solo cuando baja la marea.



La hembra es de menor colorido que el macho. Tiene dos pinzas normales y las usa para obtener comida del barro.

Los cangrejos se alimentan recogiendo barro o arena con las pinzas y extrayendo trozos de alimentos de ella.



El color del caparazón del cangrejo macho cambia siempre. Es especialmente brillante cuando hace señas a la hembra.

Los cangrejos violinistas se mantienen cerca de sus madrigueras. Cuando sube la marea, cada cangrejo vuelve a su madriguera y la cierra con un trozo de barro.

Michael Chinery. *Enciclopedia de los animales salvajes*. Las costas. España: Everest S.A., 1995.



**16** Según el texto, ¿a qué se le llama violín?

- A Al caparazón.
- B Al cangrejo macho.
- C A la pinza más grande.

**17** ¿Cuándo el caparazón del macho es especialmente brillante?

- A Cuando hace señas a la hembra.
- B Cuando se protege de la marea.
- C Cuando se defiende de otros machos.

**18** ¿Qué hacen los cangrejos cuando sube la marea?

- A Atraen a las hembras.
- B Salen a buscar alimento.
- C Vuelven a su madriguera.

**19** Según el texto, ¿para qué usa sus pinzas la hembra?

- A Para atraer a los machos.
- B Para alejar a otros cangrejos.
- C Para obtener comida del barro.

Para la elaboración del instrumento se utilizaron de base los Objetivos de Aprendizajes (OA) de 2º básico.

- **OA - 05:** Demostrar comprensión de las narraciones leídas: extrayendo información explícita e implícita; reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia; identificando y describiendo las características físicas y sentimientos de los distintos personajes; recreando, a través de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción; estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias; emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura.
- **OA - 07:** Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo: extrayendo información explícita e implícita; comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto; formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura.

### 3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Para alcanzar los objetivos del estudio el análisis estadístico, contempla las siguientes acciones

- Descriptivo basado en porcentajes y medias respecto de cada una de las preguntas que conforman el instrumento de diagnóstico.
- Verificación de la Confiabilidad del instrumento, basado en el coeficiente Alfa de Cronbach.
- A través del Análisis factorial Exploratorio, se propone analizar las dimensiones subyacentes del instrumento DIA y cotejarlo con las dimensiones asociadas.

### 3.6 Fases de validación y confiabilidad.

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan procedimientos y fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad. La mayoría oscilan entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta). Cuanto más se acerque el coeficiente a cero, mayor error habrá en la medición. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) para este instrumento se utilizará la medida de congruencia interna Alfa de Cronbach el cual será aplicado a tres establecimientos de carácter municipal de la comuna de Talca.

### 3.7 Análisis Factorial.

El análisis factorial intenta identificar variables subyacentes, o factores, que expliquen la configuración de las correlaciones dentro de un conjunto de variables observadas. El análisis factorial se suele utilizar en la reducción de los datos para identificar un pequeño número de factores que explique la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas. También puede utilizarse para generar hipótesis relacionadas con los mecanismos causales o para inspeccionar las variables para análisis subsiguientes (por ejemplo, para identificar la colinealidad antes de realizar un análisis de regresión lineal) (IBM , 1989 - 2021).

Existen diversos tipos de análisis factoriales (IBM , 1989 - 2021), para los cuales se describirán los utilizados en esta investigación.

- **Análisis Factorial Descriptivo:** Los descriptores univariados incluyen la media, la desviación estándar y el número de casos válidos para cada variable. La solución inicial muestra las comunalidades iniciales, los autovalores y el porcentaje de varianza explicada. KMO y prueba de esfericidad de Bartlett. La medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación del muestreo prueba si las correlaciones parciales entre las variables son pequeñas. La prueba de esfericidad de Bartlett prueba si la matriz de correlación es una matriz de identidad, lo que indicaría que el modelo de factor es inapropiado.
- **Análisis Factorial Extracción:** Permite especificar el método de extracción factorial. Los métodos disponibles son: Componentes principales, Mínimos cuadrados no ponderados, Mínimos cuadrados generalizados, Máxima verosimilitud, factorización de Ejes principales, factorización Alfa y factorización Imagen. Análisis de componentes principales. Un método de extracción de factor utilizado para formar combinaciones lineales no correlacionadas de las variables observadas. El primer componente tiene la varianza máxima. Los componentes sucesivos explican porciones progresivamente más pequeñas de la varianza y todos están descorrelacionados entre sí. El análisis de componentes principales se utiliza

para obtener la solución de factor inicial. Se puede utilizar cuando una matriz de correlación es singular.

- **Análisis Factorial Rotación:** Permite seleccionar el método de rotación factorial. Los métodos disponibles son: varimax, equamax, quartimax, oblimin directo y promax. Método Varimax. Un método de rotación ortogonal que minimiza el número de variables que tienen altas cargas en cada factor. Este método simplifica la interpretación de los factores.

### 3.8 Condición ética que asegura confiabilidad de datos.

Las bases de datos obtenidas para este estudio fueron entregadas por los tres establecimientos educacionales a través de sus jefes técnicos, para los cuales solo se procesó la información de las respuestas, alterando el orden correlativo de los estudiantes.

## **Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre el programa leo primero.

### **4.1 Análisis del programa Leo primero bajo perceptos de competencias:**

Los resultados presentados en la tabla de frecuencia, corresponden a los datos obtenidos de la encuesta realizada a docentes de lenguaje para determinar ssi el programa leo primero es un programa por competencias.

De las respuestas obtenidas, en su mayoría varía cerca del 50 % sobre los aspectos preguntados tanto con respuestas afirmativas como sin antecedentes. Esto corresponde a que los docentes que llevan a cabo el programa leo primero no conocen el concepto de competencia lo cual les dificulta contrastar con el programa para determinar si este se corresponde. De aquellos docentes que manejan el concepto de competencia opinan favorablemente hacia el programa considerando que es un programa orientado a competencias.

**Tabla 3: Tabla de Frecuencia**

<b>Tabla de Frecuencia %</b>				
<b>Indicadores</b>	<b>NO</b>	<b>S/A</b>	<b>SI</b>	<b>Total</b>
Construye una concepción compartida del concepto de competencia	6,7	80,0	13,3	100,0
Selecciona las competencias en que se basa la formación	0,0	53,3	46,7	100,0
Construye una representación compartida del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación de aprendizajes	0	60,0	40,0	100,0
Establecer una secuencia válida de intervenciones sobre las competencias	0,0	53,3	46,7	100,0
Sitúa cada competencia en una posición central o periférica en relación a su contribución a las finalidades del programa	0	53,3	46,7	100,0
Determina el conjunto de los recursos internos –conocimientos, actitudes, conductas retenidos como objetivos de aprendizaje	0	53,3	46,7	100,0
Distingue los aprendizajes esenciales de los periféricos o secundarios	0	60,0	40,0	100,0
Determina la frecuencia de intervenciones sobre cada una de las competencias	0	53,3	46,7	100,0
Determina el orden de las intervenciones sobre cada una de las competencias	0	53,3	46,7	100,0
Documenta la complementariedad entre las competencias integradas en cada uno de los períodos o sesiones	0	46,7	53,3	100,0
Documenta la continuidad de cada competencia en el conjunto de las sesiones	0	53,3	46,7	100,0
Determina los recursos internos que serán objeto de aprendizaje respecto de cada una de las competencias en cada sesión	0	46,7	53,3	100,0
Selecciona una o más metodologías didácticas coherentes con las orientaciones y las finalidades del programa	0	40,0	60,0	100,0
Determina la naturaleza y la duración de cada una de las actividades de aprendizaje	0	46,7	53,3	100,0
Determinar las modalidades de evaluación de los aprendizajes durante la formación	0	53,3	46,7	100,0
Determina los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes durante la formación	0	46,7	53,3	100,0
Determina las modalidades de evaluación de aprendizajes al término de la formación	0	46,7	53,3	100,0
Determina los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes al término de la formación	0	33,3	66,7	100,0
Establece operacionalmente las modalidades de evaluación de los recursos internos desarrollados por los estudiantes	0	40,0	60,0	100,0
Determina los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los docentes	0	46,7	53,3	100,0
Constituye los equipos de docentes responsables de los aprendizajes en cada período de formación	0	53,3	46,7	100,0
Determina los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los estudiantes	0	46,7	53,3	100,0
Determina todo lo que se necesita implementar para apoyar a los estudiantes en la adopción de la nueva cultura de aprendizaje instaurada por el programa	0	33,3	66,7	100,0
Establece las modalidades de seguimiento de los aprendizajes sobre el conjunto de la formación	0	33,3	66,7	100,0

Determina las modalidades de apoyo de los aprendizajes por parte de diversos estudiantes	0	46,7	53,3	100,0
Determina las modalidades de contribución de los docentes a la concienciación y la objetivación de los estudiantes en relación a su trayectoria de desarrollo	0	33,3	66,7	100,0

Fuente: Elaboración Propia

#### 4.2 Análisis de instrumento estadísticos:

El análisis del instrumento se realizó mediante el paquete estadístico Statistics Package for the Social Sciences (SPSS) Versión 21, el cual permitió realizar análisis de confiabilidad mediante el Índice Alpha de Cronbach del instrumento total, análisis estadísticos descriptivos (Media y desviación estándar) pruebas de análisis factorial, KMO y Bartlett, varianza y método de rotación: Varimax con normalización Kaiser, tanto a nivel general de todo el instrumento como a dimensiones por separado.

Para el procesamiento de los datos se estableció un código que permitiera identificar la información mostrada, siendo N° de pregunta (P01 – P19), N° de objetivo de aprendizaje (OA) (5 - 7), tipo de texto Narrativo (Na “Narrativo” – NL “No Literario”), Eje de habilidad (Lo: Localizar, IR: Interpretar y Relacionar, Re: Reflexionar).

Para el análisis de las preguntas primero se asignaron puntuaciones a las respuestas, para las de selección múltiple se asignaron 5 puntos a respuestas correctas y 0 puntos a respuestas incorrectas. Para las dos preguntas de desarrollo se asignaron 0 puntos a respuesta incorrecta, 5 puntos a respuestas medianamente correctas y 10 puntos a respuestas correctas. Segundo, se sumaron los puntajes totales obtenidos en cada instrumento para determinar que estudiante tiene el mayor puntaje. Tercero, para los criterios establecidos por el instrumento (Localizar, Identificar y Reflexionar), por cada estudiante se identificaron los puntajes totales alcanzados, obteniendo de este modo el porcentaje de logro, siendo las preguntas 01 y 10 con mayor % de logro y las preguntas 04, 08, 11, 13, 14, 15, 16 y 17 con menor % de logro (Ver Tabla 1).

Luego de realizar análisis estadísticos descriptivos se obtiene como resultado que la pregunta con mayor porcentaje de acierto corresponde a la pregunta N°01: ¿Quién se enredó en una tela de araña? la cual, luego de leer el texto titulado “La avispa agradecida” obtiene un 79% de acierto, la respuesta se encuentra explícitamente en la 1° línea del texto. La segunda pregunta con mayor porcentaje de acierto 70%, corresponde a la pregunta N° 10 “¿Qué compró el topo con un trébol de cuatro hojas?” cuya respuesta se encuentra en la segunda línea del texto “Los Pantalones mágicos”.

Las preguntas con menor porcentaje de acierto corresponden a las preguntas N° 4 “Según el texto: ¿Por qué la avispa es agradecida? Cuya respuesta se encuentra en la cuarta línea del texto. La pregunta N° 08 con un 28 % de acierto “Para qué se pintan por dentro las botellas? Perteneciente al texto ¡Lancemos los Bolos! Cuya respuesta se encuentra ubicada en el tercer párrafo. La pregunta N° 11 con un 30% de acierto “¿Qué le propuso el castor al topo Amable? cuya respuesta se encuentra en la línea 16 del texto “Los Pantalones Mágicos”. La pregunta N° 13 con un 39% de acierto “¿Con qué se vistió el topo para la fiesta? Encontrándose su respuesta en la línea 32 del texto “Los Pantalones Mágicos”. La pregunta N° 14 “Según el texto: ¿En qué se parecía el topo a su abuelo? Encontrándose su respuesta implícitamente en la línea 42 del texto. La pregunta N° 15 “¿Qué opinas sobre la reacción del topo al darse cuenta de su error? obtuvo un porcentaje de logro de 8%. La mayoría de los estudiantes no contesta la pregunta y de contestar, no argumentan sus respuestas, encontrándose respuestas tales como: fue buena, estoy de acuerdo, fue chistoso, respuestas que basándose en la pauta de respuestas de la evaluación no son consideradas como correctas. La pregunta N° 16: Según el texto, a qué se le llama violín? obtuvo un 31% de logro, su respuesta se encuentra en la tercera línea del párrafo. Finalmente, la pregunta N°17: ¿Cuándo el caparazón del macho es especialmente brillante? Obtuvo un 38% de aciertos. La respuesta se encuentra en un cuadro separado del texto en la línea 6.



**Tabla 4: Análisis Factorial Modelo General**

Estadísticos descriptivos				
Preguntas	Media	Desviación estándar	N de análisis	% Logro <sup>11</sup>
P01_5_Na_Lo	3,960	2,0364	149	79%
P02_5_Na_IR	3,255	2,3913	149	65%
P03_5_Na_IR	3,356	2,3569	149	67%
P04_5_Na_IR	3,356	3,4112	149	34%
P05_7_NL_Lo	2,349	2,5039	149	47%
P06_7_NL_IR	3,054	2,4461	149	61%
P07_7_NL_IR	3,188	2,4116	149	64%
P08_7_NL_IR	1,376	2,2405	149	28%
P09_7_NL_IR	2,383	2,5057	149	48%
P10_5_Na_IR	3,523	2,2886	149	70%
P11_5_Na_Lo	1,510	2,3034	149	30%
P12_5_Na_IR	2,718	2,4989	149	54%
P13_5_Na_IR	1,946	2,4461	149	39%
P14_5_Na_IR	1,544	2,3176	149	31%
P15_5_Na_Re	,839	2,0470	149	8%
P16_7_NL_Lo	1,544	2,3176	149	31%
P17_7_NL_IR	1,913	2,4382	149	38%
P18_7_NL_Lo	2,315	2,5016	149	46%
P19_7_NL_IR	2,450	2,5079	149	49%
<b>Total</b>	<b>2,451</b>	<b>2,4195</b>	<b>149</b>	<b>47%</b>

Fuente: Elaboración Propia

Para conocer el agrupamiento de las dimensiones se realizó un análisis factorial exploratorio inicial a partir de las 19 preguntas que componen el instrumento evaluativo. Dicho análisis se llevó a cabo bajo el método de extracción de componentes principales y posterior rotación Varimax, con el cálculo previo al análisis de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Okin (KMO) y el test de esfericidad de Barlett. La puntuación fijada para establecer el número de factores parte de 0,4. Se obtiene como resultado en prueba KMO de ,808 lo cual significa que la prueba es pertinente para los datos y por consiguiente para el análisis factorial. En prueba de esfericidad de Bartlett se obtiene: Chi-cuadrado de 625,970 lo cual significa que las mediciones son independientes entre sí.

Al analizar las 19 preguntas de la evaluación, si bien se declara en su elaboración la existencia de 3 ejes de habilidades diferenciadas entre sí y cada una con preguntas específicas para identificarlas, al analizar con pruebas de varianza, se

<sup>11</sup> División del puntaje de la media por el puntaje máximo posible.

puede observar la existencia de 5 habilidades (ver tabla 3), mostrando que no existen tres habilidades realizadas por separado o de forma aislada, si no que por el contrario, éstas se entremezclan, utilizando conjuntamente para dar cabida a la existencia de 5 habilidades o dimensiones en la evaluación, dos más que las declaradas originalmente por el instrumento. Esto puede analizarse en mayor profundidad en la tabla 3.

**Tabla 5: Varianza Total**

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,847	25,509	25,509	4,847	25,509	25,509	2,603	13,702	13,702
2	1,489	7,838	33,347	1,489	7,838	33,347	2,260	11,895	25,597
3	1,349	7,101	40,449	1,349	7,101	40,449	1,879	9,892	35,489
4	1,178	6,200	46,649	1,178	6,200	46,649	1,663	8,754	44,243
5	1,103	5,803	52,452	1,103	5,803	52,452	1,560	8,208	52,452

Fuente: Elaboración Propia

Según lo analizado en la tabla anterior y dando cabida a la existencia de 5 dimensiones que mediría el instrumento original bajo un análisis de componente rotado, las preguntas que corresponderían a la primera dimensión corresponden a las preguntas N° 06, 09, 07, 05 y 02, las preguntas que corresponderían a la segunda dimensión son N° 10, 12 y 18, las preguntas que corresponderían a la tercera dimensión son las preguntas N° 15, 04, 17, y 19, las preguntas que apuntan a la cuarta dimensión las preguntas N° 01, 03 y 08, la quinta dimensión estaría conformada por las preguntas N° 13, 14 y 16, finalmente la pregunta N° 11 según los análisis aplicados al instrumento, no estaría tributando en las dimensiones anteriormente mencionadas.

**Tabla 6:** Matriz de componente rotado

Matriz de componente rotado <sup>12</sup>					
	Componente				
	1	2	3	4	5
P06_7_NL_IR	,708				
P09_7_NL_IR	,694				
P07_7_NL_IR	,682				
P05_7_NL_Lo	,540				
P02_5_Na_IR	,479				
P10_5_Na_IR		,765			
P12_5_Na_IR		,709			
P18_7_NL_Lo		,563			
P11_5_Na_Lo					
P15_5_Na_Re			,695		
P04_5_Na_IR			,576	,448	
P17_7_NL_IR		,401	,431		
P19_7_NL_IR			,430		
P01_5_Na_Lo				,741	
P03_5_Na_IR				,492	
P08_7_NL_IR		-,410		,452	
P13_5_Na_IR					,667
P14_5_Na_IR					,658
P16_7_NL_Lo					,437

Fuente: Elaboración Propia

Una vez obtenidos los datos bajo componente rotado y los resultados organizados en 5 componentes diferenciados, se agruparon los tipos de preguntas por dimensiones para determinar una nueva clasificación o nombre utilizando de base la taxonomía de Marzano y Kendall (Robert & Jhon Kendall, 2007).

<sup>12</sup> Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

**Tabla 7:** Clasificación de Dimensión Interpretar - Relacionar

Componente / Dimensión	Nº Pregunta	Habilidad declarada	Tipo de pregunta	Nueva Dimensión
01	06	IR	¿Para qué?	Describir
	09	IR	¿Qué?	
	05	Lo	¿Para qué?	
	02	IR	¿Porqué?	
	07	IR	¿Para qué?	
02	10	IR	¿Qué?	Nombrar
	12	IR	¿Qué?	
	18	Lo	¿Qué?	
03	15	Re	¿Qué?	Interpretar
	04	IR	¿Porqué?	
	17	IR	¿Cuándo?	
	19	IR	¿Para qué?	
04	01	Lo	¿Quién?	Reconocer
	03	IR	¿Porqué?	
	08	IR	¿Para qué?	
05	13	IR	¿Con qué?	Analizar
	14	IR	¿En qué?	
	16	Lo	¿A qué?	
No apunta a un componente	11	Lo	¿Qué?	Localizar

Fuente: Elaboración Propia

Según la taxonomía de Marzano y Kendall (Robert & Jhon Kendall, 2007) la dimensión Describir y nombrar corresponde al primer nivel cognoscitivo “Recuperación”, la dimensión Interpretar y Reconocer corresponde al segundo nivel cognoscitivo “Comprensión” y la dimensión Analizar corresponde al tercer nivel cognoscitivo “Aplicación”. Finalmente, la dimensión Localizar no esta considerada como verbo en la taxonomia.

Al someter el instrumento evaluativo a pruebas de fiabilidad específicamente la utilización de Alfa de Cronbach, los resultados obtenidos muestran que el intrumento compuesto por 19 preguntas obtiene un valor de 0,827, lo cual indica que el instrumento es confiable dado que se comporta de manera similar en diversas situaciones.

**Tabla 8:** Estadísticas de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,827	19

Fuente: Elaboración Propia

Luego de realizar las validaciones del instrumento, se procedió a analizar los porcentajes de logros en las diferentes preguntas que el instrumento declara para cada dimensión.

#### 4.2.1 Resultados por Dimensión:

A continuación, se describen los resultados del instrumento evaluativo por dimensión declarada en instructivo de aplicación ministerial.

##### 4.2.1.1 Análisis Factorial Lo:

La primera dimensión Localización esta conformada por tres preguntas (05, 16 y 18) basadas en textos No Literarios (NL) y dos preguntas (01 y 11) de Narración (Na). La única pregunta sobre el 50% de logro corresponde a la pregunta N° 1 de textos narrativos perteneciente al objetivo de aprendizaje OA – 05 con un 79% de logro cuya pregunta es ¿Quién se enredó en una tela de araña? Sin embargo, su pregunta par en objetivo y tipo de texto perteneciente a la pregunta N° 11 ¿Qué le propuso el castor al topo Amable? solo obtiene un 30,2% de logro.

En relación al objetivo de aprendizaje OA – 07, todas las respuestas obtenidas no alcanzaron un 50% de logro. La pregunta con mayor porcentaje de logro corresponde a la pregunta N° 05: ¿Para qué se debe agitar la botella? Obtuvo un 47% de logro. La pregunta N° 16: Según el texto ¿Aqué se le llama violín? Obtuvo un 30,9% de logro. La pregunta N° 18: ¿Qué hacen los cangrejos cuando sube la marea? Obtuvo un 46,3% de logro. El promedio alcanzado del objetivo de aprendizaje OA – 05 es de 54,5% de logro, por otro lado, el porcentaje obtenido del objetivo de aprendizaje OA – 07 es de 41,4% de logro. Finalmente, al analizar la dimensión Localización del instrumento evaluativo, se obtiene que el promedio de acertividad o logro alcanzado es de un 46,7%.

**Tabla 9: Análisis factorial Localización**

Estadísticos descriptivos				
	Media	Desviación estándar	N de análisis	% de Logro
P01_5_Na_Lo	3,960	2,0364	149	79,2%
P05_7_NL_Lo	2,349	2,5039	149	47,0%
P11_5_Na_Lo	1,510	2,3034	149	30,2%
P16_7_NL_Lo	1,544	2,3176	149	30,9%
P18_7_NL_Lo	2,315	2,5016	149	46,3%
Promedio Final:	2,336	2,3326	149	46,7%

Fuente: Elaboración Propia

Al realizar la prueba de KMO de 0,653 y Bartlett 44,106 entendiéndose una baja validez dado que el ítem se compone de dos dimensiones, diferente a lo declarado por el instrumento.

**Tabla 10: Varianza Total Explicada**

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	1,726	34,529	34,529	1,726	34,529	34,529	1,481	29,630	29,630
2	1,014	20,279	54,809	1,014	20,279	54,809	1,259	25,179	54,809

Fuente: Elaboración Propia

Al analizar la tabla N° 9 se puede apreciar para una misma dimensión la diferenciación en dos componentes o dimensiones, las cuales no corresponden a los mismos objetivos y los mismos tipos de texto. Las preguntas N° 16, 11, 18, 01 y 05 fueron analizadas bajo el método de rotación varimax con normalización Kaiser obteniendo dos dimensiones, lo cual quiere decir que no es una una sola dimensión a la cual son dirigidas las preguntas, si no que están divididas en dos categorías para lograr esta gran dimensión de localización.

**Tabla 11:** Matriz de componente

Matriz de componente rotado <sup>13</sup>		
Pregunta	Componente	
	1	2
P16_7_NL_Lo	,736	
P11_5_Na_Lo	,735	
P18_7_NL_Lo	,619	
P01_5_Na_Lo		,772
P05_7_NL_Lo		,741

Fuente: Elaboración Propia

Al analizar cada pregunta que según lo declarado en el instrumento evaluativo que son las preguntas que tributan a localización se describen en la tabla a continuación.

**Tabla 12:** Clasificación de dimensiones Localización

Dimensión / componente	Nº Pregunta	Habilidad Declarada	Tipo de pregunta	Nueva dimensión
01	16	Lo	¿A qué?	Listar
	11	Lo	¿Qué?	
	18	Lo	¿Qué?	
02	01	Lo	¿Quién?	Informar
	05	Lo	¿Para Qué?	

Fuente: Elaboración Propia

La dimensión Listar, basándose en la taxonomía de Marzano y Kendall, se clasifica como primer nivel cognoscitivo “Recuperación” y la dimensión Informar se clasifica en el segundo nivel cognoscitivo “Comprensión”, por lo cual, para lograr la dimensión declarada como localizar, el estudiante necesita de la utilización de la combinación de más recursos para responder correctamente.

#### 4.2.1.2 Análisis Factorial IR:

Los objetivos evaluados en la dimensión interpretar y relacionar (IR) corresponden a los objetivos de aprendizaje OA – 05 y OA – 07 de 2º Básico, en tipos de texto narrativos (Na) y no literarios (NL) correspondientes a las preguntas 02, 03, 04, 06, 07, 08, 09, 10, 12, 13, 14, 17 y 19.

<sup>13</sup> Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

El objetivo de aprendizaje con mayor porcentaje de logro correspondiente al OA – 05 es su pregunta N° 10: ¿Qué compró el topo con un trébol de cuatro hojas? La cual obtuvo un 70,5% de logro, la pregunta N° 03: ¿Por qué desapareció el gato? Obtuvo un 67,1% de logro, la pregunta N° 02: ¿Por qué la avispa ayudó al ratón? Obtuvo un 65,1% de logro, la pregunta N° 12: ¿Por qué el topo organizó una fiesta? Obtuvo un 54,4% de logro, la pregunta N° 13: ¿Con qué se vistió el topo para la fiesta? Obtuvo un 38,9% de logro, la pregunta N° 04: Según el texto, ¿Por qué la avispa es agradecida? Obtuvo un 33,6% de logro, finalmente la pregunta N°14: Según el texto, ¿En qué se parecía el topo a su abuelo? Obtuvo un 30,9% de logro.

El objetivo de aprendizaje con mayor porcentaje de logro correspondiente al OA – 07 es su pregunta N° 07: Según el texto, ¿Para qué se usa el embudo? Obtuvo un 63,8% de logro, la pregunta N° 06: ¿para qué se les coloca arena a las botellas? Obtuvo un 61,1% de logro, la pregunta N° 19: Según el texto, ¿Para qué usa sus pinzas la hembra? Obtuvo un 49% de logro, la pregunta N° 09: ¿Qué te enseña a hacer este texto? Obtuvo un 47,7% de logro, la pregunta N° 17: ¿Cuándo el caparazón del macho es especialmente brillante? Obtuvo un 38,3% de logro finalmente la pregunta N° 08: ¿Para qué se pintan por dentro las botellas? Obtuvo un 27,5% de logro.

El objetivo de aprendizaje OA – 05 obtuvo un 51,1% de logro mientras que el objetivo de aprendizaje OA – 07 obtuvo un 47,9% de logro. Para la dimensión interpretar y relacionar (IR) su porcentaje de logro total corresponde a 49,8%.

**Tabla N° 13:** Estadísticos descriptivos

**Estadísticos descriptivos**

	Media	Desviación estándar	N de análisis	% de Logro
P02_5_Na_IR	3,255	2,3913	149	65,1%
P03_5_Na_IR	3,356	2,3569	149	67,1%
P04_5_Na_IR	3,356	3,4112	149	33,6%
P06_7_NL_IR	3,054	2,4461	149	61,1%
P07_7_NL_IR	3,188	2,4116	149	63,8%
P08_7_NL_IR	1,376	2,2405	149	27,5%
P09_7_NL_IR	2,383	2,5057	149	47,7%
P10_5_Na_IR	3,523	2,2886	149	70,5%
P12_5_Na_IR	2,718	2,4989	149	54,4%
P13_5_Na_IR	1,946	2,4461	149	38,9%
P14_5_Na_IR	1,544	2,3176	149	30,9%
P17_7_NL_IR	1,913	2,4382	149	38,3%
P19_7_NL_IR	2,450	2,5079	149	49,0%
Promedio final	2,620	2,4816	149	49,8%

Fuente: Elaboración Propia



Los resultados obtenidos en las pruebas de confiabilidad de KMO se obtiene como resultado 0,774 lo que indica que tiene un menor grado de confiabilidad y Barlett 392,649.

Las trece preguntas pertenecientes a la dimensión interpretar y relacionar (IR) según lo propuesto en el instrumento corresponden a una única dimensión, sin embargo, al analizar la evaluación a través de un análisis de componentes principales se obtiene que son cuatro las dimensiones que lo componen.

**Tabla N° 14:** Varianza total Explicada

**Varianza total explicada<sup>14</sup>**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,773	29,022	29,022	3,773	29,022	29,022	2,239	17,226	17,226
2	1,273	9,791	38,814	1,273	9,791	38,814	1,957	15,054	32,280
3	1,215	9,344	48,157	1,215	9,344	48,157	1,648	12,680	44,960
4	1,030	7,922	56,080	1,030	7,922	56,080	1,446	11,119	56,080

Fuente: Elaboración Propia

El instrumento declara que si bien para la dimensión interpretar y relacionar (IR) es una única dimensión, las 13 preguntas que agrupa se dividen en 4 componentes diferentes, lo que sugiere que no solo interpreta y relaciona como únicas habilidades, si no que, por el contrario, esta utilizando una combinación de habilidades no declaradas en el instrumento. Esto se puede apreciar en la tabla N° 13 donde se puede identificar las preguntas que corresponden a cada componente. Las preguntas 03, 02 y 04 corresponde al componente N° 01, las preguntas 07, 06, 17 y 09 corresponden al componente N° 02, las preguntas 10, 12 y 08 corresponden al componente 03 y las preguntas 14, 13 y 19 corresponden al componente 04.

<sup>14</sup> Método de extracción: análisis de componentes principales.

**Tabla Nº 15:** Matriz de componente rotado

Matriz de componente rotado<sup>15,16</sup>

Preguntas	Componente			
	1	2	3	4
P03_5_Na_IR	,724			
P02_5_Na_IR	,651			
P04_5_Na_IR	,590			
P07_7_NL_IR		,794		
P06_7_NL_IR		,640		
P17_7_NL_IR		,507		
P09_7_NL_IR		,479		
P10_5_Na_IR			,741	
P12_5_Na_IR			,610	
P08_7_NL_IR	,479		-,598	
P14_5_Na_IR				,833
P13_5_Na_IR				,609
P19_7_NL_IR				,402

Fuente: Elaboración Propia

Los componentes antes mencionados que se obtuvieron a través de las pruebas de rotación se organizan a continuación asignando a cada uno de ellos una nueva dimensión tomando de referencia la taxonomía de Marzano y Kendall.

**Tabla Nº 16:** Clasificación de Dimension Interpretar - Relacionar

Dimensión / Componente	Nº Pregunta	Habilidad Declarada	Tipo Pregunta	Nueva Dimensión
01	03	IR	¿Porqué?	Explicar
	02	IR	¿Porqué?	
	04	IR	¿Porqué?	
02	07	IR	¿Para qué?	Discriminar
	06	IR	¿Para qué?	
	17	IR	¿Cuándo?	
	09	IR	¿Qué?	
03	10	IR	¿Qué?	Exponer
	12	IR	¿Porqué?	
	08	IR	¿Para qué?	
04	14	IR	¿En qué?	Conectar
	13	IR	¿Con qué?	
	19	IR	¿Para qué?	

Fuente: Elaboración Propia

<sup>15</sup> La rotación ha convergido en 8 iteraciones

<sup>16</sup> Método de extracción: análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

Las dimensiones Explicar y Exponer, basándose en la taxonomía de Marzano y Kendall se clasifican en el segundo nivel cognoscitivo “Comprensión”, las dimensiones Discriminar y Conectar corresponden al tercer nivel cognoscitivo “Análisis”. Según estos resultados la dimensión IR (Interpretar y Relacionar) no son habilidades aisladas, si no que por el contrario deben utilizar otros recursos para ser utilizadas.

#### **4.2.1.3 Análisis Re:**

El instrumento de evaluación contiene una única pregunta en la dimensión reflexionar (Re), por lo cual no puede ser sometida a evaluaciones de análisis factorial, sin embargo, se realizan observaciones según su constructo.

La pregunta N° 15: ¿Qué opinas sobre la reacción del Topo al darse cuenta de su error? obtuvo un 8% de logro y corresponde al objetivo de aprendizaje OA – 05 de textos narrativos.

La dimensión Reflexionar no esta considerada en la taxonomia de Marzano y Kendall.

## Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al analizar el programa Leo primero, contrastándolo con lo planteado por Tardif, encuestando a diversos docentes para determinar si este programa es un programa por competencias, no fue posible obtener una respuesta contundente tanto afirmativa o negativamente. La mayoría de los docentes que participaron de la encuesta son docentes que no tienen relación con conceptos de competencias, estudios relacionados como diplomados o magíster que permitan darle una orientación más clara para responder afirmativa o negativamente, razón principal por la cual la mayoría de sus respuestas son sin antecedentes (S/A), esto claramente se ve reflejado en la primera pregunta “Construye una concepción compartida del concepto de competencia”, obteniendo un 80% de respuestas S/A. Los docentes no están familiarizados con este concepto.

Cabe destacar que el programa contempla una variedad de recursos para desarrollar su gran objetivo “que los estudiantes aprendan a leer el 1º básico” sin embargo falta capacitación y acompañamiento hacia los docentes para internalizar y ejecutar el programa para tener un mejor desempeño. Lo observado a través de la recopilación de datos entre docentes y estudiantes tiene como resultado que el programa Leo primero es un programa orientado hacia las competencias, dado que, si bien cumple con la mayoría de los indicadores, no desarrolla algunos que deben ser pilares en su implementación, como, por ejemplo, una construcción colectiva en el concepto de competencias. Este programa a pesar de utilizar muchos recursos económicos no ha logrado generar una diferencia en los aprendizajes.

Si bien evaluar el programa Leo primero a nivel nacional con un único instrumento del programa orientado a la evaluación de las habilidades a los estudiantes pertenecientes al nivel NB1 y contrastar de este modo el logro del objetivo propuesto de que todos los estudiantes aprendan a leer en 1º básico no se está realizando, esto en gran medida por la pandemia que nos afecta, se realiza a nivel nacional una evaluación de Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) la cual corresponde a una herramienta de evaluación voluntaria, a la que los establecimientos pueden acceder inscribiéndose en la plataforma. Se aplica en tres momentos del año escolar (al inicio del año escolar, con la apertura de la ventana de Diagnóstico; a la mitad, en la ventana de Monitoreo Intermedio; y finalizando el año, en la ventana de Evaluación de Cierre), con el propósito de recoger información sobre el aprendizaje en distintas asignaturas y en el área socioemocional de los y las estudiantes. En complemento con los datos internos que generan las escuelas, espera contribuir a que los equipos directivos y docentes tomen decisiones de manera oportuna y pertinente (Agencia de la Calidad de la Educación, 2022). La evaluación DIA se aplica a partir de 2º básico.

No existiendo en nuestro país a la fecha un instrumento que evalúe directamente al programa Leo Primero en 1º básico, considerándose, en primera instancia, la pandemia en la cual nos encontramos, segundo; que el programa Leo Primero comenzó a implementarse en marzo del año 2019, tercero, nos existen bases de datos directos de los resultados obtenidos por los estudiantes al ejecutar el programa con un instrumento creado específicamente para el programa y cuarto, los estudiantes del nivel seleccionado han estado trabajando en el programa durante dos años de modo remoto. Por estas razones el nivel considerado para este estudio corresponde a la evaluación DIA de 3º básico de lenguaje y comunicación, la cual busca medir los aprendizajes en las áreas de localización, interpretación-relación y reflexión.

***Basados en la información obtenida al analizar el instrumento en lo referente a su validez se determina que el instrumento es confiable pero no válido, dado que declara tener tres dimensiones, sin embargo, al someterlas a análisis se pueden apreciar cinco dimensiones.*** En pauta de aplicación del instrumento evaluativo es declarado que las tres dimensiones que evalúa son diferenciadas unas de otras, no obstante, los resultados que se obtienen con las pruebas de varianza y rotación se determina que, estas no actúan de forma aislada más bien como un conjunto la cual se sirve de la combinación de múltiples factores para resolver correctamente la respuesta. Agregado a estos resultados el estudio demuestra que las dimensiones planteadas al analizarlas factorialmente, para ser válidas solo debería aparecer una dimensión, más por el contrario se dividen en más dimensiones. Esto explica la aparición de cinco dimensiones, estas responden a una interacción de las habilidades o dimensiones declaradas, las cuales no son utilizadas aisladamente para responder correctamente el instrumento. Por otro lado, el programa Leo Primero busca desarrollar las habilidades de lectura (comprensión y vocabulario) además de destrezas lectoras (conciencia fonológica, conocimiento alfabético, decodificación y fluidez). Si bien el instrumento utilizado declara ciertas habilidades, la aparición de nuevas dimensiones bajo pruebas estadísticas sugiere que las combinaciones que se estarían dando corresponderían a la utilización de más recursos para la habilidad de localización, Interpretar y relacionar, más aún considerando la existencia de textos con información implícita y explícita.

Este instrumento fue aplicado a tres escuelas municipales de la ciudad de Talca, obteniendo resultados similares en sus respuestas, para los tres establecimientos, el grado de aciertos fueron menores al 50% constatando que los aprendizajes durante este periodo de pandemia fueron muy bajos, se puede establecer que el contacto con la escuela permitió que los estudiantes aprendieran y mantuvieran al mínimo sus conocimientos. En lo referente a los resultados obtenidos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach se obtiene que el instrumento tiene una confiabilidad de 0,827 lo cual se traduce en un rango muy aceptable de confiabilidad.

Las limitaciones de este estudio en primer lugar tiene que ver con la baja cantidad de estudiantes considerados para la muestra (149), dado que no fue posible acceder

a más instituciones escolares pertenecientes a dependencia municipal, que además estuvieran implementando el programa Leo primero, la segunda limitación del estudio es el breve tiempo designado para realizar los estudios necesarios en la temática abordada, dado que las escuelas durante el periodo en cual fue escrito se encontraban en periodos de evaluaciones internos y externos que dificultaban el acceso a la obtención de espacios para recopilar datos o se encontraban en periodo de receso, al acceder a más tiempo, se podrían considerar las evaluaciones intermedia y final evaluando el proceso desarrollado por los estudiantes. Finalmente, en tercer lugar, las limitaciones que tiene este estudio son en relación al proceso de pandemia la cual imposibilitó al programa llevarse a cabo como fue planificado originalmente en presencialidad, generando una adaptación de las estrategias y actividades consideradas en su planificación.

La evaluación DIA es un instrumento de análisis sobre los aprendizajes y procesos que llevan los estudiantes en sus diferentes niveles, es utilizada para la toma de decisiones y por extensión en la reestructuración de clases, planificaciones, metodologías e incluso la decisión de mantener el programa Leo Primero en la escuela. Si el instrumento utilizado no es idóneo, válido o confiable, los análisis que se puedan realizar con sus resultados pueden llevar a erróneas decisiones. El cómo se analizan los resultados también se ve influenciado por lo decretado en el instrumento, en este en particular se declara que las dimensiones localizar e interpretar pueden ser evaluadas diferenciadamente, ambas de formas aisladas, sin embargo, a través de este estudio se obtiene que ambas actúan como un conjunto, se ayudan mutuamente para la obtención de resultados, utilizando incluso el mismo tipo de preguntas tales como: ¿Porqué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Con qué? para diversas dimensiones.

Se sugiere para estudios posteriores aumentar el tamaño de la muestra, de este modo permite obtener una mayor recopilación de información, para identificar como este instrumento se comporta en diferentes grupos de poblaciones.

Para observar el comportamiento del instrumento y validarlo completamente, se sugiere reaplicar el instrumento manteniendo un mismo grupo para realizar una medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest).

Se sugiere además readecuar el instrumento para que sea válido, de modo que exista una correlación entre lo declarado y lo evaluado.

## Bibliografía

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). *Informe de Resultados. Estudio Nacional. Lectura 2° básico 2017*. Santiago de Chile.
- Agencia de la calidad de la educación . (18 de Mayo de 2018). *Revista de Educación*. Obtenido de Reveduc:  
<http://www.revistadeeducacion.cl/resultados-simce-2017-pocos-avances-y-grandes-desafios-en-educacion-media/>
- Aguilar , M., Aragón , E., Navarro, J., Delgado, C., & Marchena, E. (2017). Análisis del efecto san Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la educación primaria (1.° a 5.°). *European Journal of Education and Psychology*, 23 - 32.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (03 de Mayo de 2022). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*. Obtenido de DIA:  
<https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2022). *Ficha Técnica: Prueba de Lectura 3° Básico. Diagnóstico Marzo* . Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Allington, R. (1977). If They Don't Read Much, How They Ever Gonna Get Good?". *Journal of Reading*, 57 - 61.
- American Federation of Teachers, AFL-CIO*. (17 de November de 2021). Obtenido de <https://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/taking-delight-words>
- Bassi, M., Covacevich, C., Costas, M., & Reynoso, A. (2014). *Evaluación de Impacto del Plan Apoyo Compartido*. Banco Interamericano de Desarrollo BID.
- Cunningham , A., & Stanovich, K. (1998). What Reading Does For The Mind. *American Educator*.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (2007). Los Efectos de la Lectura en la Mente. *Estudios públicos*, 108.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Hirsch, E. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the Word: Scientific Insights into the Fourt-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores. *American Educator*.
- Hoover, W., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. *Springer Link*, 127 - 160.
- IBM . (1989 - 2021). *SPSS Statistics*. Obtenido de Copyright IBM Corporation:  
<https://www.ibm.com/docs/es/spss-statistics/SaaS?topic=features-factor-analysis>
- Medina, L., Valdivia , A., & San Martín , E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *Psykhé*, 1 - 13.
- Ministerio de desarrollo social y familia. Gobierno de Chile. (2021). *EVALUACIÓN EX ANTE - PROCESO FORMULACIÓN PRESUPUESTARIA 2021. PLAN*

- NACIONAL LEO PRIMERO Y SUMO PRIMERO. Santiago de Chile: SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
- Mineduc. (s.f.). *Ayuda Mineduc Atención Ciudadana*. Obtenido de Plan Leo Primero: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/plan-leo-primero>
- Ministerio de Educación. (2019). *Programa Leo Primero. Documento orientaciones para docentes, Apoderados y Directivos*. Obtenido de FLPHTML5: <https://fliphtml5.com/xdak/wyac/basic>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (28 de Enero de 2012). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN*. Obtenido de Decreto 439 BASES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: <http://bcn.cl/2slmb>
- Ministerio de Educación. (01 de Abril de 2016). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN*. Obtenido de Ley 20903 SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: <http://bcn.cl/2f72c>
- Ministerio de Educación. (2021). *Informe de detalle de Programas Sociales. Evaluación Ex Ante - Proceso Formulación Presupuestaria 2021. Plan Nacional Leo Primero y Sumo Primero*. Santiago de Chile.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Orellana , P., Valenzuela, M., & Muñoz, K. (2018). Impacto de la lectura repetida interactiva en las habilidades verbales de preescolares de contextos vulnerables. *Educación y educadores Vol. 21 Núm. 3. Universidad de La Sabana*, 409 - 432.
- Rigney, D. (2010). *The Matthew Effect: How Advantage Begets Further Advantage*. New York: Columbia university Press.
- R. G., & A. D. (2002). *La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de lectura*. Obtenido de Estudios pedagógicos (Valdivia), (28), 165-177: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052002000100010](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010)
- R. M., & Jhon Kendall. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. London: Corwin Press A Sage Publications Company.
- Sthal, S. (2003). How Words are Learned Incrementally OVER Multiple Exposures. Sotomayor, C. (2006). Programas Públicos de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas en Contextos Urbanos Vulnerables: Evolución y Aprendizajes De sus Estrategias de Intervención (1990 - 2005). *Rev. Pensamiento Educativo*, 39(2), 255 - 271.
- Subsecretaría de Educación. Ministerio de Educación. (2020). *EVALUACIÓN EX ANTE - PROCESO FORMULACIÓN PRESUPUESTARIA 2021. PROGRAMA: PLAN NACIONAL LEO PRIMERO Y SUMO PRIMERO*. Santiago.



Tardif, J. (2003). Desarrollo de un Programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. *Pedagogie Collégiale*.

The Reading Agency. (2015). *Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment*. Bop Consulting.

Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. (2018 - 2021). *Currículum en Línea*. Obtenido de Leo y Sumo Primero: <https://www.curriculumnacional.cl/estudiantes/Aprendo-en-linea/Leo-y-Sumo-Primero/239674:Acerca-de-Leo-y-Sumo-Primero>