



Medición de habilidades de lenguaje y comunicación de niños y niñas que ingresan a primero básico.

Por

Ingrid Braulia Pacheco Jara

Trabajo Final de Egreso presentado en la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Evaluación de aprendizajes.

Profesora:

Andrea Paola Valenzuela Gómez

Santiago, julio 2022

Índice

Resumen	1
Delimitación del problema	2
Antecedentes	2
Identificación del desafío.....	3
Problematización	4
Objetivos de la indagación.....	5
Objetivo general	5
Objetivos específicos.....	5
Perspectiva conceptual.....	5
Dimensión Lenguaje verbal	6
Comprensión oral	6
Vocabulario	7
Dimensión Lenguaje Escrito	7
Comprensión del principio alfabético	8
Conciencia fonológica.....	8
Reconocimiento visual de las palabras.....	9
Propuesta de trabajo.....	10
Perspectiva metodológica	10
Descripción de etapas de la indagación.	10
Participantes y estrategia de reclutamiento.....	10
Materiales.....	10
Proceso de recolección de información	11
Plan de análisis.....	11
Credibilidad	13
Resultados.....	14
Evidencia de validez basada en contenido de la prueba	14
Evidencia de validez basada en el proceso de respuesta.....	14
Evidencia de validez basada en estructura interna.....	14
Estimación de confiabilidad.....	16
Análisis de parámetros de los ítems.....	17
Funcionamiento diferencial de los ítems	18
Propuesta de mejora.....	19

Conclusiones.....	19
Limitaciones del TFE.....	20
Recomendaciones	20
Relevancia del TFE.....	21
Posicionamiento profesional.....	22
Reflexión centrada en el trabajo final de egreso y aportes del trabajo colaborativo	22
Transferencia del TFE al campo profesional	23
Ciclo reflexivo	24
Referencias	26
Anexos	36

Resumen

El objetivo de esta indagación es diseñar y construir un instrumento que mida las habilidades de lenguaje y comunicaciones que posee el estudiantado al ingresar a primer año básico, las cuales son necesarias para la adquisición de la lectoescritura. El instrumento cuenta con 52 ítems, los cuales se dividen en dos dimensiones: escritura y lenguaje verbal, los cuales se basan en lo planteado en la teoría indagada. El pilotaje del instrumento se realizó a 117 estudiantes, todos ellos hombres, que ingresaron a primer año básico. Para la validación de las puntuaciones del instrumento se expondrán evidencia de validez, confiabilidad, parámetros de los ítems y ecuanimidad. Los resultados muestran que los parámetros de los ítems se comportan según lo esperado, ya que, si bien la mayoría de ellos se encuentra en la categoría de fáciles, esto se esperaba, debido a que se están midiendo habilidades que se adquieren en el nivel de educación Parvularia, así como también, los que tienen un alto nivel de dificultad son aquellos que tributan a habilidades superiores que se desarrollaran durante el primer año de enseñanza básica. En relación a la confiabilidad, los índices en general son adecuados para el propósito del instrumento, el cual no es de altas consecuencias. En cuanto a la validez de la estructura interna del instrumento, los análisis de las puntuaciones indican que dos de los criterios de bondad de ajuste cumplen con los parámetros establecidos. Finalmente, se realizarán sugerencias para que en un próximo pilotaje se obtengan mejores y más robustas evidencias de validez.

Delimitación del problema

Antecedentes

Durante la última década las políticas públicas sobre Educación Parvularia han cambiado con diversos propósitos. Por una parte, y con el afán de tener una mayor cobertura de *Kínder* a nivel nacional, sobre todo en los sectores más vulnerables, debido a la importancia que tiene la intervención temprana en los niños y niñas para el desarrollo de sus habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Vergara y Ortega, 2020), en el año 2013, se aprobó de manera unánime la reforma constitucional que hace obligatorio el *Kínder* (NT2). Sin embargo, esta obligatoriedad aún está en discusión, debido a que si bien, la ley fue aprobada, el nivel de transición mayor aún no se considera como requisito para ingresar a primer año básico (Ley 20.710 BCN, 2013). Ahora con este mandato, el año 2017 se logró una cobertura de un 97% de la población, pero a partir del año 2019 comenzó a tener una disminución llegando al 93%, registro que no ha sido actualizado y se teme que sea aún más bajo por efectos de la pandemia (Vergara y Ortega, 2020). Por otra parte, en el año 2018 las bases curriculares y los programas de Educación Parvularia se actualizaron (Mineduc, 2019), presentando objetivos de aprendizajes basados en habilidades, conocimientos y actitudes acercándolos a las bases curriculares de educación básica.

Para el Estado chileno ha sido una prioridad la educación desde sus comienzos como república, debido a que ésta se concibe como una fuente de cambio que logra transformar una sociedad, y desde hace dos siglos atrás, la lectura y su comprensión ha sido una prioridad (Mayorga, 2010), así como también lo ha sido el desarrollo cualitativo de las habilidades básicas en lenguaje (Díaz, 2003). Una forma de medir el progreso del estudiantado en niveles tempranos es el SIMCE. Si bien, actualmente no se cuenta con datos recientes del SIMCE, los últimos resultados de esta evaluación estandarizada aplicada a nivel nacional han mostrado un estancamiento en la adquisición de aprendizajes y una tendencia a la baja. El último informe existente del SIMCE de lenguaje aplicado en segundo año básico fue entregado el año 2017, los resultados obtenidos marcan una tendencia a la baja desde el año 2014, encontrando en niveles elementales e insuficiente al 61,8% de la población evaluada y solo alcanzando una puntuación promedio de 249 puntos (Agencia de calidad, 2018).

Tomando esto como puntapié y considerando uno de los objetivos primordiales de la educación Parvularia, el cual es la preparación de los niños y niñas para la educación básica (Lema, Tenezaca y Aguirre, 2019) se acrecienta la necesidad de saber con qué habilidades de lenguaje y comunicación cuenta el estudiantado que ingresa a primer año básico, ya que aún existen niños y niñas que no han recibido una educación inicial o esta ha sido intermitente o deficiente (Vergara y Ortega, 2020).

Identificación del desafío.

El desafío que pretende abordar la siguiente indagación, es cómo realizar un vínculo entre la evaluación de aula con la evaluación a gran escala. Desde épocas pasadas la evaluación a gran escala se observa como un proceso alejado y aislado en relación a la evaluación del aula, ya que, presentaba limitaciones como medir hechos aislados e información segmentada, en vez del razonamiento y/o habilidades (Wood, 1923, en Rizo, 2009).

Hoy en día, la perspectiva no ha cambiado al respecto, esta se sigue viendo como un proceso aislado, de adoctrinamiento y que no mide habilidades, ya que el estudiantado se puede entrenar para resolver este tipo de evaluaciones (Rizo, 2009). Para el profesorado, las evaluaciones estandarizadas y gran escala son un sistema de rendición de cuentas, utilizado para penalizar a los sistemas escolares (Prieto, 2018).

A partir de esto surge la reflexión sobre la importancia de ver este tipo de evaluaciones como un aporte al proceso de enseñanza aprendizajes para lograr que este sea integral y no observarlo como un proceso separado de la enseñanza aprendizaje y de la evaluación de aula (Shepard, 2006 en Rizo, 2009). Si se toma en consideración que para el profesorado la educación de calidad es el desarrollo integral del estudiantado, en donde se debe asegurar la autonomía profesional (Prieto, 2018), las evaluaciones a gran escala podrían ser vistas como una herramienta más que aporta información sobre las habilidades del estudiantado (Rizo, 2009), para poder mejorar así los aprendizajes, tomar decisiones sobre sus enseñanzas y generar un camino por el cual el estudiantado pueda transitar en post de su propio aprendizaje.

En este sentido, aportar en la visión sobre ver este tipo de evaluaciones, no como un fin último o como instrumentos de altas consecuencias, sino como instrumentos de medición que sustentará o ayudará a sustentar de manera concreta las decisiones pedagógicas que podrían tomar el cuerpo docente en relación a enseñanza de la lectura, es el aporte que se pretende con la indagación realizada.

Problematización

En Chile existe una variada cantidad de instrumentos a gran escala que, en general, miden las habilidades de lectoescritura a nivel inicial, pero son privados, su utilización es mediante pago o son de difícil acceso. En el contexto educacional, y para el cual se construyó este instrumento, no existen evaluaciones a gran escala apropiadas para medir las habilidades en lenguaje que el estudiantado posee al ingresar a primer año básico. Si a esto agregamos que el establecimiento educacional no cuenta con educación Parvularia, la necesidad de una evaluación diagnóstica en lenguaje y comunicación que cumpla con los estándares de calidad mínimos para medir estas habilidades de entrada se vuelve una necesidad.

El propósito de la presente indagación es el diseño y construcción de instrumento de medición a gran escala para este establecimiento educacional, que busca ser un aporte en la identificación de las habilidades que el estudiantado posee al ingresar a primer año básico, ya que con la información que se logre obtener, el cuerpo de docente podrá identificar previamente los aprendizajes y habilidades de entrada con los que cuenta el estudiantado, así como también, sus posibles dificultades o falencias. Con esto, esta evaluación a gran escala podría volverse parte del proceso de enseñanza aprendizaje del aula y dejar de ser vista como un elemento adicional o ajeno (Rizo, 2009). A su vez, se espera que los resultados que arroje el instrumento puedan ser utilizados por cuerpo docente para la planificación del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, crear evaluaciones formativas o sumativas, y así como también, para potenciar al estudiantado que tengan mayor desarrollo de estas habilidades y apoyar a quienes no las posean o las tengan descendidas.

Objetivos de la indagación

Objetivo general

Diseñar y construir un instrumento de medición de aplicación a gran escala, que mida las habilidades de lenguaje y comunicación en el estudiantado que ingresan a primer año básico y analizar la validez de sus puntuaciones.

Objetivos específicos

- Analizar las evidencias de validez y confiabilidad de las puntuaciones.
- Analizar los parámetros de los ítems.
- Analizar el funcionamiento diferencial de los ítems.

Perspectiva conceptual

La siguiente indagación tiene como objetivo ahondar en las habilidades que los niños y niñas poseen en lenguaje y comunicación al ingresar a primer año básico, es por esto que, en este apartado se desarrollará el soporte teórico, que sostendrá el diseño y la construcción del instrumento de medición. Primero, se mencionará cómo el Ministerio de Educación trata estas habilidades, continuando con la definición de las dimensiones de lectoescritura y lenguaje verbal e incluyendo la descripción de las dimensiones a medir.

Actualmente, el Ministerio de Educación considera las habilidades de lenguaje y comunicación en las bases curriculares y en sus programas de estudios. Las bases curriculares correspondientes a NT1 y NT2 de educación Parvularia, serán las que guíen el siguiente trabajo. Estas se encuentran divididas en ámbitos de experiencias y núcleos de aprendizajes, entiéndase por ámbito al espacio curricular en donde “se organizan y distribuyen los objetivos de aprendizaje, con el propósito de orientar los procesos educativos” (Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018, p. 38), y por núcleo al “foco de experiencias de aprendizajes, en torno al cual se integran y articula los objetivos de aprendizajes” (Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018, p. 39). Es aquí donde se concentran las competencias y habilidades que se quieren desarrollar en los niños y niñas.

Las competencias de lectura se comienzan a desarrollar tempranamente, a través de la participación verbal y la práctica cotidiana, ya sea dentro de la familia como en la escuela

(Solé, 2012). Entiéndase por competencia lectora la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre un texto escrito, para así lograr alcanzar objetivos propios y, a su vez, conseguir ampliar el conocimiento y potencial, para ser un participante activo en la sociedad (OCDE, 2009 en Gómez, 2008). Solé (2012) menciona que, los ejes de esta son: aprender a leer, leer para aprender y aprender a disfrutar la lectura. Para lograr desarrollar dichas competencias, diversos autores (Wells, 1987; Freebody y Luke, 1990 en Solé, 2012; Condemarín, 1989; Gómez, 2008; Villalón 2008; Benson, 2009), con leves diferencias, proponen diversos niveles, aunque, todos coinciden en que, para el óptimo desarrollo de esta, se deben desarrollar las habilidades de conciencia fonológica, principio alfabético, comprensión y léxico.

Para efectos de esta indagación se utilizará como referencia principal a Villalón (2008), ya que las segmentaciones y definiciones que propone de las habilidades que se deben desarrollar en lenguaje y comunicación para la adquisición de la lectoescritura se asemejan a lo esperado por el Ministerio de Educación.

Dimensión Lenguaje verbal

“El lenguaje verbal posibilita que todos los niños y las niñas desplieguen una intensa actividad para construir e intercambiar significados en distintos contextos, con diferentes propósitos y personas” (Bases curriculares Educación Parvularia, 2018, p.67). En esta dimensión se pueden reconocer diferentes habilidades que están ligadas a ellas, como lo son vocabulario y comprensión oral.

Comprensión oral

Para Westby (1991) la comprensión oral es una habilidad que hace referencia a la relación que existe entre el lenguaje hablado, las experiencias y aprendizajes previos con los que el niño o niña cuenta (Westby, 1991 en Rosas, Medina, Meneses, Guajardo, Cuchacovich y Escobar, 2011), a su vez “es la habilidad de codificar información factual, suficientemente detallada a un ritmo tal que sea posible hacer inferencias y comprender lo descrito oralmente” (Rosas et. al., 2011, p. 48).

Asimismo, se ha establecido que el vocabulario y los procesos sintácticos e inferenciales son relacionados con el desarrollo de esta habilidad, los que son requeridos para

lograr en un futuro una comprensión lectora. Es por esto que, no se debe dejar al margen de los niños y niñas la importancia de extraer el significado y el propósito de la lectura escuchadas, debido a la importancia que esto tiene en la futura adquisición de la lectoescritura (Villalón, 2008).

Vocabulario

Para lograr un completo desarrollo del lenguaje es necesario tener en consideración que la habilidad de comprender y utilizar el vocabulario es parte esencial de esta, y no solo se debe limitar a la decodificación, ya que se corre el riesgo de leer, pero no comprender lo leído (Villalón, 2008). La autora se refiere a vocabulario como el conocimiento y uso del significado de las palabras.

En relación a la comprensión y utilización de vocabulario, existen evidencias que muestran que, un temprano acercamiento a diferentes palabras y utilización de estas, así como también el acercamiento al conocimiento fonológico, son predictores del aprendizaje lectoescritor a través de los primeros años escolares (Walker, Greenwood, Hart, y Carta, 1994, Haney y Hill, 2004; Skwarchuk, Sowinski, y LeFevre, 2014; Weigel, Martin, y Bennett, 2006; Whitehurst, Epstein, Angell, Payne y Fischel, 1994 en Föster y Rojas-Barahona, 2014) y que el no acercamiento podría ser un indicador de un posible fracaso escolar (Moraleda, 1991; Dalurzo y González, 2004; González y Delgado, 2009; Palomino, 2011 en Galicia, Robles y Sánchez, 2015).

Dimensión Lenguaje Escrito

En relación a la dimensión escrita, se menciona que los niños y niñas, si bien “están expuestos a diversos textos escritos desde temprano, adquieren esta habilidad en la medida que acceden a ambientes alfabetizados y cuentan con procesos de mediación ajustada” (Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018, p.67). Esta dimensión comprende diferentes habilidades, las cuales deben ser desarrolladas para lograr un aprendizaje efectivo de la lectura y la comprensión de lo leído y escrito. Estas son: Comprensión del principio alfabético, conciencia fonológica y reconocimiento visual de las palabras.

Comprensión del principio alfabético

El principio alfabético hace referencia al conocimiento de la “forma en la que los sonidos del habla se representan a través de múltiples combinaciones de un número limitado de signos gráficos, en todas las lenguas alfabéticas” (Villalón, 2018, p. 27). Este comienza con la identificación de las letras y la asociación al sonido de estas a su representación gráfica (Gómez, 2008; Villalón, 2008). Esta capacidad se desarrolla en los primeros años de las y los niños, y se espera que sea alcanzada al comienzo del proceso de lectoescritura (Gómez, 2008). Este es un proceso visual que hace al niño y niña ser capaz de identificar la grafía de una letra dentro de una palabra y asociarla a un fonema, situación que lo y la llevaría rápidamente a la decodificación de esta (Gómez, 2008; Villalón, 2008). Por otra parte, su uso metódico permitiría al niño y niña pronunciar y reconocer palabras nuevas (Moats, 1999 en Gómez, 2008). Este proceso, que a simple vista pareciera ser medianamente fácil, es de gran complejidad (Villalón, 2018) y de vital importancia (Gómez, 2008), ya que diversas investigaciones aseguran que puede ser un predictor del dominio lector (Villalón, 2008) y una temprana y formal evaluación de esta habilidad podría detectar posibles riesgos y dificultades al momento de adquirir en proceso lector en el estudiantado (Leppänen et. al., 2008 en Rosas et. al., 2011).

Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una de las habilidades del lenguaje más estudiada con respecto a su relación con el aprendizaje lectoescritor y como predictor de la lectura inicial (Bravo, Villalón, Orellana, 2002, 2006; Defior, 1994). Autores aseguran que esta se divide en tres subunidades. Por un lado, se plantean los siguientes niveles: Conciencia silábica, conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica (Treiman, 1991; Bizama, Arancibia y Sáez, 2011, Defior y Serrano, 2011 en Gutiérrez y Díez, 2018). Villalón (2008) reconoce estas tres formas de pensamiento fonológico con las siguientes nomenclaturas: Conciencia fonológica, el acceso fonológico y la memoria fonológica. A continuación, se definen estos tres niveles, según Villalón (2018).

Primeramente, está la conciencia fonológica la cual es “una capacidad metalingüística que permite reflexionar sobre las características de la lengua” (Villalón, 2008, p. 88). Con esto se toma conciencia de las unidades del habla, las cuales son palabras, sílabas y fonemas

(Villalón, 2008; Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips y Burgess, 2003 en Gómez, 2008), y permitirá a las y los niños manipularlas para lograr comprender la conexión entre la legua oral y escrita (Gutiérrez y Díez, 2018). Según diversos estudios, esta subunidad es la más fácil de adquirir, incluso se puede lograr antes de que las y los niños aprendan a leer (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011, Defior y Serrano, 2011 en Gutiérrez y Díez, 2018). En segundo lugar, está el acceso fonológico que se refiere a “a la capacidad de recuperar códigos fonológicos desde la memoria permanente” (Villalón, 2008, p. 89). La recuperación léxica se refiere a qué tan rápidamente los niños y niñas son capaces de nombrar letras, colores o dígitos gráficos (Villalón, 2018). Esto se ha relacionado con el desarrollo de la habilidad de decodificar, y se observa que el estudiantado que tiene esta destreza puede acceder a un conocimiento fonológico de las letras y palabras, lo que es relevante para el proceso de decodificación (Villalón, 2008). A su vez, este nivel se podría asociar a la conciencia intraslabica, la cual es la habilidad de no solo segmentar, sino que también la de reconocer sus componentes y rimas (Gutiérrez y Díez, 2018). Finalmente, la memoria fonológica es “la codificación de la información en un sistema de representación basado en sonidos en la memoria temporal y es evaluada a través del material verbal” (Villalón, 2008, p. 90), esto permite al estudiantado asociar los fonemas a las letras y a las palabras, lo que para muchos niños y niñas es complejo, ya que esto es desarrollar la comprensión de la palabra y no solo su decodificación (Villalón, 2008; Gómez, 2008; Adamas, 1990; Stanovich, 1986).

Reconocimiento visual de las palabras

El reconocimiento de las palabras es una habilidad que facilita en gran manera a la decodificación, ya que permite el reconocimiento visual de la unidad. Esta se adquiere con la exposición a diferentes textos y a la práctica de la lectura. A su vez, con este componente se logra alcanzar fluidez y velocidad, lo que permite disminuir el esfuerzo al momento de leer, esto hace que el estudiantado pueda acceder a la comprensión lectora, puesto que no deben concentrarse en el reconocimiento de las letras (Villalón, 2008). El reconocimiento de las palabras dependerá de si el estudiantado es expuesto a las palabras y su significado. El desarrollo de esta habilidad podría diferenciar a los buenos de los malos lectores (Ehri, 2005; Harn, Stoolmiller y Chard, 2008, en Rosas et. al., 2011).

Propuesta de trabajo

Perspectiva metodológica

El siguiente trabajo tiene un enfoque de indagación basado en el diseño y construcción de un instrumento de medición de aplicación a gran escala.

Descripción de etapas de la indagación.

En primer lugar, se realizó una indagación sobre el constructo a evaluar, con el objetivo de reconocer las habilidades que debe poseer el estudiantado en sus niveles iniciales y que son necesarios para la adquisición de la lectoescritura. En segunda instancia se procedió a realizar el diseño y construcción del instrumento de evaluación, el cual una vez fue finalizado, pasó por dos procesos de validación previo a la aplicación del pilotaje. Luego del proceso mencionado anteriormente, se realizaron ajustes al instrumento de acuerdo a lo obtenido de la validación basada en contenido y proceso de respuesta. Para finalmente, aplicar el pilotaje y realizar un análisis de los puntajes obtenidos.

Participantes y estrategia de reclutamiento

La muestra fue seleccionada según un criterio no probabilístico por conveniencia, debido a que, se tiene acceso directo a ella. El instrumento de medición se aplicó a 117 estudiantes, todos ellos hombres, los cuales son el universo completo del estudiantado que ingresó a primero básico durante el año 2022 en el establecimiento seleccionado. Para la aplicación del instrumento, se generó una carta de autorización enviada al director del establecimiento en cuestión.

Cabe mencionar que el colegio en el cual se realizará la indagación, al no contar con el nivel de Educación Parvularia recibe estudiantes provenientes de diferentes realidades académicas y estratos sociales.

Materiales

El instrumento cuenta con 61 ítems de selección múltiple y única, los cuales se dividieron en 7 ámbitos, que serán evaluados en 8 tareas (ver anexo 2). La puntuación de cada ítem es 1 y 0 (correcto, incorrecto).

El constructo que mide el instrumento está representado en dos dimensiones: a) escritura; b) lenguaje verbal. El detalle de estas dos dimensiones se menciona en el anexo número 1.

Proceso de recolección de información

Para la aplicación del instrumento no fue requerido el consentimiento de los padres, ya que el pilotaje fue considerado como evaluación diagnóstica del colegio, los resultados de la indagación se mantendrán en el anonimato y el instrumento no será entregado a los padres, debido a las políticas internas del establecimiento en relación a las pruebas diagnósticas que son aplicadas desde segundo básico en adelante. Se adoptaron estas políticas de acuerdo a lo establecido por el director del establecimiento y jefe de departamento de evaluación, ya que como se mencionó anteriormente, el colegio no cuenta con evaluaciones diagnósticas ni protocolos para aplicación de esta en el nivel de primer año básico.

Esta se llevó a cabo durante la segunda y tercera semana de marzo. La fecha fue establecida por el establecimiento, ya que la primera semana fue considerada de adaptación. Al momento de pilotear el instrumento, dos profesoras supervisaron la aplicación y una tercera profesora entregó las instrucciones. La aplicación tuvo una duración de 60 minutos y el máximo de estudiantes en sala fue de 20. Debido a la ausencia de algunos estudiantes ese día, el instrumento se tuvo que seguir aplicando a medida que los niños se incorporaban a clases hasta completar la totalidad de la muestra.

Plan de análisis

Los puntajes obtenidos serán sometidos a análisis de acuerdo a los estándares de validez, confiabilidad y ecuanimidad propuestos por AERA, APA, NCME (AERA, APA, NCME, 2018)

En primer lugar, para estimar las evidencias de validez se analizaron aquellas basadas en contenido de la prueba a través de juicio experto y basada en el proceso de respuestas mediante entrevistas cognitivas.

Para analizar la estructura interna del instrumento se realizó un análisis factorial confirmatorio, a través del programa R (versión 4.1.3) y RStudio Desktop (versión

2022.02.3+492). Para estimar la carga factorial se observarán los siguientes índices de ajuste de modelo mostrados en la Tabla 1.

Tabla 1: *Criterios de referencia para medir bondad de ajuste*

Medidas de ajuste				
Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA)	Índice bondad de ajuste comparativo (CFI)	Índice de Tucker-Lewis (TLI)	Raíz del residuo cuadrático promedio (SRMR)	Criterio de información de Akaike (AIC)
<0.06 a 0.008	>=0.95	>=0.95	<=0.08	Valor pequeño en la comparación

Fuente: Adaptado de Hu y Bentler, (1999) en, Barlow, King, Schreiber, Nora y Stage (2006)

Con el fin de estimar la confiabilidad de las puntuaciones se utilizó el método de consistencia interna a través del estadístico alfa de Cronbach. Para realizar esta estimación se utilizó el programa R (versión 4.1.3) y RStudio Desktop (versión 2022.02.3+492). Con el objetivo de interpretar estos valores, se utilizó como referencias los rangos planteados por Kaplan y Saccuzzo (2001) (Hogan, 2015), los cuales señalan que estimaciones de confiabilidad entre los rangos 0,70 y 0,80 son aceptables.

Para obtener información de los parámetros de los ítems, se determinará la dificultad y discriminación mediante la Teoría Clásica de los Test (TCT), a través del programa jMetrix (versión 4.1.1) (Meyer, 2018). Se considerarán los ítems con un valor de dificultad >.85 fáciles y para valores de dificultad <.25 muy difíciles (Hogan, 2015), mientras que los ítems con valores de $\geq 0,40$ se consideraran con buena discriminación y los < 0.1 los ítems que carecen de discriminación (Muñiz, Fidalgo, García-Cueto y Moreno, 2005 en Quim y Santos, 2015). A su vez, se realizará un análisis de distractores mediante el programa jMetrix (Meyer, 2018).

Con respecto a la ecuanimidad, su análisis se realizó a través de la estimación del funcionamiento diferencial del ítem basado en la variable socioeconómica, mediante el método Mantel-Haenszel en el programa RStudio Desktop (versión 2022.02.3+492). La presencia o ausencia de DIF se estableció a partir de la salida del programa, el cual indica

DIF en los ítems que tengo un valor significativamente diferente de cero. A su vez, se realizó un análisis de cada uno de los ítems de acuerdo a la carga de DIF que presentaban, siendo categorizados en: A los que cuenta con nada o casi nada de DIF, B con una cantidad moderada de DIF y C con una alta cantidad de DIF.

Credibilidad

El instrumento fue revisado por cuatro jueces expertos, un Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, experto en evaluación de aprendizajes; una profesora de Lenguaje y Magíster en Educación mención en Evaluación de aprendizajes, Directora Ejecutiva de la Escuela de Desarrollo de Talentos de la Universidad de Chile; una Magíster en Educación mención en Evaluación de aprendizajes, Analista de instrumentos, Proyecto Docentemás en el Centro de Medición MIDE UC y una Magíster en Letras mención en Lingüística, candidata a Doctora en Educación. Cada uno recibió de manera digital los 61 ítems y un protocolo de aplicación. Acompañando a esto se envió una carta con la definición operacional del constructo. Con lo presentado, ellos señalaron la pertinencia de los ítems en relación al constructo, claridad en la redacción de estos, e indicaron la claridad de las instrucciones y ejemplos mostrados en el protocolo de aplicación.

Paralelamente al juicio experto, se realizaron dos entrevistas cognitivas a niños que cumplían con las características de la muestra, estas entrevistas se realizaron antes del inicio del año escolar 2022. Los detalles sobre esta evidencia de validación, en conjunto con la evidencia de juicio experto serán especificados en el apartado de resultados.

Finalmente, antes de ser aplicado el pilotaje, el instrumento fue revisado por el cuerpo docente a cargo de impartir lenguaje y comunicaciones en primer año básico, dando su aprobación y certificando que las habilidades y contenidos a medir eran requisitos para su enseñanza de la lecto escritura durante el año 2022.

Resultados

Evidencia de validez basada en contenido de la prueba

La selección de reactivos para elaborar el instrumento final fue de acuerdo a la concordancia de 3 de los cuatro jueces con respecto al componente evaluado. De acuerdo al criterio de pertinencia los 61 ítems fueron aprobados por tres jueces, mientras que en relación a la claridad 41 de ellos fueron aceptados.

Posteriormente, se revisaron los comentarios de los jueces, en donde se consideraron las modificaciones de los ítems en función de una mayor claridad en ellos. Además, se consideró la sugerencia de detallar la estrategia de comprensión oral de cada uno de los ítems planteados en ese ámbito. Finalmente, de la revisión se seleccionaron 42 ítems para ser ensamblados en el instrumento final. Esta última selección se basó en el criterio de pertinencia y equilibrio entre cada ámbito.

Evidencia de validez basada en el proceso de respuesta

De forma paralela al juicio experto y para asegurar una real comprensión de las instrucciones, de los ítems y calcular el tiempo de aplicación se realizaron 2 entrevistas cognitivas a niños que cumplían con las características de la muestra. Estas entrevistas, conllevaron a la modificación de las instrucciones de los ítems de la segunda tarea.

Evidencia de validez basada en estructura interna

Para analizar la validez basada en la estructura interna, se realizó un análisis factorial confirmatorio. Se comenzó con el supuesto de tener 5 factores o variables latentes, que se adscribían a dos dimensiones de acuerdo al constructo establecido. Teniendo en la dimensión escrita 3 factores: comprensión del principio alfabético, conciencia fonológica y reconocimiento visual de las palabras; y en la dimensión de lenguaje verbal 2 factores: vocabulario y comprensión oral. Para confirmar el modelo teórico se utilizó el programa RStudio Desktop (versión 2022.02.3+492) y se hipotetizó en dos modelos de variables latentes: Un modelo conformado por 5 factores de acuerdo a lo establecido en la teoría y un modelo conformado por 9 factores en relación a las tareas del instrumento: reconocimiento

fonológico, reconocimiento de letras, conteo de sílabas, conteo de palabras, sonido inicial, sonido final, reconocimiento visual de las palabras, vocabulario y comprensión oral.

A partir de los resultados obtenidos en el análisis factorial confirmatorio, calculados en RStudio utilizando la librería LAVAAN, los índices de bondad de ajuste fueron los siguientes:

Tabla 2: *Índices de ajuste del instrumento*

	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	AIC
Modelo 1	0.072	0.617	0.598	0.097	6112.707
Modelo 2	0.067	0.675	0.652	0.93	6023.428

Nota: RMSEA= error medio cuadrático de aproximación; CFI= índice de ajuste comparativo; TLI= índice no normalizado de ajuste; SRMR= residuos estandarizados cuadráticos medios. AIC= medida de bondad de ajuste de la teoría de la información.

El análisis de los resultados advierte que ninguno de los modelos tiene un ajuste deseable según los parámetros planteados por Barlow, King, Nora, Schreiber y Stage (2006). Sin embargo, de acuerdo al RMSEA y AIC, se selecciona el modelo dos. En cuanto a la carga factorial de los ítems del modelo, mostrada en la Tabla 3, se puede observar que el factor de comprensión oral es el que posee ítems con menor carga factorial (ver anexo 3).

Tabla 3: *Carga factorial de los ítems según variables*

Nº de ítem por factor	Carga factorial	Nº de ítem por factor	Carga factorial
Reconocimiento fonológico		Sonido inicial	
T1_1	0.458	T5_1	0.594
T1_2	0.535	T5_2	0.682
T1_3	0.581	T5_3	0.667
T1_4	0.588	Sonido final	
T1_5	0.656	T6_1	0.713
T1_6	0.689	T6_2	0.453
T1_7	0.543	T6_3	0.741
T1_8	0.562	Reconocimiento visual de las palabras	
T1_9	0.407	T7_1	0.953

T2_10	0.378	T7_2	0.829
Reconocimiento de letras		T7_3	0.948
T2_1	0.240	T7_4	0.821
T2_2	0.393	T7_5	0.859
T2_3	0.467	Vocabulario	
T2_4	0.633	T8_7	0.554
T2_5	0.497	T8_8	0.408
T2_6	0.573	T8_9	0.445
T2_7	0.513	Comprensión oral	
T2_8	0.540	T8_1	0.533
T2_9	0.370	T8_2	0.467
T2_10	0.309	T8_3	0.727
Conteo de sílabas		T8_4	0.049
T3_1	0.265	T8_5	0.083
T3_2	0.390	T8_6	0.068
T3_3	0.667	T8_10	0.148
T3_4	0.612	T8_11	0.348
Conteo de palabras		T8_12	0.104
T4_1	0.420	T8_13	0.011
T4_2	0.590		
T4_3	0.577		
T4_4	0.487		

Estimación de confiabilidad

La consistencia interna del instrumento se determinó a partir del índice de alpha de Cronbach mediante el programa RStudio utilizando la librería PSYCH y se estimó para cada subdimensión planteada en el constructo.

Tabla 3: Estadísticos de fiabilidad

Subdimensiones	alpha de Cronbach	N de ítems
Comprensión del principio alfabético	0.83	20
Conciencia fonológica	0.74	14
Reconocimiento visual de las palabras	0.95	5
Vocabulario	0.47	3
Comprensión oral	0.41	10

Cabe mencionar que el uso principal del instrumento es identificar las habilidades de los estudiantes en lenguaje y comunicaciones que poseen al ingresar a primer año básico y que su única consecuencia es determinar grupos de enseñanza, es decir, es un test de bajas consecuencias. Dicho esto, se puede establecer que los parámetros de confiabilidad de las subdimensiones de escritura son adecuados, mientras que los parámetros de las subdimensiones de lenguaje verbal son deficientes (Hogan, 2013).

Análisis de parámetros de los ítems

Para realizar el análisis de parámetros de los ítems se calcularon los índices de dificultad (ID) y discriminación de los ítems del instrumento, a través del programa jMetrix (Meyer,2014).

La primera subdimensión, comprensión del principio alfabético, presenta valores de dificultad entre $0.2222 < ID < 0.96$, donde la mayoría de los ítems se encuentran en rangos aceptables, es decir entre $0.45 < ID < 0.85$ (Hogan,2013; Muñiz et al., 2005 en Quim y Santos, 2015). Por otra parte, se observa que los ítems en su mayoría discriminan bien o muy bien, es decir se encuentran por sobre los 0.35, hallándose dentro de los parámetros deseados, solo un ítem de los veinte debe ser sometido a mejora (Muñiz et al., 2005 en Quim y Santos, 2015).

Con respecto a la segunda subdimensión conciencia fonológica, los ítems se encuentran entre los rangos de $0.4017 < ID < 0.9069$. En esta sección del instrumento, los ítems se encuentran concentrados en su mayoría en la categoría de fáciles, pero de acuerdo al constructo, al nivel escolar y al supuesto de que es la habilidad más trabajada en los niveles de Educación Parvularia, el resultado es esperable. En relación a la discriminación la mayoría de los ítems se encuentra en niveles aceptables por sobre los 0.30, aunque seis de estos deberían ser revisados y/o modificados.

La subdimensión de reconocimiento visual de las palabras, contiene los ítems con los índices de dificultad más altos del instrumento, estando entre los rangos de dificultad $0.299 < ID < 0.3590$, este resultado es esperable, debido a que, la habilidad que el estudiantado debe poseer para responder es elevada, ya que se podría decir que, solo pueden contestar los

estudiantes que han adquirido la lectura. Asimismo, los índices de discriminación de los ítems se categorizan como muy buenos, yendo por sobre los 0.4519.

En la subdimensión vocabulario, los índices de dificultad están en los rangos de $0.7436 < ID < 0.8462$. En tanto la discriminación de todos los ítems es baja, ya que presentan entre los rangos de 0.1691 y 0.2503, siendo recomendado llevarlos a revisión.

Finalmente, en la subdimensión de comprensión oral, los índices de dificultad van desde los rangos de $0.5214 < ID < 0.8632$, concentrándose los ítems en la categoría de fáciles. En tanto a los índices de discriminación se encuentran en los rangos de $0.0595 < ID < 0.2516$, donde ocho de los ítems deberían ser revisados y/o mejorados y dos poseen una baja capacidad de discriminación (para mayores detalles ver anexo 4).

En relación al análisis de distractores del instrumento en base a las Curvas Características de los Ítems en el programa jMetrix (Meyer, 2018) en general, ninguno de ellos tiene un comportamiento inadecuado, ya que a mayor habilidad menor es la elección de estos, aunque algunos de ellos deberían ser revisados por no presentar elección y ser descartables (ver anexo 6).

Funcionamiento diferencial de los ítems

En el instrumento también se observó el funcionamiento diferencial de los ítems (DIF, de acuerdo a su nombre en inglés *differential item functioning*), en este se realizó una indagación sobre la presencia o ausencia de DIF de acuerdo a la variable socioeconómica, categorizada en estudiantes prioritarios y estudiantes no prioritarios, en donde se consideraría el grupo focal al estudiantado prioritario y al grupo referencial al grupo no prioritario. El análisis en el programa RStudio (librería DIFR) detectó tres ítems con valores significativamente distinto de cero, es decir poseen DIF, T8_2, T8_11, T8_13, los cuales estarían favoreciendo al grupo focal (ver anexo 5). En relación al tamaño de DIF, la salida del programa muestra ítems con categoría C, los cuales son: T1_1, T1_8, T1_9, T2_6, T8_9 que favorecen al grupo focal y T1_8, T2_4, T4_3, T8_1, T8_6, T8_12 que favorecen al grupo referencial (ver anexo 7).

Propuesta de mejora

Conclusiones

A partir de los análisis realizados se establece que; con respecto al análisis de validez en relación a la estructura interna que se realizó mediante un análisis factorial confirmatorio, se evidenció que, existían 9 variables latentes y no 5 como se planteó teóricamente en un comienzo. Asimismo, de acuerdo a los índices de ajuste del modelo (ver tabla 1) se puede señalar que este no ajustó de forma aceptable, esto podría deberse a que la muestra es reducida y/o a la baja cantidad de ítems por tarea. Al observar las cargas factoriales de cada ítem se establece que los que tienen una carga factorial < 0.35 son 9 (T2_10; T3_1; T8_4; T8_5; T8_6; T8_10; T8_11; T8_12; T8_13), por lo que se sugiere una revisión de estos ítems.

En relación a la confiabilidad se evidencia que los factores de vocabulario y comprensión oral son los que poseen un índice bajo de alpha. En relación a vocabulario, esto puede deberse a la poca cantidad de ítems, por lo que se sugiere incrementar el número de ítems de este factor. Con respecto a la variable de comprensión oral se podría establecer que hay ítems que deben ser modificados. A su vez, se sugiere que, estas modificaciones y nuevos ítems sean sometidos a revisión de juicio experto, para luego realizar un segundo pilotaje con los ajustes del instrumento, para así verificar si se logran índices de alpha aceptable en estos factores. Cabe señalar que, los factores comprensión del principio alfabético, conciencia fonológica y reconocimiento visual de las palabras cuentan con índices aceptables de acuerdo al propósito y consecuencias del instrumento.

En el análisis de parámetros de los ítems, se evidenció que gran parte de ellos se categorizan con una dificultad baja o muy baja, es decir son ítems fáciles, esto era esperable, ya que, las habilidades medidas deberían estar adquiridas por el estudiantado. A su vez, la subdimensión de reconocimiento de palabras es la que presenta índices de dificultad muy altos, es decir, son ítems muy difíciles, lo que también era previsible, debido a que estos ítems tributan a una habilidad que se desarrollará y consolidará en primer y segundo año básico. En relación a la discriminación, si bien existen ítems que no ajustan a los parámetros aceptables (23), la finalidad del instrumento no precisa que cada ítem tenga un alto grado de discriminación, ya que, el instrumento no busca una diferenciación del estudiantado en

función de sus habilidades. Es por esto que, en relación a dificultad y discriminación, no se sugieren modificaciones.

Al analizar ecuanimidad la salida del programa muestra tres ítems con valores significativamente distinto de cero, es decir poseen DIF, los cuales son: T8_2; T8_11 y T8_13, pero al revisar cada uno de los ítems del instrumento y ver el tamaño de DIF que presentaban, se evidenciaron 11 ítems que presentaban una categorización C, es decir, poseen una alta carga de DIF. Por lo que, a partir del análisis, se sugiere eliminar los ítems T8_2; T8_11 y T8_13 los cuales fueron categorizados con presencia de DIF. Mientras que, se sugiere pasar por revisión aquellos que poseen una carga nivel C, es decir con un alto nivel de DIF (11), ya que los ítems cuestionables son debido a vocabulario, ambigüedad de imagen y preguntas extensas, las cuales pueden ser mejoradas para una mayor comprensión y así evitar favorecer y/o perjudicar a una parte del estudiantado.

Limitaciones del TFE

Al analizar los resultados se pueden evidenciar dos limitaciones claras. Por un lado, si bien la muestra fue de 117 estudiantes, esta era muy reducida para realizar un análisis factorial. Por otra parte, la cantidad de ítem en tres dimensiones es escasa para resguardar si la habilidad está realmente adquirida por el estudiantado. Esto pudo haber influenciado en los índices de confiabilidad obtenidos. Por lo que para reducir el error y mejorar los parámetros, se sugiere aumentar los ítems en las dimensiones que solo cuentan con 3 o 4 a por lo menos 5 ítems, así como también aplicar el instrumento a una muestra más numerosa de ser posible.

Recomendaciones

Se recomienda realizar la aplicación del instrumento dos semanas después de la llegada de los estudiantes, para asegurar minimizar el error en los puntajes por factores ambientales. A su vez, se sugiere aplicar la evaluación a no más de 20 estudiantes por sala, de ser posible reducir el número a 10 o 15 y siempre con una o un docente y una o un asistente, ya que con esto se podrán atender a todas las necesidades individuales del estudiantado. Debido a que el establecimiento cuenta con PIE, se recomienda que al momento de evaluar

a estudiantes con diagnóstico permanente se encuentre la educadora diferencial a cargo del curso, para así brindar apoyo de ser necesario a aquellos estudiantes.

Finalmente, en relación al uso del instrumento, se sugiere que después de ser aplicado se vuelvan a medir las habilidades propuestas en el instrumento, ya sea de manera formativa o sumativa, para asegurar que aquellas habilidades que estaban descendidas en los estudiantes, de acuerdo a los puntajes obtenidos, hayan sido niveladas. Así, esta evaluación puede ser usada como una herramienta que apoye a la planificación semestral, sustente decisiones pedagógicas en relación a la enseñanza de la lectoescritura y a la creación de nuevos instrumentos de evaluación que aporten nueva información en relación a las habilidades de lenguaje y comunicación del estudiantado.

Relevancia del TFE

Este instrumento si bien debe sufrir modificaciones para alcanzar los parámetros deseados en dos de sus variables (vocabulario y comprensión oral), puede ser utilizado para medir las habilidades de lenguaje del estudiantado de manera diagnóstica o formativa inicial. A su vez, las puntuaciones pueden ser utilizadas para toma de decisiones pedagógicas en torno a la enseñanza de la lectura y planificación, sin embargo, se debe procurar que las decisiones no tengan altas consecuencias en el estudiantado.

Por otra parte, con la indagación realizada, se pudo establecer que las evaluaciones a gran escala sí pueden ser incorporadas de manera amigable al aula, ya que esta puede ayudar a que el profesor o profesora tenga una mirada general del grupo y otra enfocada en cada estudiante, con esto se podría focalizar de mejor manera las necesidades de cada estudiante como las del grupo.

Finalmente, este instrumento podrá ser accesible al cuerpo docente para poder ser aplicado, sin costo y cumple con el objetivo que es pesquisar aquellas habilidades que fueron o no adquiridas antes de ingresar a primer año básico, siendo un aporte no tan solo al campo de la evaluación, sino que también un aporte a la escuela.

Posicionamiento profesional

Reflexión centrada en el trabajo final de egreso y aportes del trabajo colaborativo

Durante el desarrollo del trabajo final de egreso (TFE), ya sea TFE1 y TFE2, se potenció en gran manera el trabajo colaborativo, si bien cada uno realizó su propia indagación en diferentes temas, siempre existieron las instancias para el diálogo colaborativo desde un comienzo, ya sea reflexionando sobre nuestros temas individuales, sobre el desafío de nuestra sección o del cómo cada uno podría enfrentar de mejor manera este camino.

El dialogar con los demás y compartir en presentaciones nuestros trabajos, hizo que conociéramos las diferentes propuestas, pudiendo así aportar con nuestro propio conocimiento a los demás, a través de retroalimentaciones. Esto en particular fue de mucha ayuda para mí, ya que, exponer sobre el propósito, constructo, sobre cómo se realizaron los análisis de los resultados de mi trabajo, y recibir retroalimentaciones de las o los compañeros abría nuevas visiones que aportaban y propiciaban una reflexión sobre mi trabajo. En ocasiones, al estar constantemente trabajando en la indagación, los errores o falencias que esta podía presentar se volvían invisibles a mis ojos, y las y los compañeros revelaban estas carencias mediante comentarios. Así como también, las dudas que podía tener sobre secciones en particular, como título, si se comprendían los objetivos o si existía coherencia en el trabajo, las dialogábamos y cada uno realizaba aportes importantes hacia la mejora. Añadido a los comentarios, en diferentes oportunidades, me aportaban con información adicional como, referencias o artículos relacionados, lo que fue de gran ayuda para completar mi indagación.

Asimismo, el estar siempre propiciando el trabajo colaborativo en nuestro TFE, potenció las ganas de trabajar en equipo, compartir experiencias y enseñar lo que he aprendido a los demás, así como también me llevó a realizar un trabajo metacognitivo y reflexivo sobre cómo traspasar lo aprendido para así lograr potenciar el aprendizaje de mis estudiantes. Estas instancias de diálogo, en el TFE, hizo posible comprender la importancia de la retroalimentación entre pares, el poder ayudar y socializar nuestras producciones hizo que cada evaluación que realizamos en mi establecimiento las compartimos entre varias

profesoras antes de ser enviadas a revisión final, así estos instrumentos se han enriquecido y han surgido nuevas ideas para diversificar nuestras evaluaciones.

Transferencia del TFE al campo profesional

Adicional al aprendizaje del trabajo colaborativo, ya mencionado, y la importancia de transferencia de este al contexto laboral en el que me desenvuelvo, durante la realización de mi indagación he aprendido a cómo vincular la evaluación a gran escala a la evaluación del aula de clases. La información que se puede obtener de ellas es muy relevante para poder generar planificaciones, modificar los procesos de aprendizajes y potenciar habilidades que podrían estar descendidas, si los resultados son utilizados adecuadamente y estas tienen un propósito claro. Todos estos aprendizajes relacionados a la indagación realizada se transferirán y aplicarán completamente el próximo año en el establecimiento donde me encuentro. El aporte que brindaré a mi lugar de trabajo será el cómo obtener datos de los estudiantes, sobre las habilidades que poseen para adquirir el proceso lectoescritor y de cómo una evaluación a gran escala puede apoyar en este proceso. Esto ya ha sido dialogado con el cuerpo docente que imparten lenguaje y comunicaciones a primero básico, hemos reflexionado sobre sus necesidades pedagógicas y él cómo han enfrentado esta situación por años, ya que, si bien existe una evaluación diagnóstica de lenguaje y comunicación, esta no es un aporte para la planificación y estructuración de sus enseñanzas. En estos diálogos casuales les he mencionado de la gran ayuda que puede ser una evaluación diagnóstica a gran escala y ellas creen que sí pudiese ser un aporte a su labor.

A partir de las reflexiones realizadas en mi lugar de trabajo, se determinó que, el instrumento que construí para el TFE será nuevamente aplicado a los niños que ingresen a primer año básico el año 2023, así, con los resultados de la evaluación diagnóstica, los estudiantes se dividirán en dos grupos para potenciar las habilidades que poseen a cabalidad y nivelar a los estudiantes que están en proceso de adquirirlas. Es decir, la evaluación diagnóstica a gran escala aportará en la planificación, reconstrucciones del proceso de aprendizaje y además será una guía para la creación de evaluaciones de aula, ya sean sumativas, formativas o de proceso.

Ciclo reflexivo

El hecho de que el instrumento construido se vuelva aplicar me hizo reflexionar sobre el proceso de aplicación del instrumento. Al momento de pilotearlo, esperaba que no fuera sencillo, debido al factor pandemia, pero fue más complicado de lo que esperaba. Al ingresar a sala algunos estudiantes no lograban realizar tareas mínimas como tomar el lápiz, sentarse de manera adecuada para responder, dar vuelta una hoja, escuchar, seguir instrucciones y la mayoría no sabía escribir su nombre. En este sentido, todas las personas que estábamos aplicando la evaluación nos sentimos desconcertadas de cierta manera, ya que no esperábamos que fuera tan grave la situación del re-ingreso escolar, en un momento pensé que los puntajes que serían obtenidos podrían tener un alto nivel de error o que estos estarían muy mermados por esta variable externa. A su vez, el miedo reinante al contagio hizo que los estudiantes no asistieran a clases, lo que provocó que se tuviera que aplicar la prueba de manera parcelada en los cursos. Si bien, esto me hizo sentir ansiosa, dentro de mi protocolo de evaluación sí contemplaba la opción de tomar la evaluación en grupos más reducidos de ser necesario.

Es por esto que, al ver esta situación en perspectiva, podría decir que como profesores no estábamos preparados para esta situación. La pandemia y las estadísticas de no escolarización y no asistencia a clases de los niños de *kínder*, se vio completamente reflejada dentro de la sala de clases. La importancia del colegio y de la Educación Parvularia, quedó en evidencia este año. Es así como, por esta situación, se tomaron medidas remediales después de la primera aplicación y se modificó el método de aplicación siguiendo el protocolo establecido. En primer lugar, tomé la decisión de segmentar los cursos y reducirlos a grupos más pequeños, a su vez, se procuró contar con la ayuda de asistentes para aplicar el instrumento a los niños, esto con el fin de poder brindar más apoyo a cada uno de los estudiantes. Es importante destacar, que los estudiantes tomaron mucho tiempo para responder el instrumento en la primera instancia (grupo completo), pero al reducir el tamaño de los grupos, se logró el tiempo estimado de aplicación. A su vez, ellos expresaron en todo momento que se sentían cómodos, tranquilos y que habían encontrado “entretenida la prueba y el cuento escuchado”; esto fue un alivio para mí, ya que nunca sintieron presión o incomodidad, lo que me hizo sentir mucho más confiada y relajada, porque era mucho más importante para mí su

percepción y comodidad que el pilotaje en sí. Es así como, para la próxima aplicación del instrumento se resguardarán estos detalles y se comenzará la aplicación con grupos reducidos.

Finalmente, esta aplicación, me hizo reflexionar sobre la importancia de considerar las variables externas a las evaluaciones. Esta situación me recordó el siempre estar atenta a cómo el curso se siente al momento de tomar una evaluación y conocer las diferentes necesidades de cada uno de nuestros estudiantes, para así asegurar que, en cualquier instancia el aprendizaje a medir no este permeado por influencias ajenas al estudiantado, pero sobre todo resguardar que los estudiantes no vean las evaluaciones como algo incómodo, si no como algo que será parte de sus vidas y que ayudará a alcanzar los aprendizajes esperados.

Referencias

- Adams, M. J. (1990): *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Agencia de Calidad de Educación (2018). *Informe de resultados. Estudio nacional Lectura 2° básico/2017*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_A_LTA_11_JUL.pdf
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (2018). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Antohny, J. L., Lonigan Ch. J., Phillips, B. M. & Burgess, S. R. (2003). Phonological Sensitivity: A Quasi-Parallel Progression of Word Structure Unit and Cognitive Operations. *Reading Research Quarterly*, 38. En Gómez, L.F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 38(3/4), 95.
- Bases curriculares de la Educación Parvularia (Currículum)* (2018). Santiago, Chile: El Ministerio.
- Barlow, E., King, J., Nora, A., Schreiber, J., & Stage, F. (2006) Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Education Research*, 99, 323- 338.

- Benson, S. E. (2009). Understanding Literate Language: Developmental and Clinical Issues. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 36(2).
- Bizama, M., Arancibia, B. y Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23(1), 81-10. En Raúl Gutiérrez Fresneda y Antonio Díez Mediavilla. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395–415. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13256>
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhe*, 11, 175-182.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Castro, D., & Barrera, S. (2019). The Contribution of Emergent Literacy Skills for Early Reading and Writing Achievement. *Trends in Psychology*, 27(2), 509-522.
- Climbing on giants' shoulders: Better schools for all Chilean children. (2010). *OECD Economic Surveys*, 2010(1), 96-137.
- Condemarín, M. (1989). *La teoría del esquema: Implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura*.
- Dalurzo, M. J. y González, L. A. (2004) El vocabulario y el rendimiento académico en G. Vázquez (Coord.). *Español con fines académicos: de la comprensión a la*

producción de textos. Madrid, Edinumem. 87-97. En Galicia, M., Robles, J. y Sánchez, A. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta.colomb.psicol*, 18(2), 29-40. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.3>

Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, 17, 91-113.

Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. En Raúl Gutiérrez Fresneda y Antonio Díez Mediavilla. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395–415. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13256>

Díaz, C. (2003). Una mirada desde el análisis del discurso infantil a las competencias lingüísticas involucradas en el proceso de lectura y escritura en el primer ciclo de enseñanza básica. *Pensamiento educativo*, 32, 177- 189.

Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. En Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A. Cuchacovich, S. y Escobar, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 43-61.

Entrega de Resultados Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile: Pisa 2018. (2019). Santiago, Chile: Agencia de Calidad de Educación.

Förster M, C., & Rojas-Barahona, C. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: The importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills / Niños preescolares vulnerables de sectores rurales: Importancia de las prácticas del hogar y la asistencia a jardín infantil en el desarrollo de habilidades de alfabetización temprana. *Cultura Y Educación*, 26(3), 476-504.

Freebody, P. y Luke, A. (1990). "Literacies" Programs: Debate and Demands in Cultural Context. *Prospect: Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (tesol)*, 5(3), 7-16. En Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43-61.

Galicia, M., Robles, J. y Sánchez, A. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta.colomb.psicol.* 18(2), 29-40. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.3>

González, M. J. & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil y primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276. En Galicia, M., Robles, J. y Sánchez, A. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta.colomb.psicol.* 18(2), 29-40. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.3>

Gómez, L.F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 38(3/4), 95.

- Harn, B., Stoolmiller, M., & Chard, D. (2008). Measuring the dimensions of alphabetic principle on the reading development of first graders. *Journal of Learning Disabilities, 41*(2), 143-157. En Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A. Cuchacovich, S. y Escobar, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 48*(1), 43-61.
- Hogan, T. (2015). *Pruebas Psicológicas. Una Introducción Práctica, (2)*. México: El Manual Moderno.
- Informe de resultados: Estudio Nacional Lectura 2° básico 2017.* (2018). Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la educación.
- Lema Ruíz, R. A., Tenezaca Romero, R. E., y Aguirre Gallegos, S. Y. (2019). El aprestamiento a la lectoescritura en la educación preescolar. *Revista Conrado, 15*(66), 244-252. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Lenguaje Verbal Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el Nivel de Educación Parvularia* (División de Políticas Educativas Subsecretaría de Educación Parvularia). (2019). Santiago de Chile: El ministerio.
- Mayorga, R. (2010). Un nuevo camino de la A a la Z: enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena del siglo XIX. *Pensamiento educativo (46-47)*, 265-284.
- Ministerio de Educación (11 de diciembre de 2013). Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de

financiamiento gratuito desde el nivel medio menor. Ley N° 20.710. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile /BCN, Santiago, Chile.*

- Moraleda, M. (1991). Relación entre el desarrollo de las funciones verbales y el rendimiento académico en los alumnos de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, 2, (1), 93-110. En Galicia, M., Robles, J. y Sánchez, A. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta.colomb.psicol.* 18(2), 29-40. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.3>
- Palomino, J. (2011) Comprensión lectora y rendimiento escolar, una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNIC@CCION: Revista de Investigación y Desarrollo*, 2, (2) 27. En Galicia, M., Robles, J. y Sánchez, A. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta.colomb.psicol.* 18(2), 29-40. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.3>
- Pressley, M (1999). Cómo enseñar a leer. Barcelona. En Villalón, M., Bedregal, P., & Figueroa, V. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida.*
- Prieto, M (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade.* (40). DOI: 10.1590/ES0101-73302019189573
- Quim, M. y Santos, J. (2015). *Análisis de ítems con jMetrik.*

- Raúl Gutiérrez Fresneda y Antonio Díez Mediavilla. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395–415. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13256>
- Renata Rosemberg, C., & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 14(2), 1087-1102.
- Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: Hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación*, 11(2), 1-18. <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>
- Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A. Cuchacovich, S. y Escobar, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 43-61.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43-61.
- Scarborough, HS (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. Evidence, theory, and practice. En Villalón, M., Bedregal, P., y Figueroa, V. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*.
- Skwarchuk, S.-L., Sowinski, C., & LeFevre, J.-A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The

development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63–84. doi:10.1016/j.jecp.2013.11.006 . En Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A. Cuchacovich, S. y Escobar, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 43-61.

Stanovich, K. E. (1986): “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”. *Reading Research Quarterly*, 21,360-407.

Teixeira, C., & Alves, R. (2015). Development and evaluation of a Portuguese early literacy programme / Desarrollo y evaluación de un programa portugués de alfabetización temprana. *Cultura Y Educación*, 27(2), 271-300.

Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En Raúl Gutiérrez Fresneda y Antonio Díez Mediavilla. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395–415. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13256>

Velluntino, F.R & Scanlon, D.M. (2001). *Emergent Literacy Skill, Early Instruction and Individual differences of difficulties in learning to read: the case for early intervention*. En Villalón, M., Bedregal, P., y Figueroa, V. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*.

- Vergara, M. y Ortega, M. (2020). *Kínder Obligatorio: Breve documento sobre la necesidad de avanzar en el proyecto de ley desde una perspectiva de política pública y coherencia constitucional.*
- Villalón, M., Bedregal, P., y Figueroa, V. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida.*
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development, 65*, 606–621. doi:10.2307/1131404. En Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A. Cuchacovich, S. y Escobar, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 48*(1), 43-61.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care, 176*, 357–378. doi:10.1080/03004430500063747. En Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A. Cuchacovich, S. y Escobar, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 48*(1), 43-61.

- Wells, C. G. (1987). *The Meaning Makers*. Londres: Hodder and Stoughton. En Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43-61.
- Westby, C. (1991). Learning to talk, talking to learn: Oral–literate language differences. En Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A. Cuchacovich, S. y Escobar, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 43-61.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Al, E. T., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in head start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555. doi:10.1037/0022-0663.86.4.542. En Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A. Cuchacovich, S. y Escobar, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 43-61.
- Whitehurst, G.J & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. En Villalón, M., Bedregal, P., y Figueroa, V. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*.

Anexos

Anexo 1: Tabla especificaciones: Definición conceptual y operacional de las variables.

Tabla: Definición conceptual y operacional de las variables.

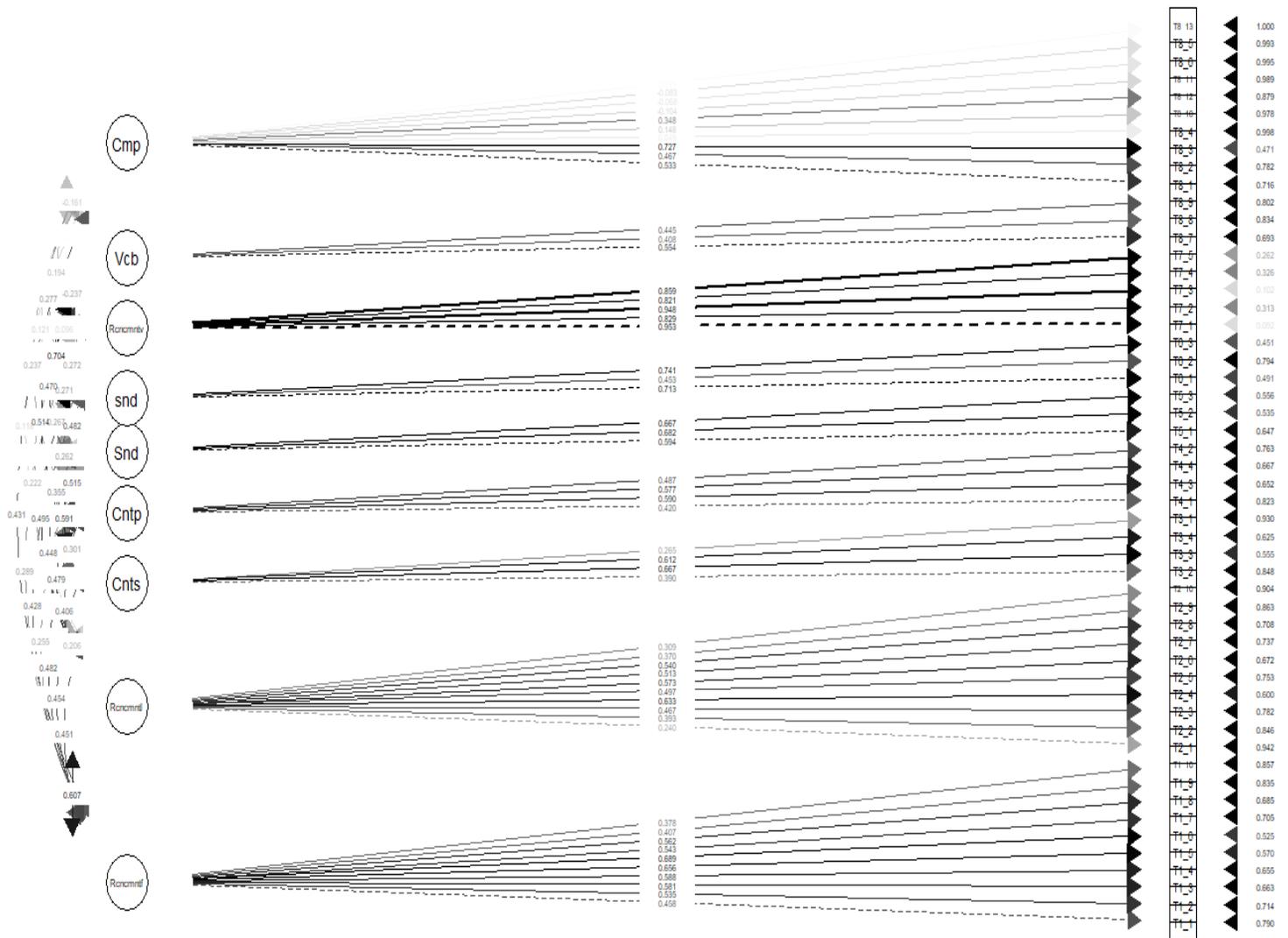
Dimensiones	Definición conceptual de las variables	Definición operacional
Escrita (lectoescritura)	<p>Comprensión del principio alfabético: Forma en la que los sonidos del habla se representan a través de múltiples combinaciones de un número limitado de signos gráficos, en todas las lenguas alfabéticas (Villalón, 2008).</p>	<p>Reconocimiento de letras a nivel gráfico y fonético. (fonema-grafema)</p>
	<p>Conciencia fonológica: es una capacidad metalingüística, la que permite reflexionar sobre las características de la lengua. Con esto se toma conciencia las unidades del habla, las cuales son palabras, sílabas y fonemas (Villalón, 2008).</p>	<p>Conteo de palabras, segmentación y conteo de sílabas e identifica sonidos iniciales y finales.</p>
	<p>Reconocimiento visual de las palabras: El reconocimiento de las palabras es una habilidad que facilita en gran manera a la decodificación, ya que permite el reconocimiento visual de la unidad, esta se adquiere con la exposición a diferentes textos y a la práctica de la lectura (Villalón, 2008).</p>	<p>Reconocimiento de palabras aisladas logrando la asociación de fonema grafema.</p>
Lenguaje verbal	<p>Vocabulario: Conocimiento y uso del significado de las palabras. (Villalón, 2008)</p>	<p>Reconocer el significado de palabras y algunos conceptos abstractos dentro de texto oral.</p>
	<p>Comprensión oral: Comprender y relacionar el lenguaje hablado, con sus conocimientos o experiencias previas. Es la habilidad de codificar información factual, suficientemente detallada a un ritmo tal que sea posible hacer inferencias y comprender lo descrito oralmente. (Villalón, 2008, Rosas et. al., 2011)</p>	<p>Comprender textos orales, logrando extraer información explícita e inferencial de estos.</p>

Anexo 2: Tabla de especificaciones Definición operacional y cantidad de ítems por tarea.

Tabla: Definición operacional y número ítems.

Dimensiones	Definición operacional	Ámbitos y ítems por dimensión
Escrita (lectoescritura) 29 ítems.	<i>Comprensión del principio alfabético:</i> Reconocimiento de letras a nivel gráfico y fonético. (fonema-grafema)	Ámbito reconocimiento de letras: Cantidad de ítems 10. 5 fonético a gráfico vocal-consonante. 5 solo enfocado a grafemas.
	<i>Conciencia fonológica:</i> Conteo de palabras, segmentación y conteo de sílabas e identifica sonidos iniciales y finales.	-Ámbito conteo de palabras: Cantidad de ítems 4. -Ámbito conteo de sílabas: Cantidad, 4 ítems. -Ámbito sonido inicial: Cantidad; 3 ítems. -Ámbito sonido final: Cantidad; 3 ítems.
	Reconocimiento de palabras aisladas o en contexto logrando la asociación de fonema grafema, así alcanzando la decodificación de estas.	-Ámbito reconocimiento de palabras: Cantidad; ítems 5.
Lenguaje verbal 13 ítems.	<i>Vocabulario:</i> Reconocer el significado de palabras y algunos conceptos abstractos dentro de texto oral.	Ámbito de comprensión oral vocabulario: 3 Interpretar y relacionar: 3 Hallar el significado de las palabras por contexto.
	<i>Comprensión oral:</i> Comprender textos orales, logrando extraer información explícita e inferencial de estos.	Ámbito de comprensión oral 10: Información explícita: Localizar: 6 3 Hallar la secuencia. 3 Hecho y detalles. Información inferencial: Interpretar, relacionar y reflexionar: 4 1 Hallar la idea principal. 1 Hacer predicciones. 1 Causa y efecto. 1 Comparar y contrastar.

Anexo 3: Resultados análisis factorial confirmatorio para Modelo 2 de nueve factores



Anexo 4: Análisis del Ítem

ITEM ANALYSIS
tf.Y
junio 29, 2022 19:04:19

Item	Option (Score)	Difficulty	Std. Dev.	Discrimin.
t1_1	Overall	0,9060	0,2931	0,3770
	1.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,3267
	2.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	3.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,1427
	4.0(1.0)	0,9060	0,2931	0,3770
	5.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	6.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	7.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	8.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	9.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,2560
	10.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t1_2	Overall	0,5641	0,4980	0,4994
	1.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	2.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,1176
	3.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,0649
	4.0(0.0)	0,0427	0,2031	-0,1623
	5.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,0868
	6.0(1.0)	0,5641	0,4980	0,4994
	7.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,2832
	8.0(0.0)	0,0940	0,2931	-0,1282
	9.0(0.0)	0,1709	0,3781	-0,3823
	10.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t1_3	Overall	0,8291	0,3781	0,3924
	1.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,1907
	2.0(0.0)	0,0171	0,1302	-0,1955
	3.0(0.0)	0,0085	0,0925	-0,0567
	4.0(1.0)	0,8291	0,3781	0,3924
	5.0(0.0)	0,0085	0,0925	-0,2406
	6.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	7.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	8.0(0.0)	0,0085	0,0925	-0,2838
	9.0(0.0)	0,0940	0,2931	-0,2263
	10.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t1_4	Overall	0,6496	0,4792	0,5118
	1.0(0.0)	0,0171	0,1302	-0,1495
	2.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN

	3.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	4.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	5.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,0104
	6.0(0.0)	0,0684	0,2535	-0,1159
	7.0(1.0)	0,6496	0,4792	0,5118
	8.0(0.0)	0,0085	0,0925	-0,2406
	9.0(0.0)	0,2308	0,4231	-0,5211
	10.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t1_5	Overall	0,7009	0,4599	0,4656
	1.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,1579
	2.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,0356
	3.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,3916
	4.0(0.0)	0,0684	0,2535	-0,1395
	5.0(1.0)	0,7009	0,4599	0,4656
	6.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	7.0(0.0)	0,0085	0,0925	-0,0567
	8.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,2452
	9.0(0.0)	0,0940	0,2931	-0,2499
	10.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t1_6	Overall	0,5641	0,4980	0,5746
	1.0(0.0)	0,0598	0,2382	-0,1772
	2.0(0.0)	0,0171	0,1302	-0,0804
	3.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,1176
	4.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	5.0(0.0)	0,0684	0,2535	-0,3114
	6.0(0.0)	0,0427	0,2031	-0,1868
	7.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,0356
	8.0(1.0)	0,5641	0,4980	0,5746
	9.0(0.0)	0,1966	0,3991	-0,3831
	10.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t1_7	Overall	0,8205	0,3854	0,4054
	1.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,1907
	2.0(1.0)	0,8205	0,3854	0,4054
	3.0(0.0)	0,0085	0,0925	-0,1109
	4.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,2306
	5.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,2494
	6.0(0.0)	0,0342	0,1825	-0,0978
	7.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	8.0(0.0)	0,0085	0,0925	-0,1650
	9.0(0.0)	0,0427	0,2031	-0,1770
	10.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t1_8	Overall	0,4530	0,4999	0,4421

	1.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	2.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,1342
	3.0 (0.0)	0,0256	0,1587	-0,0483
	4.0 (0.0)	0,0427	0,2031	-0,1966
	5.0 (0.0)	0,0342	0,1825	0,0505
	6.0 (1.0)	0,4530	0,4999	0,4421
	7.0 (0.0)	0,1282	0,3358	-0,2213
	8.0 (0.0)	0,0855	0,2808	0,0482
	9.0 (0.0)	0,2137	0,4117	-0,4340
	10.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t1_9	Overall	0,7692	0,4231	0,2833
	1.0 (0.0)	0,0256	0,1587	-0,1804
	2.0 (0.0)	0,0085	0,0925	-0,0242
	3.0 (0.0)	0,0598	0,2382	-0,1479
	4.0 (0.0)	0,0427	0,2031	-0,2406
	5.0 (0.0)	0,0171	0,1302	0,0892
	6.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,0034
	7.0 (1.0)	0,7692	0,4231	0,2833
	8.0 (0.0)	0,0085	0,0925	-0,0025
	9.0 (0.0)	0,0513	0,2215	-0,2705
	10.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t1_10	Overall	0,3590	0,4818	0,3989
	1.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,1955
	2.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,0034
	3.0 (1.0)	0,3590	0,4818	0,3989
	4.0 (0.0)	0,0598	0,2382	-0,0893
	5.0 (0.0)	0,1111	0,3156	-0,0307
	6.0 (0.0)	0,1111	0,3156	-0,0751
	7.0 (0.0)	0,0769	0,2676	0,0321
	8.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,0727
	9.0 (0.0)	0,2308	0,4231	-0,4577
	10.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t2_1	Overall	0,6667	0,4734	0,1247
	1.0 (1.0)	0,6667	0,4734	0,1247
	2.0 (0.0)	0,0598	0,2382	-0,1229
	3.0 (0.0)	0,1624	0,3704	0,0150
	4.0 (0.0)	0,0256	0,1587	-0,1050
	5.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,2185
t2_2	Overall	0,3333	0,4734	0,2663
	1.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	2.0 (0.0)	0,0342	0,1825	-0,0704
	3.0 (0.0)	0,4017	0,4924	-0,0860

	4.0 (1.0)	0,3333	0,4734	0,2663
	5.0 (0.0)	0,0855	0,2808	-0,1761
t2_3	Overall	0,7863	0,4117	0,2852
	1.0 (0.0)	0,0769	0,2676	-0,2732
	2.0 (1.0)	0,7863	0,4117	0,2852
	3.0 (0.0)	0,0598	0,2382	0,0031
	4.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,2109
	5.0 (0.0)	0,0085	0,0925	-0,0350
t2_4	Overall	0,6496	0,4792	0,4190
	1.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	2.0 (0.0)	0,0256	0,1587	0,0276
	3.0 (0.0)	0,1368	0,3451	-0,2809
	4.0 (1.0)	0,6496	0,4792	0,4190
	5.0 (0.0)	0,0684	0,2535	-0,2296
t2_5	Overall	0,7179	0,4519	0,3977
	1.0 (0.0)	0,1709	0,3781	-0,1645
	2.0 (1.0)	0,7179	0,4519	0,3977
	3.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,1955
	4.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,2185
	5.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t2_6	Overall	0,5726	0,4968	0,3896
	1.0 (0.0)	0,0085	0,0925	-0,0892
	2.0 (0.0)	0,1453	0,3539	-0,1595
	3.0 (0.0)	0,0684	0,2535	-0,1238
	4.0 (0.0)	0,0427	0,2031	0,0001
	5.0 (1.0)	0,5726	0,4968	0,3896
t2_7	Overall	0,5385	0,5007	0,4130
	1.0 (1.0)	0,5385	0,5007	0,4130
	2.0 (0.0)	0,2393	0,4285	-0,2865
	3.0 (0.0)	0,0940	0,2931	-0,1146
	4.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,0111
	5.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t2_8	Overall	0,6581	0,4764	0,4039
	1.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	2.0 (0.0)	0,0427	0,2031	-0,2162
	3.0 (0.0)	0,1368	0,3451	-0,1781
	4.0 (0.0)	0,0427	0,2031	-0,0049
	5.0 (1.0)	0,6581	0,4764	0,4039
t2_9	Overall	0,2222	0,4175	0,3812

	1.0(0.0)	0,0769	0,2676	-0,1993
	2.0(1.0)	0,2222	0,4175	0,3812
	3.0(0.0)	0,1795	0,3854	-0,0345
	4.0(0.0)	0,3675	0,4842	-0,0465
	5.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t2_10	Overall	0,6154	0,4886	0,2442
	1.0(0.0)	0,0085	0,0925	-0,2406
	2.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,1804
	3.0(0.0)	0,0342	0,1825	0,1223
	4.0(0.0)	0,1709	0,3781	-0,0036
	5.0(1.0)	0,6154	0,4886	0,2442
t3_1	Overall	0,8889	0,3156	0,1875
	1.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,2682
	2.0(0.0)	0,0427	0,2031	-0,1329
	3.0(1.0)	0,8889	0,3156	0,1875
	4.0(0.0)	0,0427	0,2031	-0,0640
	5.0(0.0)	0,0000	0,0000	NaN
t3_2	Overall	0,6667	0,4734	0,1182
	1.0(1.0)	0,6667	0,4734	0,1182
	2.0(0.0)	0,2479	0,4336	-0,0179
	3.0(0.0)	0,0427	0,2031	-0,0936
	4.0(0.0)	0,0171	0,1302	-0,2032
	5.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,3744
t3_3	Overall	0,8120	0,3924	0,3945
	1.0(0.0)	0,0171	0,1302	-0,1955
	2.0(0.0)	0,0085	0,0925	-0,0567
	3.0(0.0)	0,0769	0,2676	-0,3541
	4.0(1.0)	0,8120	0,3924	0,3945
	5.0(0.0)	0,0855	0,2808	-0,2255
t3_4	Overall	0,9060	0,2931	0,2371
	1.0(0.0)	0,0171	0,1302	-0,1035
	2.0(1.0)	0,9060	0,2931	0,2371
	3.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,1364
	4.0(0.0)	0,0256	0,1587	-0,1742
	5.0(0.0)	0,0171	0,1302	-0,0727
t4_1	Overall	0,7350	0,4432	0,2750
	1.0(0.0)	0,0171	0,1302	-0,3332
	2.0(1.0)	0,7350	0,4432	0,2750
	3.0(0.0)	0,1709	0,3781	-0,2193
	4.0(0.0)	0,0427	0,2031	-0,0690

	5.0 (0.0)	0,0256	0,1587	-0,1804
t4_2	Overall	0,6838	0,4670	0,1247
	1.0 (0.0)	0,0085	0,0925	-0,1325
	2.0 (0.0)	0,0427	0,2031	0,0595
	3.0 (1.0)	0,6838	0,4670	0,1247
	4.0 (0.0)	0,1197	0,3260	0,0689
	5.0 (0.0)	0,1026	0,3047	-0,2632
t4_3	Overall	0,7521	0,4336	0,3974
	1.0 (0.0)	0,0085	0,0925	-0,2406
	2.0 (0.0)	0,0085	0,0925	-0,0350
	3.0 (0.0)	0,0342	0,1825	-0,1142
	4.0 (0.0)	0,0940	0,2931	-0,1452
	5.0 (1.0)	0,7521	0,4336	0,3974
t4_4	Overall	0,6581	0,4764	0,3995
	1.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	2.0 (0.0)	0,0085	0,0925	-0,2406
	3.0 (0.0)	0,0342	0,1825	-0,1634
	4.0 (1.0)	0,6581	0,4764	0,3995
	5.0 (0.0)	0,1880	0,3924	-0,1981
t5_1	Overall	0,6923	0,4635	0,4138
	1.0 (1.0)	0,6923	0,4635	0,4138
	2.0 (0.0)	0,0342	0,1825	-0,1251
	3.0 (0.0)	0,0855	0,2808	-0,2008
	4.0 (0.0)	0,0598	0,2382	-0,1229
	5.0 (0.0)	0,0256	0,1587	-0,0735
	6.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	7.0 (0.0)	0,0769	0,2676	-0,3247
t5_2	Overall	0,7179	0,4519	0,4722
	1.0 (0.0)	0,0427	0,2031	-0,0542
	2.0 (1.0)	0,7179	0,4519	0,4722
	3.0 (0.0)	0,0342	0,1825	-0,1306
	4.0 (0.0)	0,0598	0,2382	-0,2978
	5.0 (0.0)	0,0000	0,0000	NaN
	6.0 (0.0)	0,0171	0,1302	-0,1188
	7.0 (0.0)	0,0940	0,2931	-0,3338
t5_3	Overall	0,7265	0,4477	0,4819
	1.0 (0.0)	0,0598	0,2382	-0,0810
	2.0 (0.0)	0,0427	0,2031	-0,1672
	3.0 (1.0)	0,7265	0,4477	0,4819
	4.0 (0.0)	0,0256	0,1587	-0,2494

	5.0 (0.0)	0,0427	0,2031	-0,2308
	6.0 (0.0)	0,0085	0,0925	-0,0567
	7.0 (0.0)	0,0769	0,2676	-0,3578
t6_1	Overall	0,5128	0,5020	0,3816
	1.0 (1.0)	0,5128	0,5020	0,3816
	2.0 (0.0)	0,0769	0,2676	-0,1770
	3.0 (0.0)	0,0769	0,2676	-0,0766
	4.0 (0.0)	0,0684	0,2535	-0,0923
	5.0 (0.0)	0,0855	0,2808	0,0231
	6.0 (0.0)	0,0427	0,2031	-0,1329
	7.0 (0.0)	0,0855	0,2808	-0,3448
t6_2	Overall	0,4017	0,4924	0,3151
	1.0 (0.0)	0,1026	0,3047	-0,0514
	2.0 (0.0)	0,1197	0,3260	0,0195
	3.0 (1.0)	0,4017	0,4924	0,3151
	4.0 (0.0)	0,0342	0,1825	-0,0045
	5.0 (0.0)	0,0855	0,2808	-0,2712
	6.0 (0.0)	0,1197	0,3260	-0,0758
	7.0 (0.0)	0,0513	0,2215	-0,2437
t6_3	Overall	0,4530	0,4999	0,2993
	1.0 (0.0)	0,0769	0,2676	-0,0579
	2.0 (1.0)	0,4530	0,4999	0,2993
	3.0 (0.0)	0,1368	0,3451	-0,0831
	4.0 (0.0)	0,0256	0,1587	0,0149
	5.0 (0.0)	0,0256	0,1587	-0,1867
	6.0 (0.0)	0,1026	0,3047	-0,1169
	7.0 (0.0)	0,1026	0,3047	-0,2729
t7_1	Overall	0,3590	0,4818	0,4646
	1.0 (0.0)	0,0256	0,1587	-0,1302
	2.0 (1.0)	0,3590	0,4818	0,4646
t7_2	Overall	0,2991	0,4599	0,4592
	1.0 (1.0)	0,2991	0,4599	0,4592
	2.0 (0.0)	0,0855	0,2808	0,0231
t7_3	Overall	0,3419	0,4764	0,4700
	1.0 (0.0)	0,0427	0,2031	-0,1083
	2.0 (1.0)	0,3419	0,4764	0,4700
t7_4	Overall	0,2308	0,4231	0,5607
	1.0 (0.0)	0,0427	0,2031	0,0396
	2.0 (1.0)	0,2308	0,4231	0,5607

t7_5	Overall	0,2821	0,4519	0,5407
	1.0(1.0)	0,2821	0,4519	0,5407
	2.0(0.0)	0,0171	0,1302	0,1046
t8_1	Overall	0,8205	0,3854	0,2311
	1.0(0.0)	0,1282	0,3358	-0,1860
	2.0(1.0)	0,8205	0,3854	0,2311
t8_2	Overall	0,8632	0,3451	0,1258
	1.0(0.0)	0,0769	0,2676	-0,0989
	2.0(1.0)	0,8632	0,3451	0,1258
t8_3	Overall	0,8547	0,3539	0,1874
	1.0(0.0)	0,1368	0,3451	-0,2467
	2.0(1.0)	0,8547	0,3539	0,1874
t8_4	Overall	0,7436	0,4385	0,1033
	1.0(0.0)	0,1795	0,3854	-0,0941
	2.0(1.0)	0,7436	0,4385	0,1033
t8_5	Overall	0,7863	0,4117	0,0595
	1.0(1.0)	0,7863	0,4117	0,0595
	2.0(0.0)	0,1709	0,3781	-0,1120
t8_6	Overall	0,6923	0,4635	0,1171
	1.0(1.0)	0,6923	0,4635	0,1171
	2.0(0.0)	0,2308	0,4231	-0,1910
t8_7	Overall	0,8291	0,3781	0,1691
	1.0(1.0)	0,8291	0,3781	0,1691
	2.0(0.0)	0,1538	0,3624	-0,2618
t8_8	Overall	0,7436	0,4385	0,2503
	1.0(1.0)	0,7436	0,4385	0,2503
	2.0(0.0)	0,2051	0,4055	-0,2854
t8_9	Overall	0,8462	0,3624	0,2127
	1.0(1.0)	0,8462	0,3624	0,2127
	2.0(0.0)	0,1026	0,3047	-0,2697
t8_10	Overall	0,6068	0,4906	0,2516
	1.0(0.0)	0,3162	0,4670	-0,2277
	2.0(1.0)	0,6068	0,4906	0,2516
t8_11	Overall	0,6581	0,4764	0,1580

	1.0 (1.0)	0,6581	0,4764	0,1580
	2.0 (0.0)	0,2821	0,4519	-0,1337
t8_12	Overall	0,5214	0,5017	0,1072
	1.0 (0.0)	0,4274	0,4968	-0,1277
	2.0 (1.0)	0,5214	0,5017	0,1072
t8_13	Overall	0,7778	0,4175	0,2287
	1.0 (1.0)	0,7778	0,4175	0,2287
	2.0 (0.0)	0,1880	0,3924	-0,1981

TEST LEVEL STATISTICS

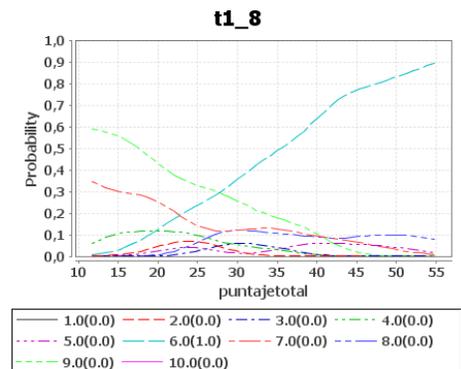
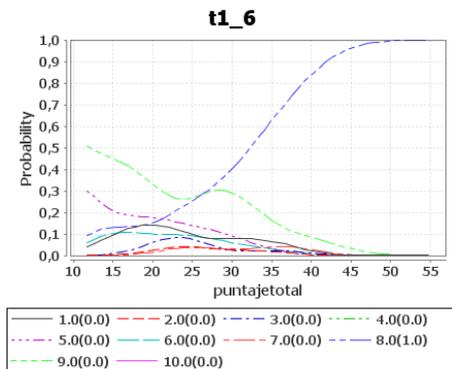
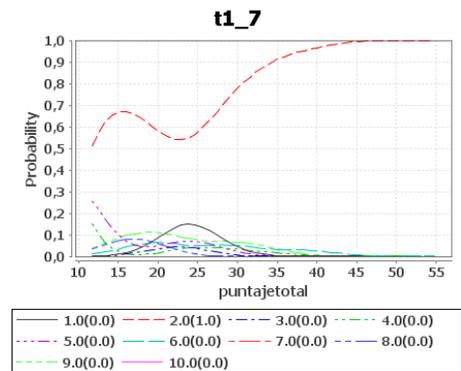
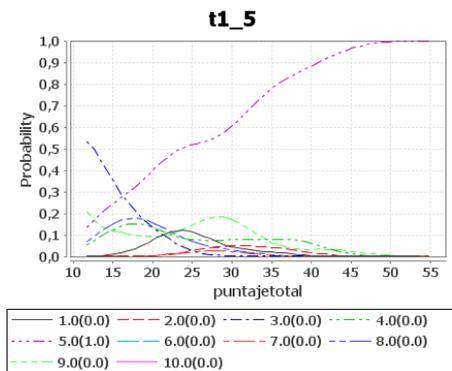
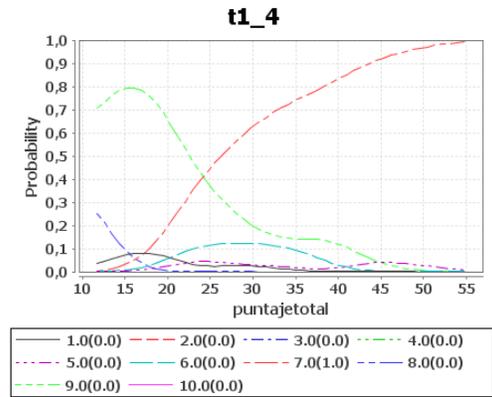
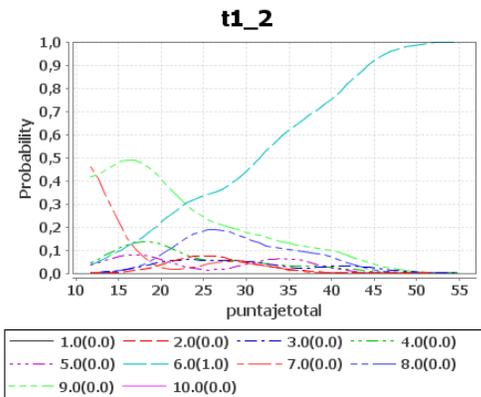
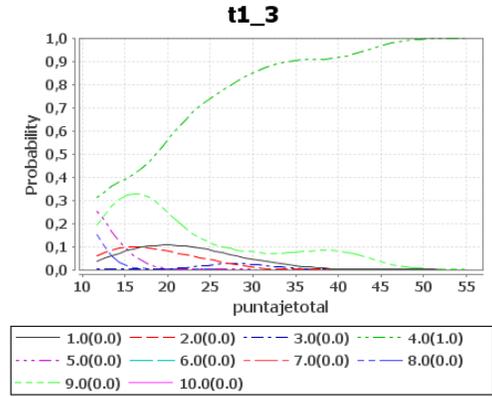
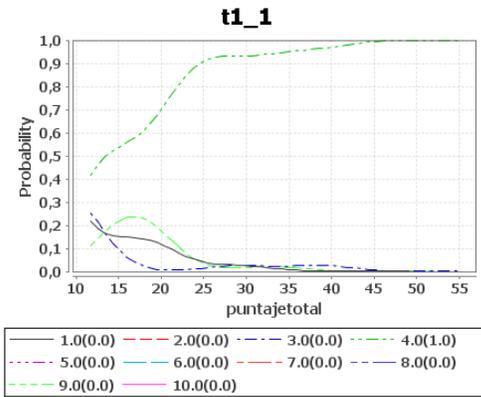
Number of Items = 52
 Number of Examinees = 117
 Min = 8,0000
 Max = 49,0000
 Mean = 33,2393
 Median = 34,0000
 Standard Deviation = 8,5561
 Interquartile Range = 10,0000
 Skewness = -0,3588
 Kurtosis = -0,1034
 KR21 = 0,8526

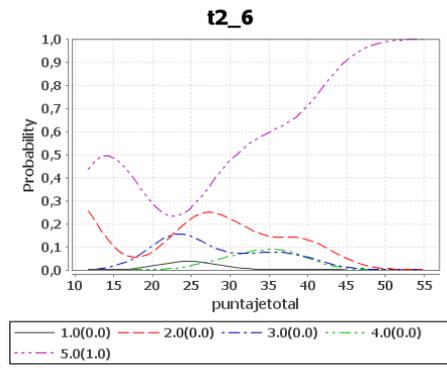
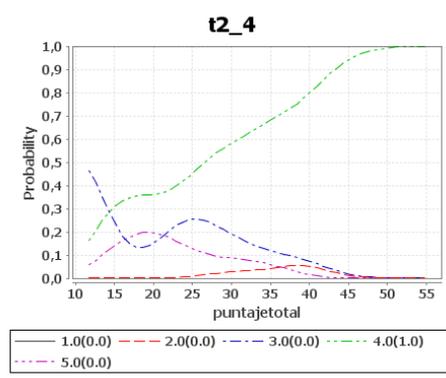
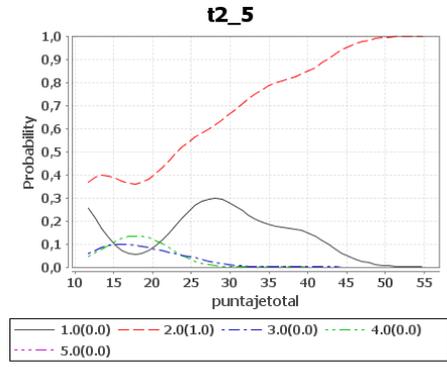
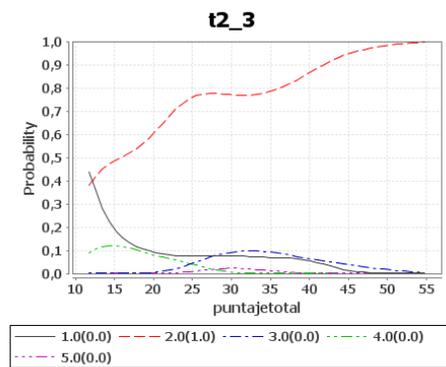
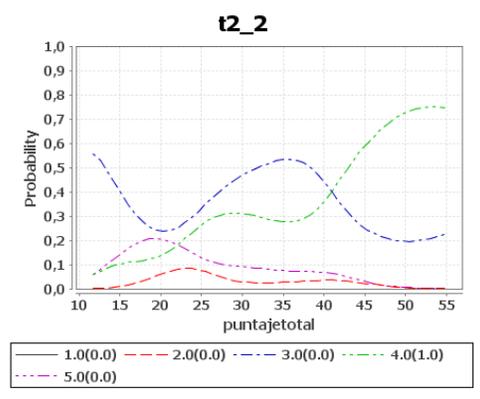
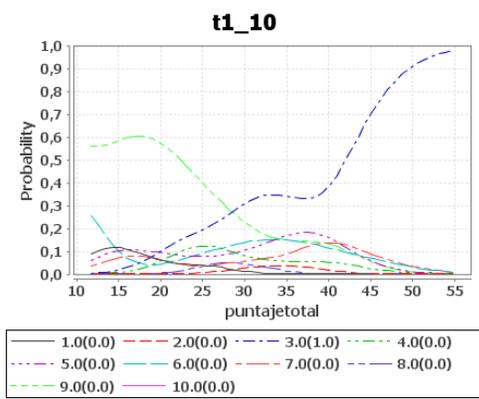
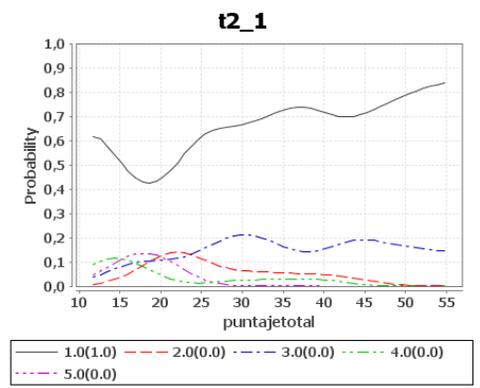
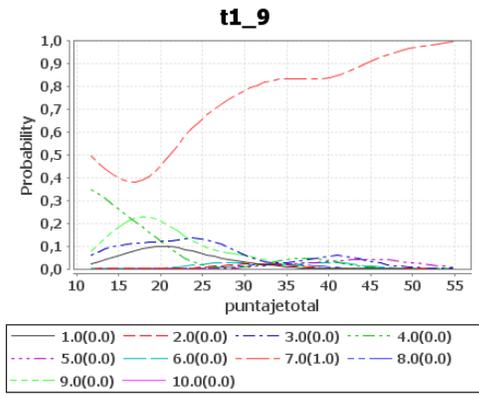
RELIABILITY ANALYSIS

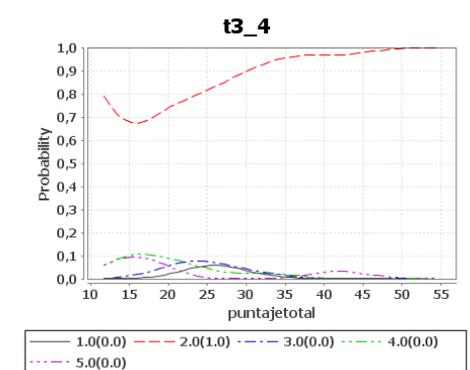
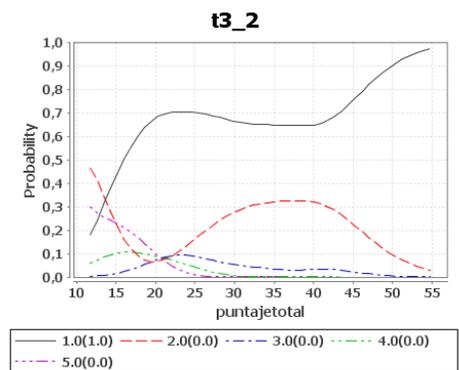
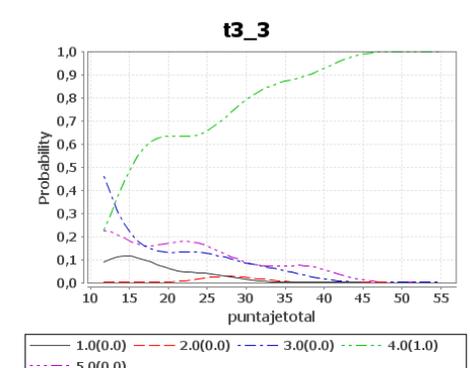
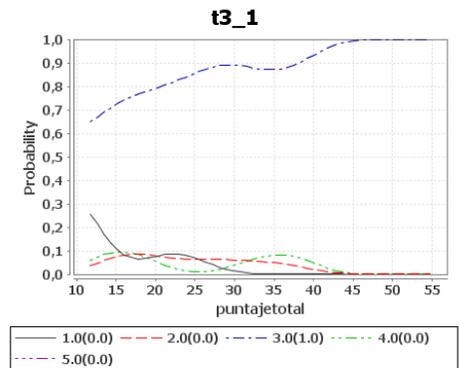
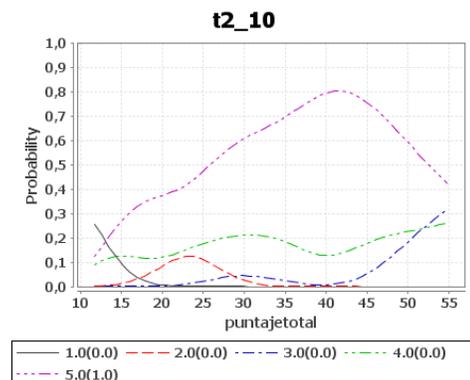
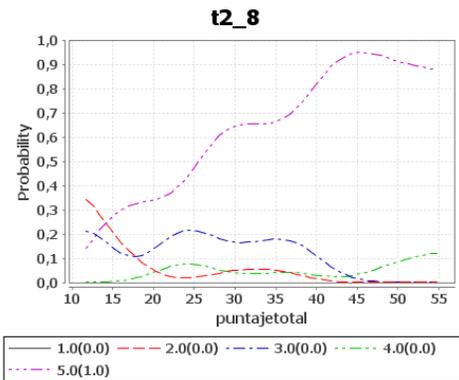
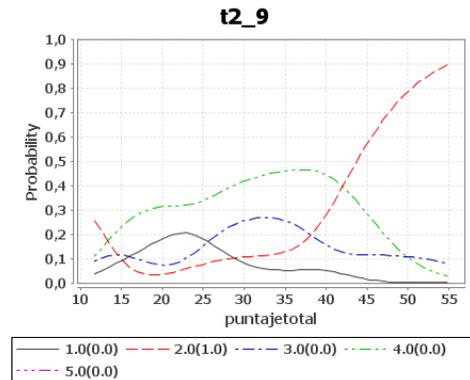
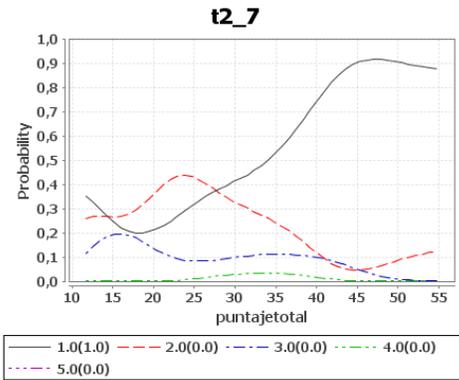
Method	Estimate	95% Conf. Int.	SEM
Guttman's L2	0,8865	(0,8550, 0,9140)	2,8953
Coefficient Alpha	0,8773	(0,8433, 0,9070)	3,0099
Feldt-Gilmer	0,8811	(0,8482, 0,9099)	2,9632
Feldt-Brennan	0,8802	(0,8471, 0,9093)	2,9736
Raju's Beta	0,8773	(0,8433, 0,9070)	3,0099

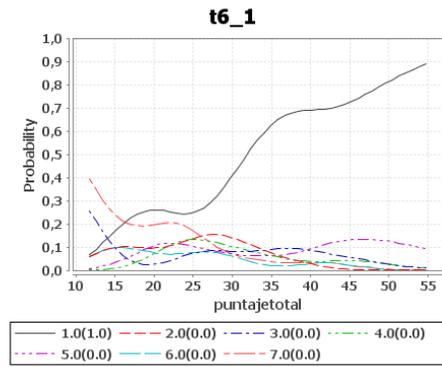
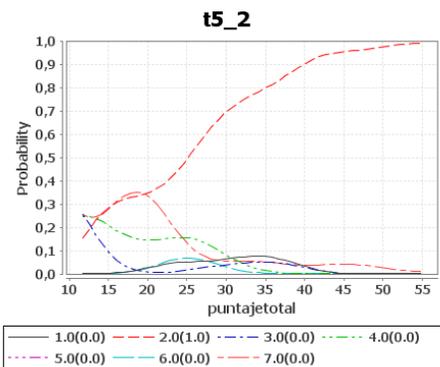
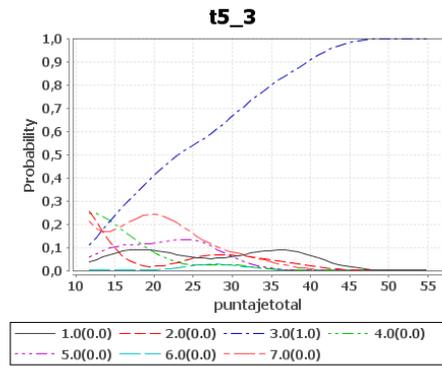
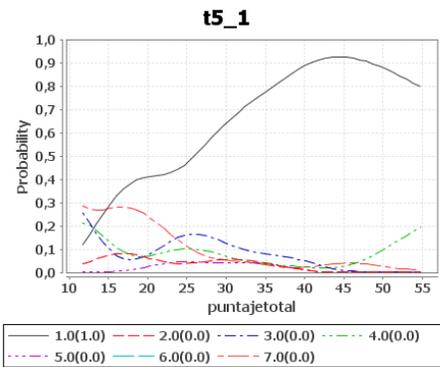
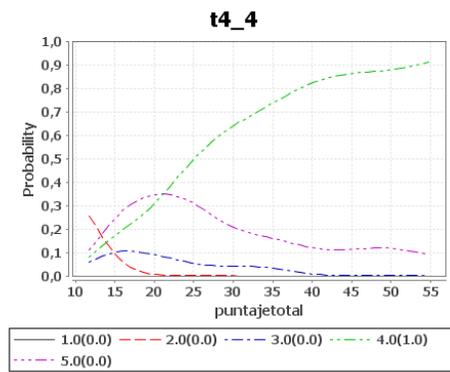
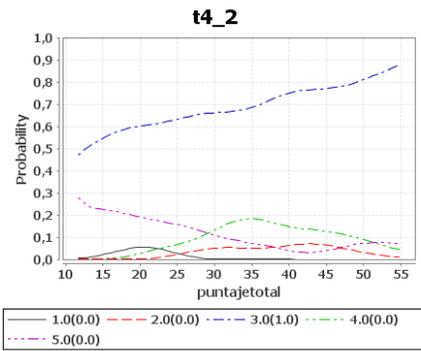
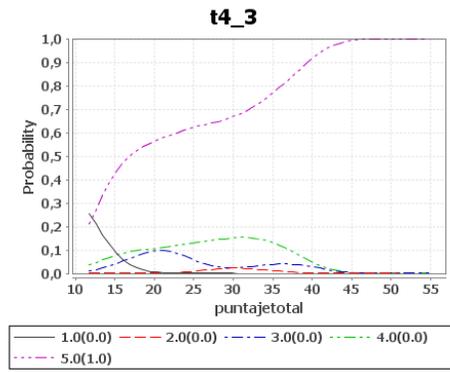
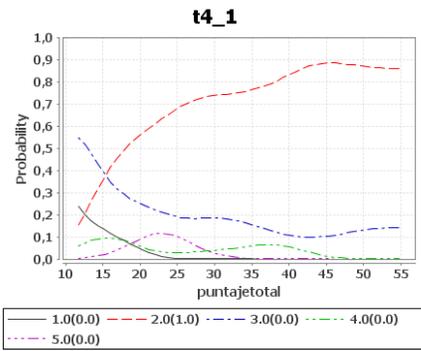
Elapsed time: 0 secs, 488 msec

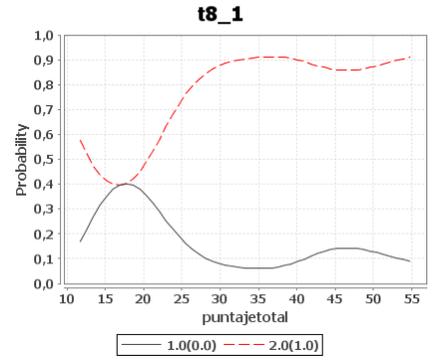
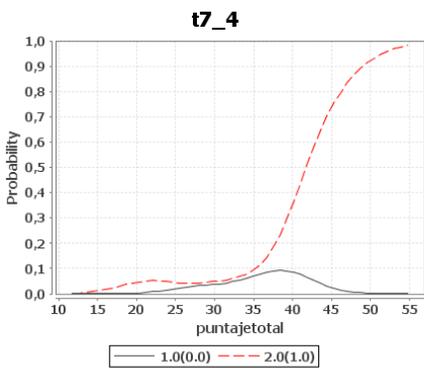
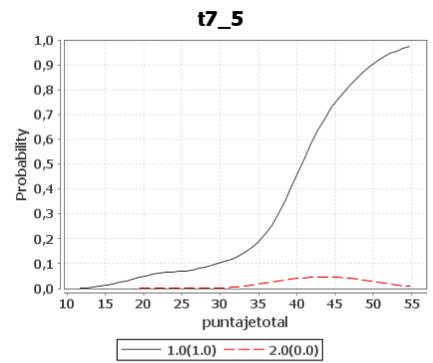
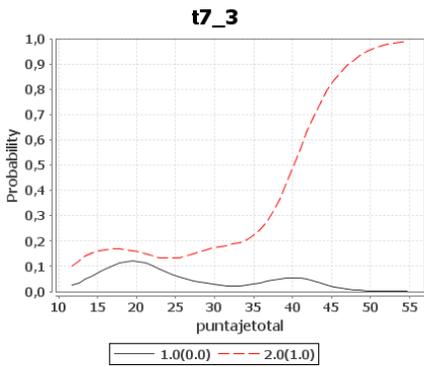
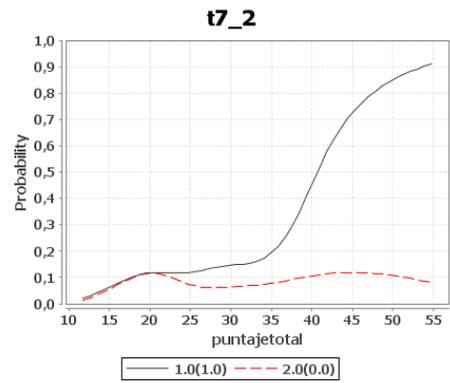
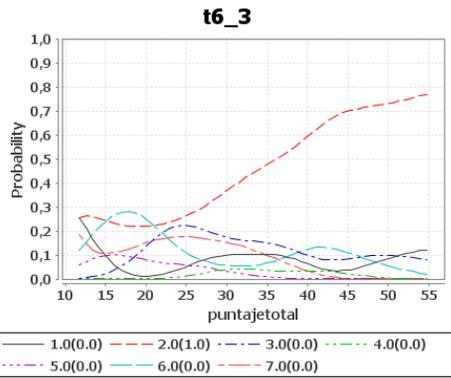
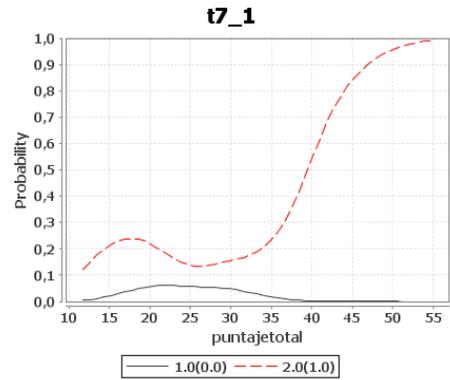
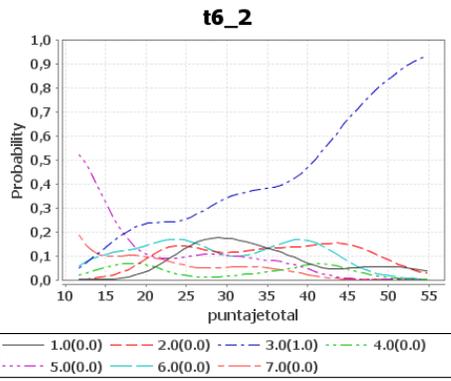
Anexo 6: Gráficos curva de dificultad y discriminación.

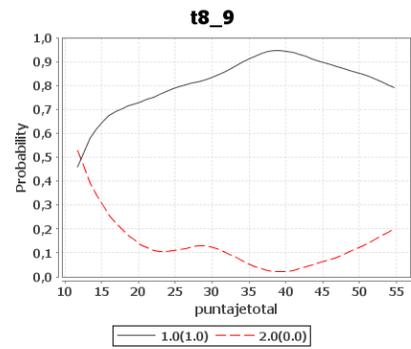
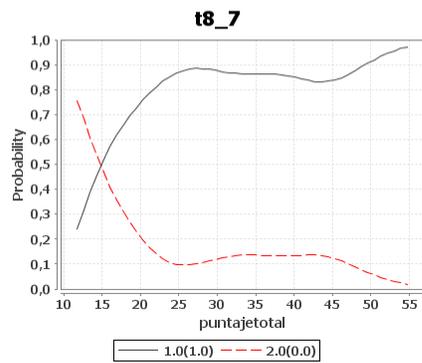
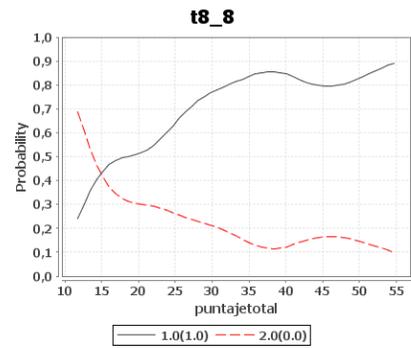
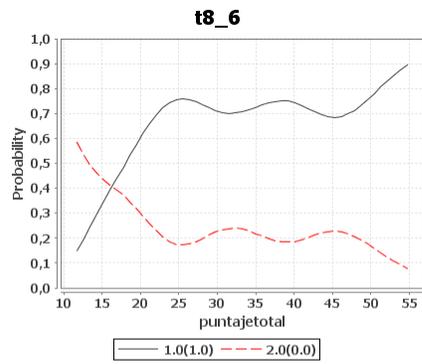
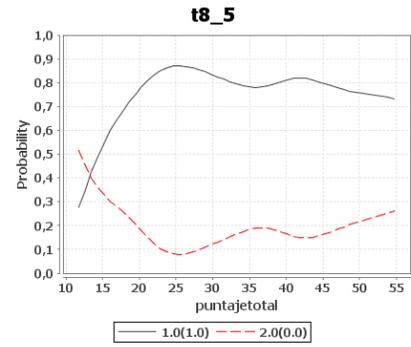
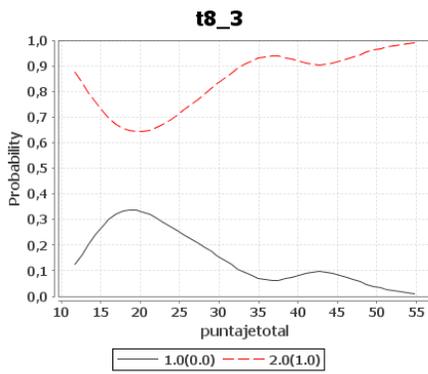
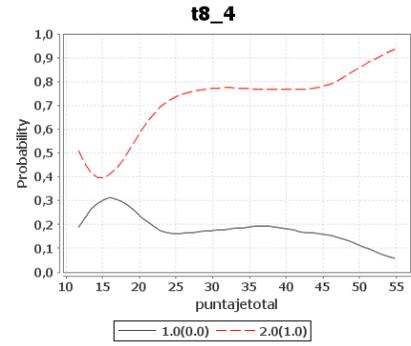
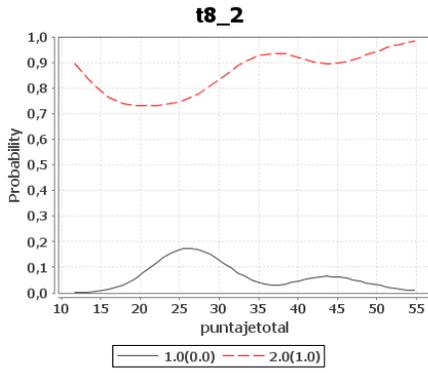


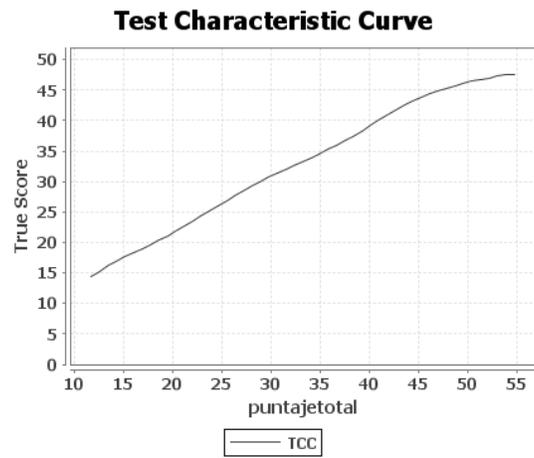
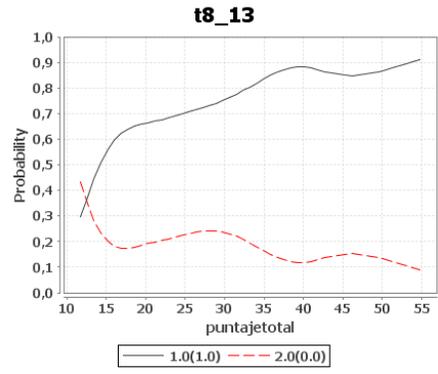
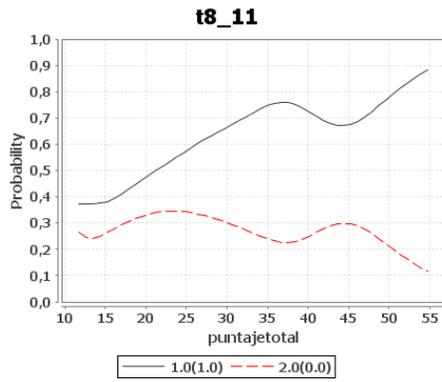
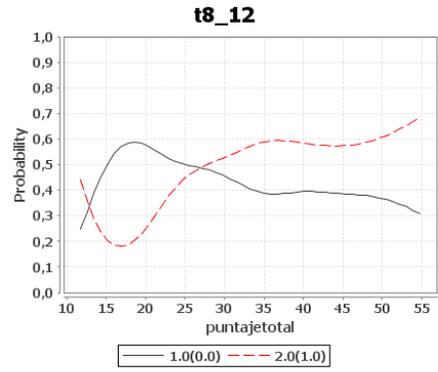
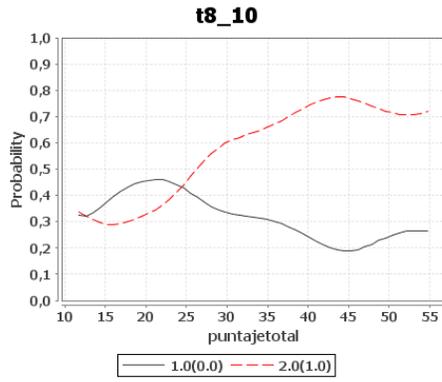












Anexo 7: Análisis de funcionamiento diferencial “DIF”

```
output was not captured!  
> difMH(Data = baseTF1[,c(3:54,2)],group="PRIORITARIO",focal.name = "SI",purify = TRUE,nrIter = 20)
```

Detection of Differential Item Functioning using Mantel-Haenszel method
with continuity correction and with item purification

Results based on asymptotic inference

Convergence reached after 4 iterations

Matching variable: test score

No set of anchor items was provided

No p-value adjustment for multiple comparisons

Mantel-Haenszel Chi-square statistic:

	Stat.	P-value
T1_1	0.2551	0.6135
T1_2	0.0494	0.8240
T1_3	0.1383	0.7100
T1_4	0.3155	0.5743
T1_5	0.3770	0.5392
T1_6	0.6207	0.4308
T1_7	0.0452	0.8317
T1_8	1.2236	0.2687
T1_9	3.1930	0.0740
T1_10	0.0000	0.9949
T2_1	0.0117	0.9138
T2_2	0.0702	0.7910
T2_3	0.0811	0.7758
T2_4	0.4462	0.5042
T2_5	0.1019	0.7496
T2_6	1.8957	0.1686
T2_7	0.0006	0.9801
T2_8	0.1217	0.7272
T2_9	0.1699	0.6802
T2_10	0.0025	0.9599
T3_1	0.1702	0.6800
T3_2	0.0101	0.9198
T3_3	0.0506	0.8220
T3_4	0.0258	0.8725
T4_1	0.0002	0.9888
T4_2	0.0221	0.8817
T4_3	0.6967	0.4039
T4_4	0.5870	0.4436
T5_1	0.0104	0.9189
T5_2	0.0952	0.7577
T5_3	0.0109	0.9170
T6_1	0.0257	0.8727
T6_2	0.2079	0.6484
T6_3	0.9039	0.3417
T7_1	0.0413	0.8389
T7_2	0.0484	0.8259
T7_3	0.0413	0.8389
T7_4	0.0200	0.8875
T7_5	0.1475	0.7009
T8_1	0.5843	0.4446
T8_2	4.4557	0.0348 *
T8_3	0.0307	0.8609
T8_4	2.7134	0.0995 .
T8_5	0.3136	0.5755
T8_6	2.6344	0.1046
T8_7	0.0322	0.8576
T8_8	0.3154	0.5744
T8_9	1.2720	0.2594
T8_10	0.0802	0.7770
T8_11	13.7773	0.0002 ***
T8_12	1.4687	0.2255
T8_13	5.0153	0.0251 *

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Detection threshold: 3.8415 (significance level: 0.05)

Items detected as DIF items:

T8_2
T8_11
T8_13

Effect size (ETS Delta scale):

Effect size code:

'A': negligible effect

'B': moderate effect

'C': large effect

	alphaMH	deltaMH	
T1_1	0.3621	2.3874	C
T1_2	1.3623	-0.7266	A
T1_3	0.5639	1.3462	B
T1_4	0.5816	1.2735	B
T1_5	0.5839	1.2646	B
T1_6	0.5374	1.4595	B
T1_7	1.1937	-0.4161	A
T1_8	2.2488	-1.9044	C
T1_9	0.2381	3.3724	C
T1_10	0.8638	0.3441	A
T2_1	1.0828	-0.1869	A
T2_2	1.0007	-0.0017	A
T2_3	0.9651	0.0835	A
T2_4	1.9438	-1.5619	C
T2_5	0.6580	0.9835	A
T2_6	0.3458	2.4954	C
T2_7	0.8476	0.3887	A
T2_8	0.6508	1.0094	B
T2_9	0.6121	1.1536	B
T2_10	1.1354	-0.2984	A
T3_1	1.7901	-1.3684	B
T3_2	0.9248	0.1837	A
T3_3	0.8556	0.3666	A
T3_4	1.3333	-0.6761	A
T4_1	1.2042	-0.4366	A
T4_2	1.0576	-0.1315	A
T4_3	1.9612	-1.5828	C
T4_4	0.5797	1.2813	B
T5_1	1.2414	-0.5082	A
T5_2	1.0009	-0.0022	A
T5_3	1.2571	-0.5377	A
T6_1	1.3213	-0.6548	A
T6_2	1.5008	-0.9541	A
T6_3	1.8577	-1.4555	B
T7_1	0.6818	0.9000	A
T7_2	0.9114	0.2180	A
T7_3	0.6818	0.9000	A
T7_4	0.6000	1.2004	B
T7_5	0.6061	1.1768	B
T8_1	2.2028	-1.8559	C
T8_2	0.1251	4.8842	C
T8_3	0.5923	1.2309	B
T8_4	3.2381	-2.7612	C
T8_5	1.7769	-1.3510	B
T8_6	3.0245	-2.6008	C
T8_7	0.7184	0.7774	A
T8_8	0.6254	1.1032	B
T8_9	0.3616	2.3902	C
T8_10	0.7307	0.7373	A
T8_11	0.1571	4.3495	C
T8_12	1.9585	-1.5796	C
T8_13	0.1848	3.9685	C

Effect size codes: 0 'A' 1.0 'B' 1.5 'C'
(for absolute values of 'deltaMH')

Anexo 8: Matriz de juicio experto

Nombre ítem	¿Usted cree que el reactivo es pertinente con el constructo?		¿Usted cree que el reactivo es claro en su redacción?	
	Sí/No	Observaciones	Sí/No	Observaciones
R1				
R2				
R3				
R4				
R5				
R6				
R7				
R8				
R9				
R10				
R11				
R12				
R13				
R14				
R15				
R16				
R17				
R18				
R19				
R20				
R21				
R22				
R23				
R24				
R25				
R26				
R27				
R28				
R29				
R30				
R31				
R32				
R33				
R34				
R35				
R36				
R37				
R38				
R39				
R40				
R41				
R42				
R43				
R44				
R45				
R46				
R47				
R48				
R49				
R50				
R51				
R52				
R53				
R54				
R55				
R56				
R57				
R58				
R59				
R60				
R61				

TAREAS-EJEMPLOS	¿Usted cree que la instrucción es clara en su redacción?		¿Usted cree que el ejemplo es claro en su redacción?	
	Sí/No	Observaciones	Sí/No	Observaciones
T1				
T2				
T3				
T4				
T5				
T6				
T7				
T8				
T9				
T10				
T11				
T12				
T13				

Anexo 9: Protocolo aplicación instrumento

PROTOCOLO DE APLICACIÓN EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE HABILIDADES DE ENTRADA EN LENGUAJE PARA PRIMERO BÁSICO.

Descripción general del instrumento

El instrumento posee una cantidad total de 42 ítems, los cuales están divididas en dos dimensiones. La primera está enfocada en la lectoescritura, esta tiene un total de 29 ítems, los cuales se dividen en 6 ámbitos a evaluar (reconocimiento de palabras, conteo de palabras, conteo de sílabas, reconocimiento de sonido inicial, reconocimiento de sonido final y reconocimiento de palabras). Mientras que la segunda dimensión se enfoca en el lenguaje verbal, esta tiene una cantidad de 13 ítems que se separan en dos ámbitos (comprensión oral enfocada en el vocabulario y comprensión oral enfocada en extraer información del texto).

Instrucciones para el examinador

Primeramente, es necesario que esta sea conocida previamente por el examinador, así como también debe existir una lectura previa del protocolo de aplicación.

La administración de este instrumento puede ser de manera individual o grupal. En el caso de ser grupal, se recomienda que no sean más de 20 niños por sala, para asegurar una real atención, a su vez, se debe esperar a que el 90% del curso haya finalizado el ítem, para pasar a la siguiente. Es por esto que, se sugiere tener a uno o dos adultos supervisando, así como también aplicar de manera colectiva, es decir dar las instrucciones, asegurarse que todos los estudiantes la comprendieron aplicando técnicas de verificación, después de verificar que entendieron se proceder a responder en conjunto y luego pasar al siguiente ítem. Las instrucciones pueden ser repetidas dos o tres veces de ser necesario, si existen dudas después de esto se sugiere atender de manera particular. Además, es necesario instruir antes a los niños y niñas sobre levantar la mano si alguno tiene alguna duda individual o quiere responder a alguna pregunta.

Se debe cuidar que el lugar en donde será aplicado el instrumento este iluminado y tenga ventilación, así como también es necesario reducir los distractores ambientales exteriores e interiores, ruidos molestos, que existan abecedarios en la pared o elementos que puedan distraer o permear sus respuestas dentro de la sala, a su vez los adultos deben ser un apoyo en la aplicación, es por esto que deben cuidar su volumen de voz cuando ayuden a algún niño o niña para no provocar distracción en los demás estudiantes. Al momento de comenzar la evaluación se debe procurar que todos los niños tengan abierta la prueba en la hoja que corresponde.

Si algún niño o niña presenta signos de tensión, frustración, miedo o demasiada vacilación al momento de contestar, se puede detener la prueba para ese estudiante y darle unos minutos de descanso, para luego ser aplicada de manera individual asegurando así un ambiente cómodo y seguro para él o ella.

A cada estudiante se le debe proporcionar un cuadernillo y a su vez se debe mencionar que solo deben tener sobre la mesa lápiz mina y goma, ya que un estuche podría provocar distracción, si el estudiante no cuenta con estos materiales se les debe proporcionar.

El tiempo estimado de aplicación es de 45 minutos.

Las instrucciones por ámbito que vienen a continuación, especifican las indicaciones que el examinador debe dar en voz alta a los estudiantes.

Comprensión del principio alfabético

Este primer nivel está dividido en dos secciones la primera esta destina a comprobar el dominio en la habilidad de relacionar el fonema con el grafema correspondiente, mientras que el segundo está destinado a reconocer grafema presentado en sus diferentes formas mayúscula minúscula, imprenta y manuscrita.

Instrucciones para los estudiantes

Tarea 1: Escucha el sonido de la letra dictada.

- Abran su evaluación en la página N° 1 (se debe mostrar, si está la posibilidad de proyectar se debe hacer). Podemos ver 6 filas una con un punto negro, otra con un corazón, otra con una estrella, otra con un sol, otra con una nube y otra con una luna. Coloquen su dedo en el punto negro (punto negro es un ejemplo para los estudiantes). Aquí hay que encerrar en un círculo la letras que tú me escuches decir, por ejemplo si digo el sonido de la letra “nnnnn” ¿Cuál letra se debe encerrar profesora? (acá se nombra a una de las profesoras dentro de la sala que conteste para que apoye el ejemplo) ¡Muy bien profesora! ¿Se entendió? (Para verificar la comprensión se elige al azar a uno o dos estudiantes para que repitan la instrucción) luego realizar el siguiente ejemplo, si digo el sonido de la letra “gggggg” ¿Cuál letra se debe encerrar?, perfecto. Niños y niñas, si no saben cuál letras es, no se preocupen, marquen la que usted creen que es, aquí no hay problema si nos equivocamos, no pasará nada. Comencemos, coloquen su dedito en el corazón, recuerden marquen las letras que escuchen (se dicta en la primera fila el sonido de las letras “L” y “O”). Ahora bajamos nuestro dedito a la fila de la estrella (se dicta el sonido de las letras “U” y “M”). Ahora bajamos nuestro dedito a la fila del sol (se dictan el sonido de las letras “E” y “P”). Ahora bajamos nuestro dedito a la fila de la

nube (se dictan el sonido de las letras “i” y “S”). Ahora bajamos nuestro dedito a la fila de la luna (se dictan el sonido de las letras “A” y “T”). Muy bien, hemos terminado la primera actividad.

Tarea 2: Observa la letra y reconoce sus diferentes formas.

- Ahora pasaremos a la tarea número dos, cambiemos la página todos juntos (los colaboradores se deben asegurar que todos los niños estén en la página de la tarea número 2). En esta actividad debemos mirar muy bien la letra que esta al comienzo y marcar todas las que sean iguales a estas. Debes estar muy atento porque están escritas con diferentes letras. Coloquen su dedito en el punto negro para ver un ejemplo. ¿Qué letras son iguales a la que está al lado del punto negro profesora? (Se sugiere siempre preguntar a la profesora acompañante, ella puede cometer errores intencionales o decir que no entiende para verificar si están los niños atentos y comprendieron la actividad) Muy bien profesora... ¿Se entendió niños y niñas? ¡Perfecto!... veamos ¿quién me puede decir que debemos hacer en esta actividad? (Recordar siempre verificar la comprensión de la instrucción para evitar demasiadas dudas individuales en los estudiantes)... Recordemos que si no sabe no se preocupe, marque lo que usted sepa... Comencemos, vamos todos a la primero letra coloquemos nuestro dedito ahí (Se les muestra a los estudiantes la primera letra “D”) encierren con un circulo todas las letras, de esa fila, que sean la misma a la que apunta tu dedito, recuerden que están escritas de diferentes formas... (una vez que se verifica que el 90% ya allá contestado esa pregunta se pasa a la siguiente y así con todas las letras). ¡Muy buen trabajo niños! Continuemos.

Conciencia fonológica

Esta sección está dirigida a medir las habilidades que tienen los niños y niñas con respecto a la conciencia fonológica. Esta está dividida en 4 ámbitos. El primero orientado al conteo de sílabas, el segundo al conteo de palabras, el tercero a la identificación del sondo inicial y el último a la identificación del sonido final.

Instrucciones para los estudiantes:

Tarea número 3: Conteo de sílabas.

- Vamos muy bien, ahora pasaremos a la tarea número 3, cambiemos la página todos juntos (los colaboradores se deben asegurar que todos los niños estén en la página de la tarea número 3). en esta ocasión vamos a contar las sílabas que tienen las palabras. Coloca tu dedito en el punto negro para revisar el ejemplo. ¿Qué objeto es ese? Muy bien, un auto, ahora piensa en tu mente cuantas sílabas tiene la

palabra au-to, puedes utilizar tus dedos para contar ¿Cuántas sílabas tiene? 2 perfecto, ahora pintemos la cantidad de círculos que corresponda. Antes de comenzar ¿quién me puede repetir que debemos hacer? (recordar verificar comprensión) Ahora les toca a ustedes. Comencemos... (se debe esperar a que los niños hayan terminado para pasar a la siguiente actividad).

Tarea número 4: conteo de palabras.

- Continuemos, cambiemos la página todos juntos (los colaboradores se deben asegurar que todos los niños estén en la página de la tarea número 4). Así como en la actividad anterior, acá debemos contar y pintar nuevamente, pero esta vez contaremos las palabras que están escritas. Esta vez realizaremos la actividad todos juntos. Primero coloquen su dedo en el punto negro para el ejemplo. ¿Cuántas palabras podemos contar acá?... 4, muy bien ahora en la parte del al lado pintamos 4 círculos porque hay 4 palabras. ¿Quién me puede explicar que debemos hacer? (se puede consultar a dos niños para verificar) Perfecto comencemos, coloquen su dedo en el corazón cuenten cuantas palabras hay y pinten los círculos que corresponden (Se les da uno minuto para realizar la actividad y de baja a la siguiente línea). Ahora bajamos a la estrella, (Se espera un minuto y se baja a la siguiente y así con todas las demás). Muy buen trabajo.

Tarea número 5: sonido inicial

- Comencemos la actividad 5, para eso cambiemos la página todos juntos (los colaboradores se deben asegurar que todos los niños estén en la página de la tarea número 5). En esta ocasión debes identificar con que sonido comienza la palabra, luego de saber cuál es debes marcar con una X las imágenes que también comiencen con el mismo sonido. Practiquemos con un ejemplo. Coloca tu dedo en el punto negro. Escucha con atención la palabra “ABEJA” (se repite una vez) “ABEJA”. ¿Con que sonido comienza la palabra?... muy bien, ahora ¿Quién me puede repetir lo que debemos realizar?... Excelente, ahora comencemos. Coloquen su dedo en la primera casilla (Se les muestra donde) Escuchen, “Mesa” (se repite) “Mesa” ahora marquen con una X cuales imágenes tienen el mismo sonido inicial (se espera un minuto y se baja a la siguiente). Escuchen atentos “Escalera” (se repite) “Escalera” (se espera una minuto y se baja a la siguiente) ahora marquen con una X. Continuemos con la última “Sol” (se repite) “Sol” marquemos cuales comienzan con el mismo sonido (si se aprecia que todos los niños avanzan más rápido no es necesario esperar el minutos). Muy buen trabajo.

Tarea número 6: sonido final

- Comenzaremos la nueva tarea, para esto cambiemos nuevamente la página todos juntos (los colaboradores se deben asegurar que todos los niños estén en la página de la tarea número 6). Recordemos que no hay problema si no sabemos o nos equivocamos. En esta ocasión deben escuchar el sonido que les dictaré y marcar las imágenes que tengan el mismo sonido final. Veamos un ejemplo, coloquen su dedito en el punto negro. Escuchen atentamente “ooooooo” (Se repite el sonido) “ooooooo” que imágenes terminan con el mismo sonido... “gato” y “Auto” muy bien ¿por qué pala no puede ser? Levante la mano quién quiere responder (se espera a ver si alguien puede responder, de no suceder se le pregunta a la profesora ayudante)... Muy bien porque termina con el sonido “aaaaaa”. Revisemos si se comprendió la instrucción (se llama intencionalmente a dos niños para que repitan lo que debemos hacer) Comencemos. Coloquen su dedito en el primer casillero (se les muestra) Escuchen atentos “lllllllll” (se repite) “lllllllll” marquen con una X las imágenes que terminan con el mismo sonido (se espera un minuto y se pasa a la siguiente). Paseemos a la siguiente bajen su dedito, escuchen “aaaaaaa” (se repite) “aaaaaaa” ahora marquen con una X (se espera un minuto). Continuemos con la última escuchen atentos “nnnnn” (se repite) “nnnnn” (se espera un minuto para continuar, si los estudiantes necesitan menos de un minuto pueden avanzar según estimen conveniente). ¡Excelente trabajo!

Reconocimiento visual de las palabras.

Esta parte del instrumento está enfocada en reconocer las habilidades de asociación de fonema- grafema y codificación de las palabras. Aquí podremos apreciar si existen niños que presentan lectura inicial. En la tarea número 6 tendrán que leer palabras aisladas, frase y oración cortas.

Tarea número 7: reconocimiento de palabras.

- Pasemos a la siguiente tarea para esto cambiemos nuevamente la página todos juntos (los colaboradores se deben asegurar que todos los niños estén en la página de la tarea número 7). En esta tarea ustedes deben leer la palabra del recuadro y marcar con una X la imagen que corresponde a lo leído, hay palabras solitas y frases que debes leer. Veamos un ejemplo, coloquen su dedito en el punto negro. ¿Quién quiere leer lo que dice ahí? (si no existe voluntarios se le solicita a la profesora que está colaborando que lea) Muy bien ahora marcamos la imagen que corresponde. Antes de comenzar ¿Quién me puede explicar? (nuevamente se sugiere escoger al azar para verificación de comprensión). Ahora si comencemos, tienen 5 minutos para realizar la tarea, Si usted no sabe o no reconoce ninguna palabra no se preocupe y espere a que todos continuemos (esta actividad no se puede realizar a

la par debido a las diferentes velocidad y posibles no lectura de estas, además se sugiere verificar y dar contención a los niños que sientan temor o angustia en esta actividad).

Finalizada esta actividad se sugiere consultar a viva voz si algún niño desea ir al baño, tomar agua o simplemente descansar, para esto se pueden destinar de 5 a 10 minutos. Una vez finalizado el tiempo se recomienda aplicar ejercicios de respiración para focalizar su atención nuevamente (pausa activa).

Tarea número 8: Comprensión oral.

Esta sección se debe contar con el cuento de manera física, idealmente poder proyectar a los niños mientras se les lea, para que puedan observar los dibujos. Este se encuentra de manera digital en la “Biblioteca escolar digital” <https://bdescolar.mineduc.cl/> provisto por el MINEDUC para uso académico, para iniciar sesión se debe ingresar el Rut sin dígito verificador y la clave es CRA123, ahí se debe colocar en el buscador el título del libro ¡No quiero ir al cole!

- Queridos pequeños, estamos llegando al final de la evaluación, y para esta parte debemos prestar mucha atención y escuchar muy atentos un cuento que se les leerá, pasemos todos juntos a la página siguiente (los colaboradores se deben asegurar que todos los niños estén en la página de la tarea número 7). A continuación se les leerá el cuento “No quiero ir al cole” de la autora Stéphanie Blake, lo escucharán dos veces y luego les contestaremos unas preguntas y ustedes deberán marcar con una X alternativa que corresponda a su respuesta. Escuchemos con atención (se les da la primera lectura del cuento, se recomienda enfatizar y aplicar técnicas vocales para atraer a los niños y facilitar la escucha y la comprensión)... Ahora escuchemos nuevamente.

Coloquemos todos nuestro dedito en el primer punto negro para realizar un ejemplo. Ahora escuchen la pregunta... ¿Cómo se llamaba el cuento? Alternativa círculo negro ¡No quiero ir al cole!; alternativa círculo blanco ¡Que viene el lobo!.... Muy bien marquen la correcta con una X... Ahora demos vuelta la página para comenzar con las preguntas (los colaboradores se deben asegurar que todos los niños estén en la página número 9). Veamos la primera pregunta lo realizaremos todos juntos, recuerden no decir en voz alta la alternativa que escogerán (se deben leer las preguntas dos veces y las alternativas dos veces en orden)

1 ¿De quién se habla durante toda la historia? Alternativa punto blanco “el conejito Simón”, Alternativa punto negro “el papá”.

- 2 ¿De qué se trata la historia? Alternativa punto blanco “de un conejito que quiere ir al colegio”, Alternativa punto negro “de un conejito que no quiere ir al colegio”.
- 3 ¿A quién llamó el conejito en la noche de un grito? Alternativa punto blanco “a papá”, Alternativa punto negro “a mamá”.
- 4 ¿Qué comió el conejito Simón antes de ir al colegio? Alternativa punto blanco “un té”, Alternativa punto negro “tostadas”.
- 5 ¿Por qué el conejito Simón debía ir al colegio según su papá? Alternativa punto blanco “para aprender el abecedario”, Alternativa punto negro “para poder jugar”.
- 6 ¿Por qué el conejito no quería ir al colegio? Alternativa punto blanco “porque estaba enojado”, Alternativa punto negro “porque tenía miedo”.
- 7 En la puerta del colegio ¿Qué le dio el papá al conejito Simón? Alternativa punto blanco “un beso”, Alternativa punto negro “un regalo”.
- 8 ¿En que se parecen los papás del conejito? Alternativa punto blanco “ambos quieren que vaya al colegio”, Alternativa punto negro “ambos están enojados con conejito por no querer ir al colegio”.
- 9 Escucha << Date prisa con las tostadas pequeño conejito, ¡hay que llegar puntual al colegio! >> ¿Qué significa la palabra puntual? Alternativa punto blanco “llegar temprano o a tiempo”, Alternativa punto negro “apuntar un objeto”.
- 10 <<Escucha cariño tengo que marcharme>> ¿Qué significa la palabra “Marcharme”? Alternativa punto blanco “llegar a un lugar”, Alternativa punto negro “irse del lugar”.
- 11 Escucha <<En el comedor se zampó una crema de chocolate>> ¿Qué significa la palabra zampó? Alternativa punto blanco “comer”, Alternativa punto negro “lanzar”.
- 12 ¿Qué hizo el conejito cuando paró de llorar? Alternativa punto blanco “jugó”, Alternativa punto negro “dibujó”.
- 13 Después del recreo ¿Qué hizo el conejito Simón? Alternativa punto blanco “comió crema de chocolate”, Alternativa punto negro “descansó”.
- 14 ¿Qué hizo el conejito Simón después de descansar? Alternativa punto blanco “dibujó”, Alternativa punto negro “tocó el tambor”.
- 15 ¿Cómo se sentirá probablemente el conejito Simón cuando tenga que ir al colegio al día siguiente? Alternativa punto blanco “feliz de ir nuevamente”, Alternativa punto negro “asustado por ir”.

Al finalizar la aplicación se recomienda felicitar a los niños y niñas por su gran trabajo y agradecerles por la realización de este.

Anexo 10: Instrumento

I. Comprensión del principio alfabético.

Ámbito 1 Reconocimiento de letras.

Tarea 1: Escucha el sonido de la letra que te dicte.

En esta parte debes encerrar en un círculo el sonido de la letra que escuches. Miremos un ejemplo. Coloca tu dedo en el punto negro.

Ejemplo: Presta atención, si te digo: el sonido nnnnn ¿Cuál letra debería encerrar? Ahora escucha gggggg ¿Cuál letra se debería encerrar ahora?

● A C N G X G E T

● A B C O H L X J

● P F K U L W M E

● M R S I E F X P

● Q I V B F S C Z

● O B T D Y S A E

Tarea 2: Observa la letra y reconoce sus diferentes formas.

En esta actividad deberás encerrar en un círculo las letras del modelo, sin importan que tengan distintos tipos de letras. Miremos un ejemplo, coloca tu dedo en el punto negro.

Ejemplo: Presta atención, observa la letra que está al lado del punto negro: ¿Cuáles son las mismas?

● G → g f q p q t r

D → d g b d r

T → h t Y t g

L → i L x v l

M → m N n n m

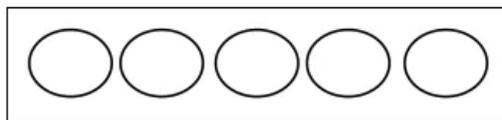
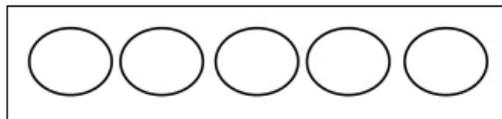
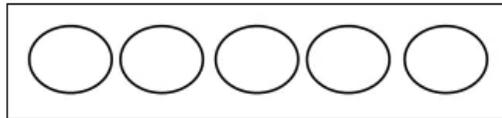
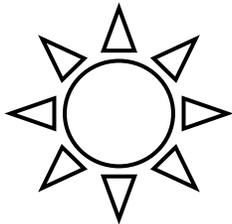
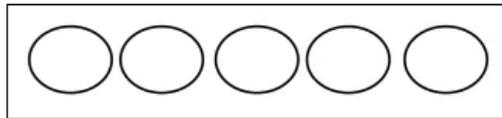
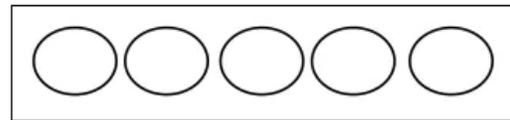
P → D r q q p

II. Conciencia fonológica

Ámbito 2 conteo de sílabas.

Tarea 3: En esta actividad debes pintar los círculos de acuerdo a la cantidad de sílabas que tenga la palabra de la imagen observada. Miremos un ejemplo, coloca tu dedo en el punto negro.

Ejemplo: Presta atención, observa la imagen que está al lado del punto negro ¿Qué es? Correcto, ahora contemos cuantas sílabas tiene esa palabra... muy bien, ahora pintamos los círculos que correspondan.



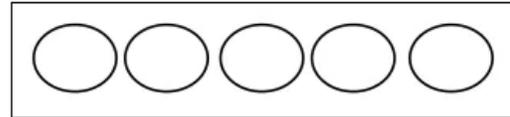
Ámbito 2 conteo de palabras.

Tarea 4: En esta actividad debes pintar los círculos de acuerdo a la cantidad de palabras que tiene la frase. Miremos un ejemplo, coloca tu dedo en el punto negro.

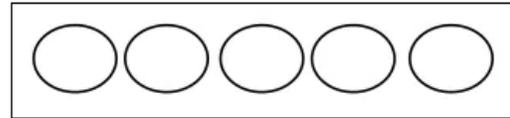
Ejemplo: Presta atención, observa la frase que está al lado del punto negro: ¿Cuántas palabras hay?



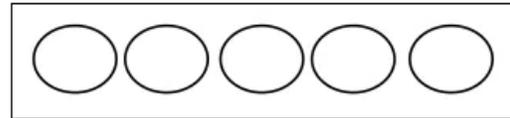
La vaca blanca come



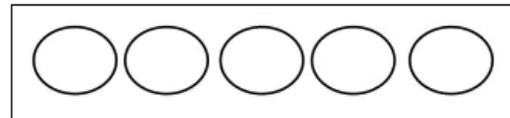
● La cama



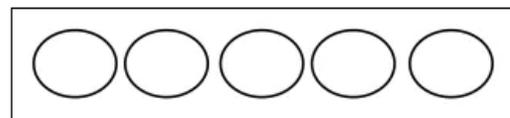
● El gato café



● Mi papá salta la cuerda



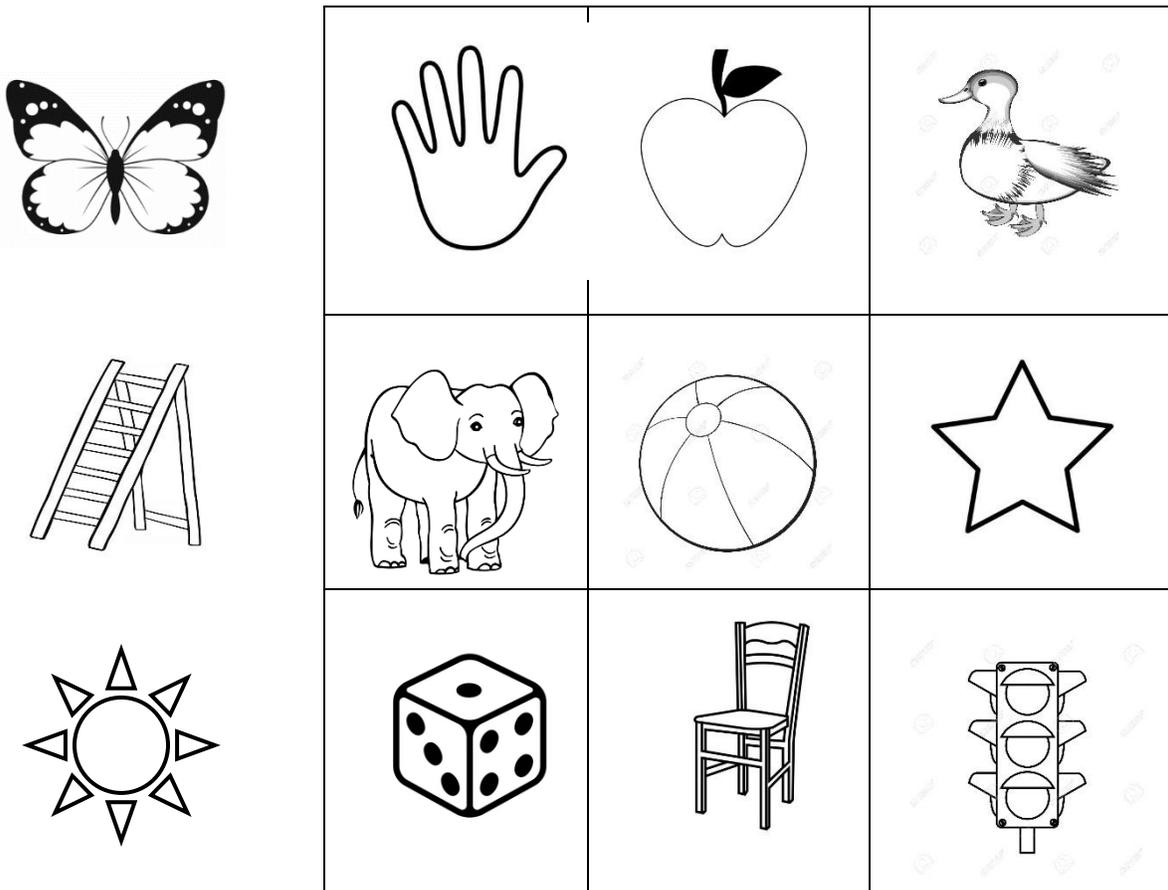
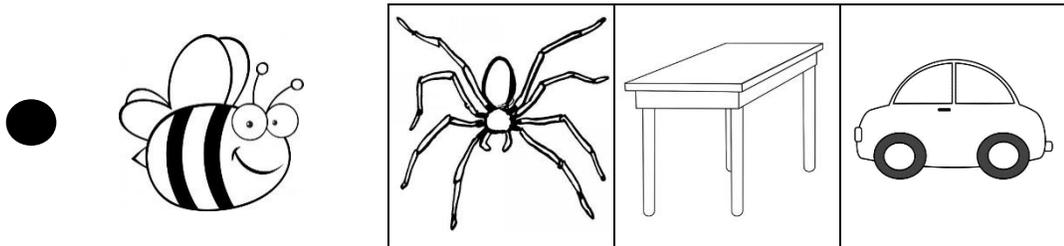
● El perro camina rápido



Ámbito 4 sonido inicial.

Tarea 5: En esta actividad debes marcar con una X las imágenes que comiencen con el sonido del primer dibujo. Miremos un ejemplo, coloca tu dedo en el punto negro.

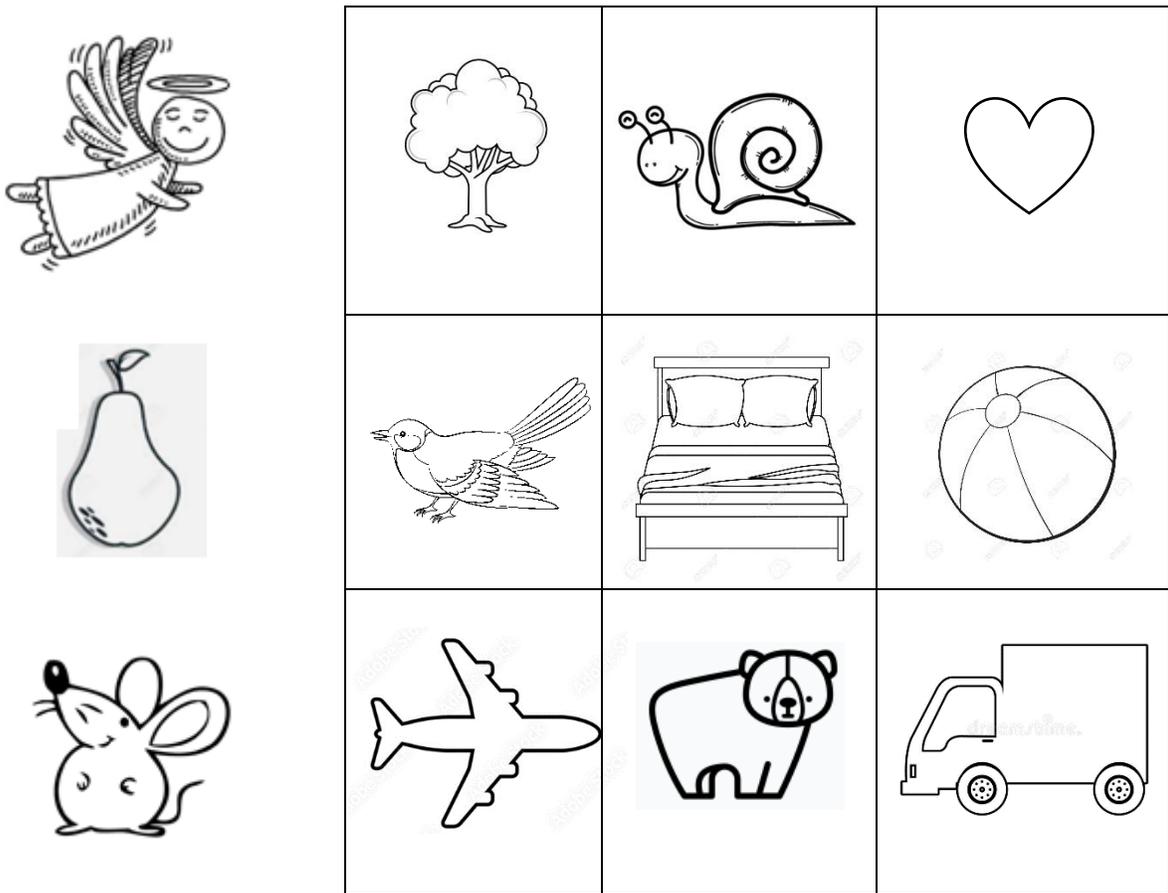
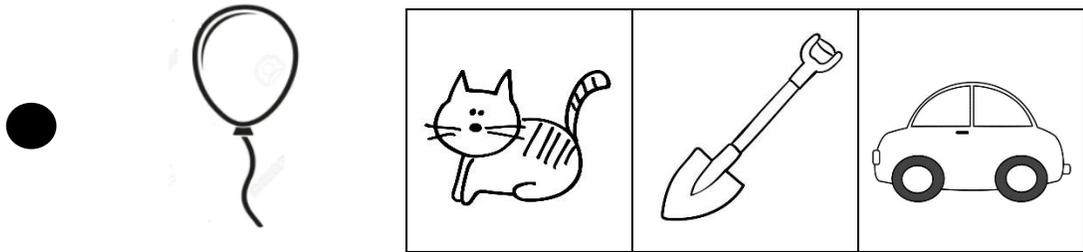
Ejemplo: Presta atención, ¿Qué es eso? Muy bien, Ahora con que sonido comienza... Correcto.... Luego debemos marcar con una X las imágenes que comiencen con el mismo sonido ¿Cuáles son? Perfecto... Comiencen.



Ámbito 5 sonido final.

Tarea 6: En esta actividad debes marcar con una X las imágenes que terminen con el sonido que se te dictará. Miremos un ejemplo, coloca tu dedo en el punto negro.

Ejemplo: Presta atención, escucha el sonido ¿Cuáles imágenes terminan con el sonido que escuchaste? Correcto, ahora marcamos con una X la que correspondan. Comencemos.



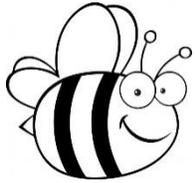
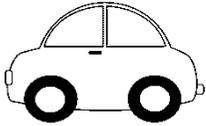
III. Reconocimiento visual de las palabras.

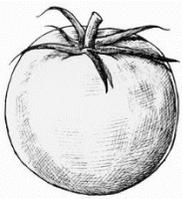
Ámbito 7 reconocimiento de palabras.

Tarea 7: En esta actividad debes leer las palabras y oraciones, luego marcas con una X la imagen que corresponda a lo que leíste. Miremos un ejemplo, coloca tu dedo en el punto negro.

Ejemplo: Leamos la palabra, ¿Qué dice? Muy bien, Ahora que imagen corresponde... Correcto, márcala con una X. Comiencen.

●

ABEJA	
	

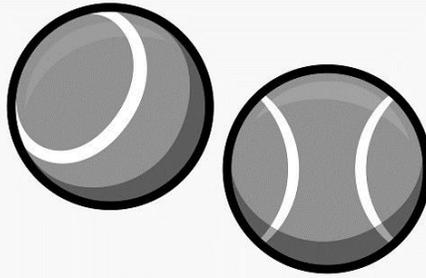
TOMATE	
	

DEDO	
	

SAPO



DOS PELOTAS



Mi MAMÁ LEE



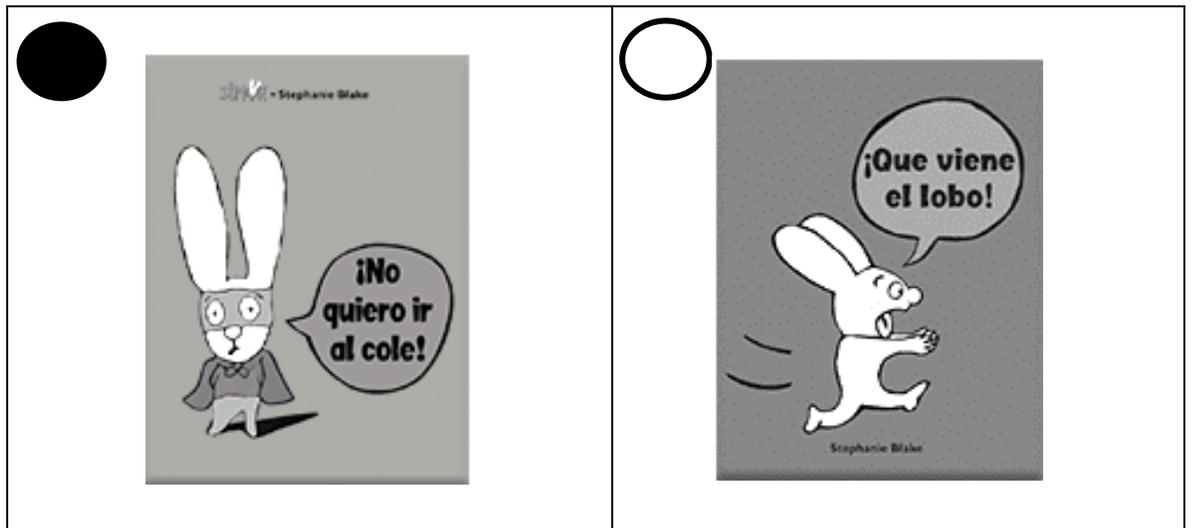
IV. Comprensión oral

Ámbito 8 comprensión oral de texto y vocabulario.

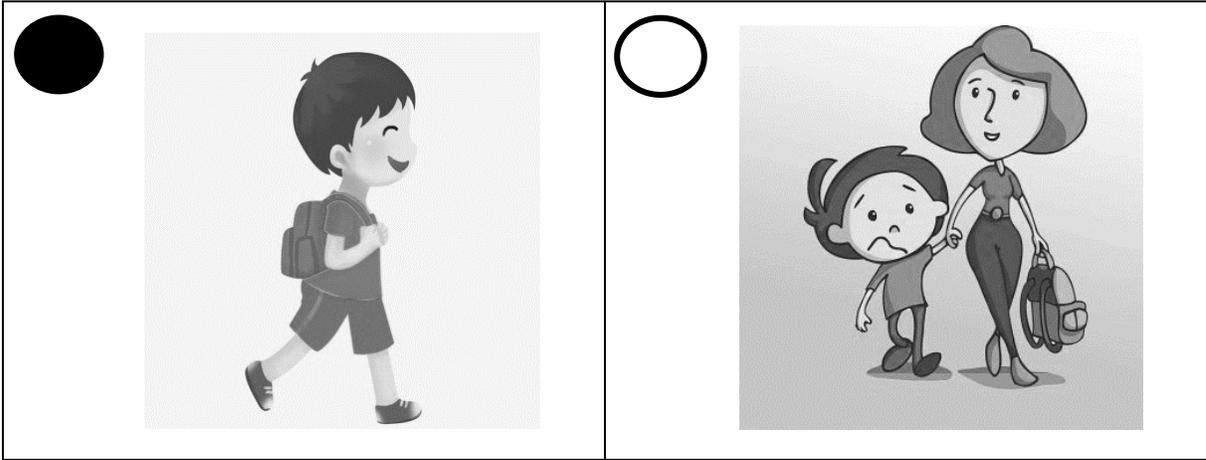
Tarea 8: En esta actividad debes escuchar atentamente el cuento te leeré. Después de escucharlo dos veces. Contestaremos unas preguntas. Ahora escuchemos el cuento.

Ya que escuchamos el cuento dos veces, vamos a responder las preguntas. Acá debes marcar con una X la alternativa que creas que es la correcta, solo hay una respuesta correcta. Realicemos un ejemplo, coloca tu dedito en el punto negro.

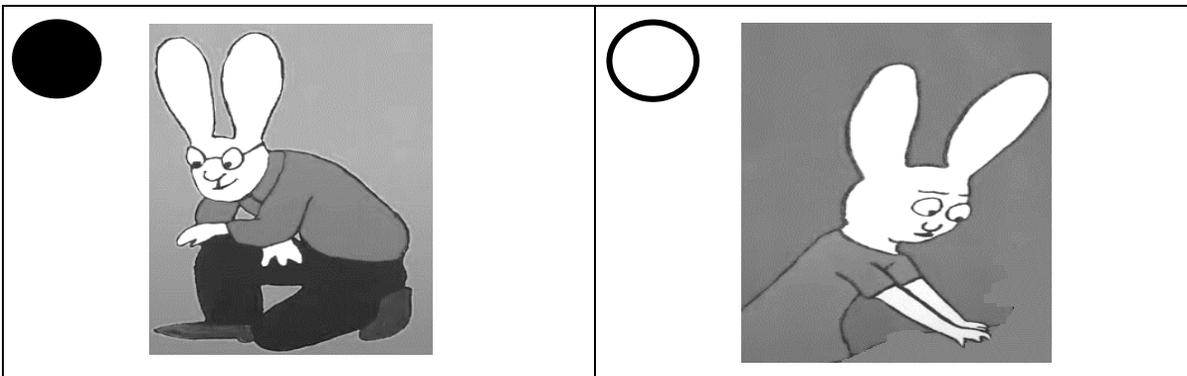
Ejemplo: Escucha la pregunta, ¿Cómo se llamaba el cuento? ... Correcto, márcala con una X. Comencemos, demos vuelta la página.



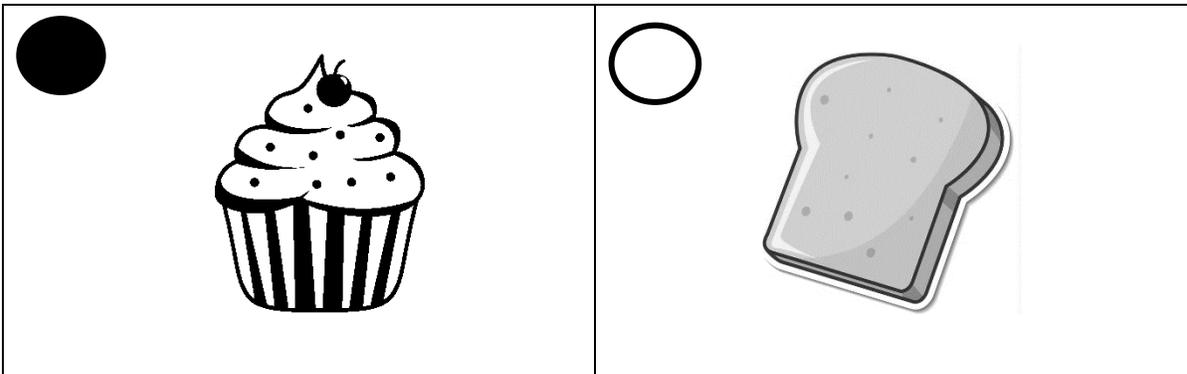
1. ¿De qué se trata la historia?



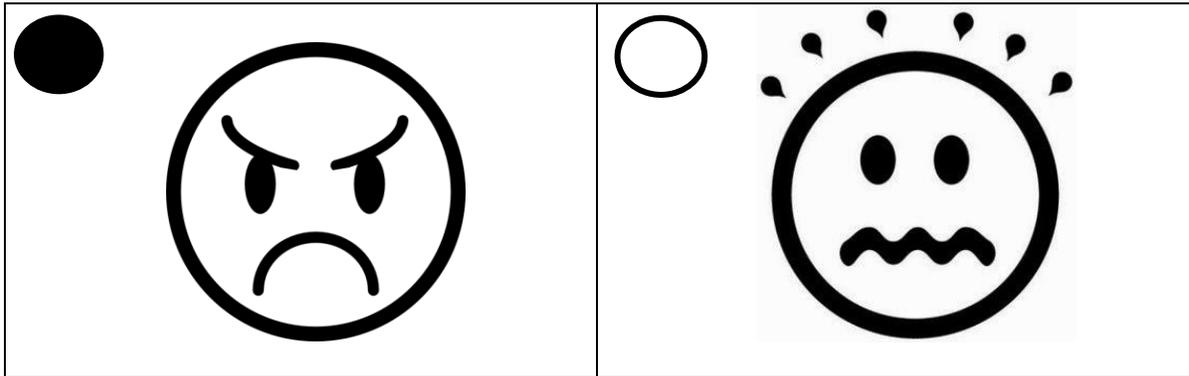
2. ¿A quién llamó el conejito en la noche?



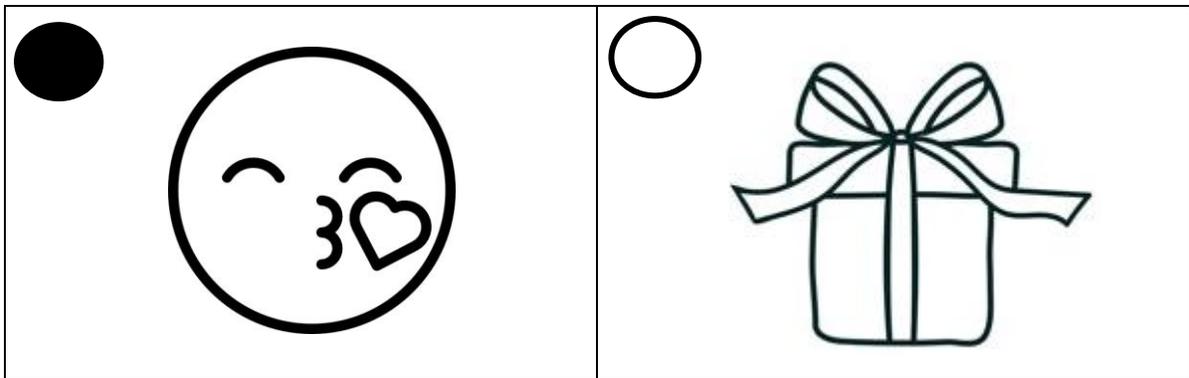
3. ¿Qué comió el conejito Simón antes de ir al colegio?



4. ¿Por qué el conejito no quería ir al colegio?



5. En la puerta del colegio ¿Qué le dio el papá al conejito Simón?



6. ¿En qué se parecen los papás del conejito?



7. Escucha << Date prisa con las tostadas pequeño conejito, ¡hay que llegar puntual al colegio! >> ¿Qué significa la palabra puntual?

<input checked="" type="radio"/> LLEGAR TEMPRANO O A TIEMPO	<input type="radio"/> APUNTAR UN OBJETO
--	--

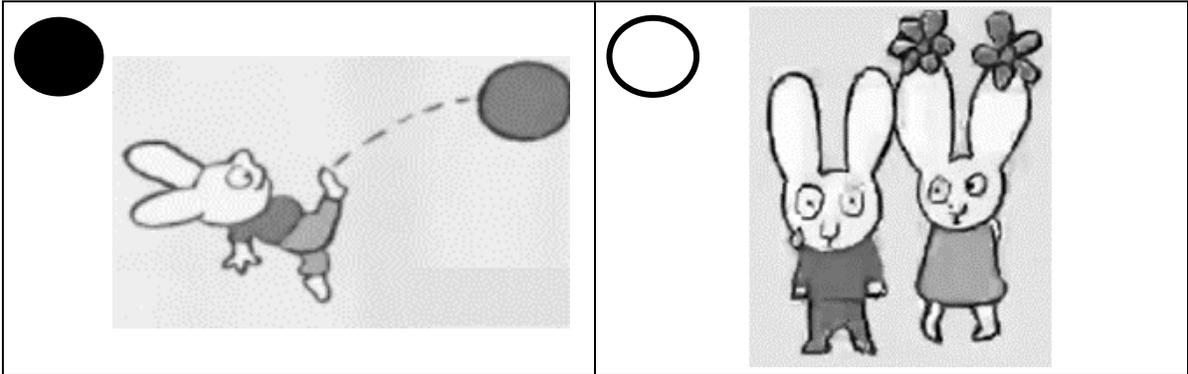
8. <<Pero bueno, si tú eres el conejito más VALIENTE DEL MUNDO>> ¿Qué significa la palabra “Valiente”?

<input checked="" type="radio"/> QUE NO TIENE MIEDO.	<input type="radio"/> QUE TIENE MIEDO.
---	---

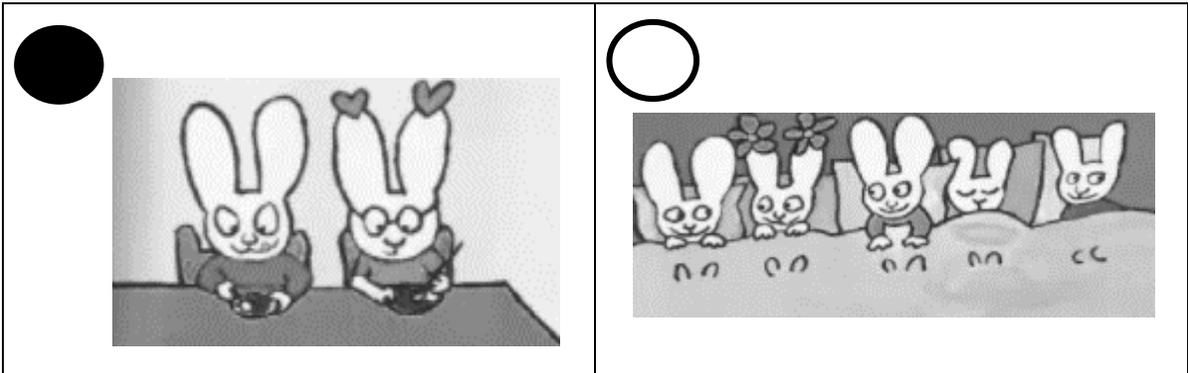
9. Escucha <<En el comedor se zampó una crema de chocolate>> ¿Qué significa la palabra zampó?

<input checked="" type="radio"/> COMER RÁPIDAMENTE	<input type="radio"/> LANZAR
---	---------------------------------

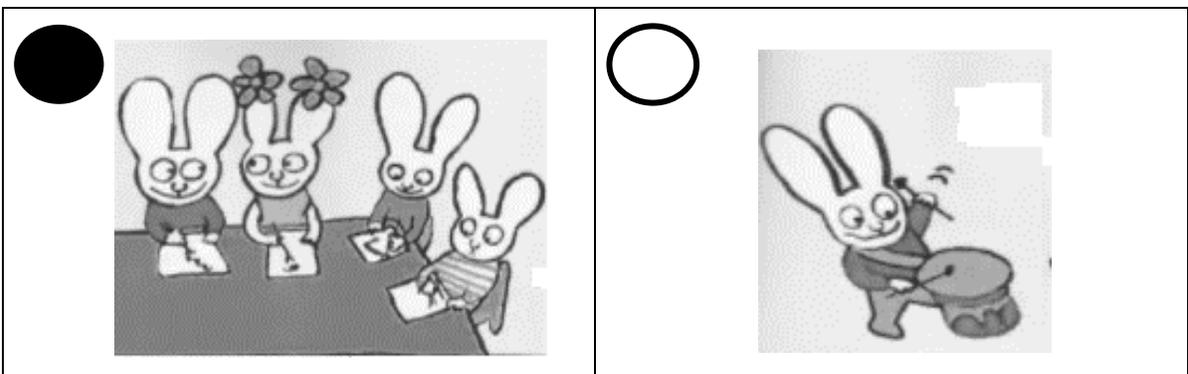
10. ¿Qué hizo primero el conejito cuando llegó al colegio?



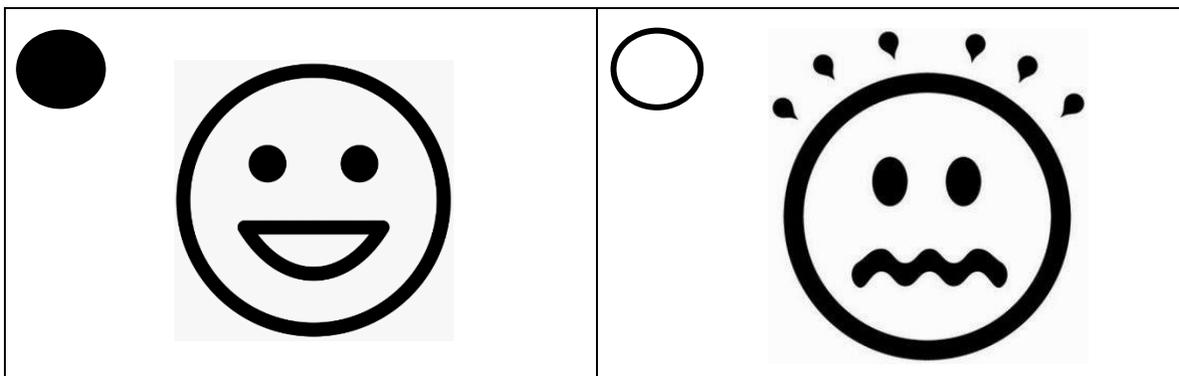
11. Después del recreo ¿Qué hizo el conejito Simón?



12. ¿Qué hizo el conejito Simón después de descansar?



13. ¿Cómo se sentirá probablemente el conejito Simón cuando tenga que ir al colegio al día siguiente?



Anexo 11: Carta Gantt

Fases	Semanas																	
	21/08	25/09	02/10	09/10	30/10	03/11	07/12	12/12	14/12	21/12	22/12	18/01	15/02	21/03	29/04	09/05	06/06	05/07
Formulación del tema	█																	
Revisión bibliográfica	█	█	█	█														
Creación de preguntas y objetivos.		█																
Marco teórico		█	█	█														
Definición de variables.				█														
Definición operacional				█														
Descripción del instrumento				█	█													
Diseño de instrumento						█	█	█	█									
Solicitud jueces							█											
Envío instrumento a jueces									█									
Aplicación entrevistas cognitivas										█	█							
Entrega de evaluación jueces												█						
Modificación de													█					

instrum ento																			
Inicio aplicaci ón de instrum ento																			
Finaliz ación aplicaci ón																			
Análisi s de datos																			
Escritur a informe final																			
Entrega final																			

Anexo 12: Carta de consentimiento.



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Magíster en Educación

Estimado Director(a):

Junto con saludar y por intermedio de la presente me dirijo a usted con el fin de pedir su colaboración para la aplicación de un instrumento de evaluación en el marco de la asignatura *Trabajo final de Egreso 1* del Magíster en Educación mención evaluación de aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Este un instrumento de evaluación a gran escala con intencionalidad diagnóstica que tiene por objetivo **“medir las habilidades de lenguaje que son necesarias para comenzar el proceso de lectoescritura en primer año básico y que son desarrolladas en el nivel NT2**, el cual puede ser utilizado para comprobar si las habilidades y aprendizajes requisitos en lenguaje y comunicación están adquiridos o cual es el nivel de estos en los estudiantes que están ingresando a primero básico, es decir si existe un real conocimiento de los contenidos y adquisición de habilidades entregadas en NT2 que son requeridos para comenzar el proceso de lectoescritura, así como también saber cuál será el mejor punto de partida para ellos. A su vez, la información que podrán obtener a partir de esta, podría ser utilizada para la planificación de futuras evaluaciones formativas o sumativa, así este instrumento podría ser incorporado como un elemento que ayudaría a la planificación de un adecuado proceso de aprendizaje. Por otra parte, puede ser utilizada para reconocer si existen estudiantes que ya hayan comenzado el proceso lector o que tengan un acercamiento a este.

Los resultados de la evaluación serán compartidos con la institución para que puedan ser utilizadas según estimen conveniente.

El instrumento al ser de intencionalidad diagnóstica, es necesario de aplicar la primera semana de clases, debido a que, si los o las estudiantes reciben clases previas, podría existir sesgo en los resultados. La evaluación posee una cantidad total de 42 ítems, los cuales están divididas en dos dimensiones. La primera está enfocada en la lectoescritura, está tiene un total de 29 ítems, los cuales se dividen en 6 ámbitos a evaluar (reconocimiento de palabras, conteo de palabras, conteo de sílabas, reconocimiento de sonido inicial, reconocimiento de sonido final y reconocimiento de palabras). Mientras que la segunda dimensión se enfoca en el lenguaje verbal, esta tiene una cantidad de 13 ítems que se separan en dos ámbitos (comprensión oral enfocada en el vocabulario y comprensión oral enfocada en extraer información del texto).

Finalmente, el objetivo de mi trabajo es la construir un instrumento de medición a gran escala de carácter diagnóstico que cumpla con los estándares psicométricos adecuados para evaluar lo ya mencionado.

La siguiente tabla corresponde a las especificaciones de este.

Dimensiones	Definición operacional	Ámbitos y ítems por dimensión
Escrita (lectoescritura) 29 ítems.	<i>Comprensión del principio alfabético:</i> Reconocimiento de letras a nivel gráfico y fonético. (fonema-grafema)	Ámbito reconocimiento de letras: Cantidad de ítems 10. 5 fonético a gráfico vocal-consonante. 5 solo enfocado a grafemas.
	<i>Conciencia fonológica:</i> Conteo de palabras, segmentación y conteo de sílabas e identifica sonidos iniciales y finales.	Ámbito conteo de palabras: Cantidad de ítems 4. Ámbito conteo de sílabas: Cantidad, 4 ítems. Ámbito sonido inicial: Cantidad; 3 ítems. Ámbito sonido final: Cantidad; 3 ítems.
	Reconocimiento de palabras aisladas o en contexto logrando la asociación de fonema grafema, así alcanzando la decodificación de estas.	Ámbito reconocimiento de palabras: Cantidad; ítems 5.
Lenguaje verbal 13 ítems.	<i>Vocabulario:</i> Reconocer el significado de palabras y algunos conceptos abstractos dentro de texto oral.	Ámbito de comprensión oral vocabulario: 3 Interpretar y relacionar: 3 Hallar el significado de las palabras por contexto.
	<i>Comprensión oral:</i> Comprender textos orales, logrando extraer información explícita e inferencial de estos.	Ámbito de comprensión oral 10: Información explícita: Localizar: 6 Información inferencial: Interpretar, relacionar y reflexionar: 4

Espero la información haya sido de utilidad y puedan considerar el siguiente instrumento como una posible herramienta de trabajo para sus establecimientos.

Agradezco infinitamente su valiosa ayuda.
 Ingrid Pacheco Jara