



Pontificia Universidad Católica de Chile

Escuela de Gobierno

Propuesta de modificación al Plan Leo Primero: Fortalecer el involucramiento familiar para el fomento lector infantil.

Por

Emilia Tagle Díaz

Actividad Final de Grado presentada a la Escuela de Gobierno de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado de Magíster en Políticas Públicas.

Profesor guía: Ignacio Irrázaval

Septiembre, 2022

Descripción del cliente:

Este proyecto está dirigido a la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación (Mineduc), la cual es la responsable del desarrollo de las definiciones curriculares y evaluativas, además del resguardo de la coherencia de los recursos educativos que apoyan la implementación del Currículum Nacional.

Adicionalmente se dirige a la División de Educación General (DEG), unidad técnico-normativa responsable del desarrollo de la educación pre básica, básica y media, así como de la promoción de la mejora permanente del proceso educativo. La DEG es responsable de desarrollar estrategias, instrumentos y orientaciones que favorezcan la comprensión de la implementación de políticas impulsadas por el Mineduc.

Siendo esta una propuesta de modificación al Plan Leo Primero, es estratégico dirigirse a la UCE al ser la unidad responsable de su diseño, implementación y evaluación. A la vez, dirigirse a la DEG permite también apuntar a una unidad clave en la toma de decisiones en este ámbito, con un foco en el mejoramiento continuo de las prácticas y procesos educativos. El desarrollo de este informe busca argumentar la relevancia de esta modificación desde la perspectiva de estas dos unidades, así como también precisar los elementos a tener en cuenta en su potencial implementación.

Resumen Ejecutivo:

Chile está en deuda con el fomento lector infantil. Evaluaciones previas a la pandemia ya mostraban que los niñas y niños no estaban adquiriendo las habilidades básicas en comprensión lectora establecidas en el currículum (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Si esto se combina con los efectos de la pandemia en la pérdida de aprendizajes, el resultado son salas de clases con estudiantes muy desfasados respecto a su etapa del desarrollo (Gálvez y Saavedra, 2022). Lo crítico de este escenario es que los retrasos en lectura implican retrasos en todos los demás aprendizajes, dando lugar a efectos exponenciales a lo largo de toda la trayectoria educativa (Mudrák, Zábrowská & Takács, 2020; Morgan, Farkas & Hibel, 2008).

Dada la relevancia de esta problemática, la reactivación de aprendizajes en lectura debe ser prioridad para la política educativa. Y entre las diversas vías para ello, existe una oportunidad en el fortalecimiento del involucramiento familiar. La evidencia muestra que los niños y niñas que tienen

apoyo de sus familias tienen mayores posibilidades de desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje lector, teniendo impactos tanto desde una perspectiva cognitiva y lingüística (Storch Bracken & Fischel, 2008), como socioemocional (Price & Kalil, 2019).

No obstante, existen múltiples factores que han obstaculizado un mayor involucramiento familiar en lectura, donde se encuentran el capital cultural y los hábitos y comportamientos lectores de las familias, así como también las culturas escolares y expectativas de los equipos educativos. Estas son particularmente relevantes en contextos vulnerables, donde se generan creencias estigmatizadoras que conciben que las familias no pueden aportar positivamente en el aprendizaje de niños y niñas (Saracostti, Santana López & Lara, 2019).

Esta propuesta de modificación del Plan Leo Primero se realiza desde el reconocimiento del potencial formador de las familias, entendiendo que todas pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje lector de niños y niñas. El tercer componente de este Plan busca fortalecer el compromiso familiar con el aprendizaje lector, sin embargo, las acciones que considera tienen un alcance limitado en la entrega de herramientas a las familias. A partir del análisis de fuentes primarias y secundarias, se propone añadir al diseño del tercer componente de Leo Primero, los siguientes elementos: (1) Cursos de formación profesional a docentes y directivos sobre involucramiento familiar en lectura; (2) Talleres formativos para la entrega de herramientas de acompañamiento lector a apoderados y (3) Cursos y material para la implementación voluntaria de bibliotecas tutorizadas con participación de familiares.

El diseño preliminar de esta propuesta se realiza en paralelo a un análisis de su implementación, buscando responder a potenciales barreras en su factibilidad. Estas se analizan con un foco en el ámbito social, teniendo en cuenta la participación e idiosincrasia de distintos actores claves. La relevancia de este análisis radica en que el proceso de diseño debe considerar las oportunidades y limitaciones de la implementación, de modo de asegurar su sostenibilidad y efectividad en consecuencias reales para los niños y sus familias.

Índice

I. Diagnóstico y revisión bibliográfica:	5
a. Marco teórico	5
1. La lectura como aprendizaje prioritario.	5
2. La crisis de niños y niñas no lectores.	6
3. Promover el involucramiento familiar como oportunidad para el fomento lector.	8
4. Barreras para el involucramiento familiar en el fomento lector.	11
5. Marco general de la propuesta.	12
b. El Plan Leo Primero	14
1. Origen y componentes del Plan Leo Primero.	14
2. Desarrollo y evaluación del Plan Leo Primero.	16
II. Diseño y efectividad de la modificación propuesta	18
a. Análisis crítico del tercer componente de Leo Primero y propuesta de modificación.	18
b. Referentes nacionales e internacionales de la propuesta.	21
c. Efectividad esperada de la propuesta - Teoría de cambio.	24
III. Análisis de implementación de la propuesta	27
a. Modo de implementación de la modificación propuesta.	27
b. Análisis de factibilidad de la implementación.	30
IV. Conclusión	36
a. Síntesis de la propuesta y conclusiones.	36
b. Limitaciones de la propuesta.	37
V. Bibliografía	39
VI. Anexos	49

I. Diagnóstico y revisión bibliográfica:

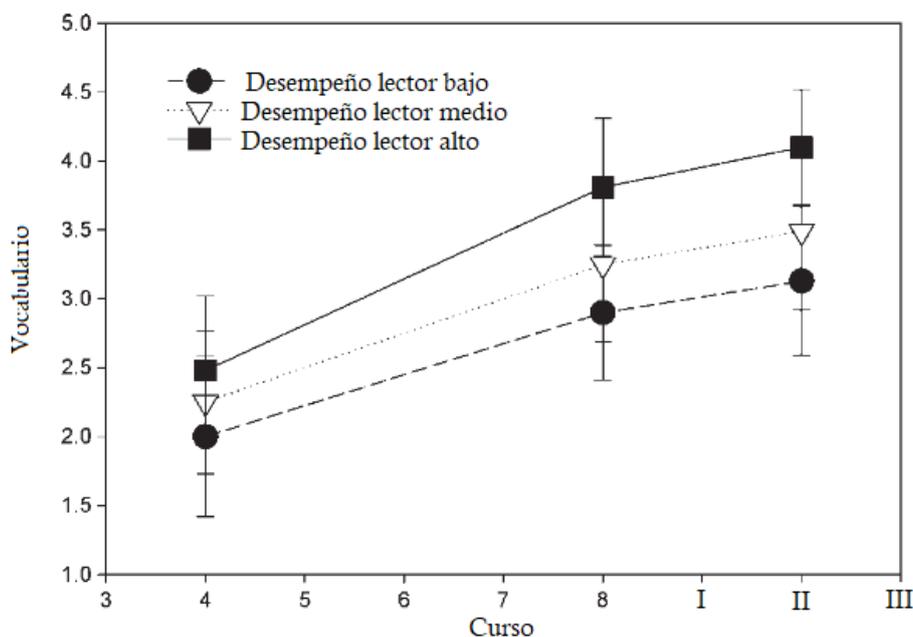
a. Marco teórico

1. La lectura como aprendizaje prioritario.

Aprender a leer es un hito crítico en el desarrollo de los seres humanos. Entendida como la facultad para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos (OCDE, 2017), la capacidad lectora es una habilidad básica y necesaria para el desarrollo de muchos otros aprendizajes claves, tanto en lo académico como socioemocional (Eyzaguirre, Le Foulon & Salvatierra, 2020). Marca una dramática división entre las personas, otorgando a los lectores poderes y derechos claves para el desarrollo en sociedad y una base para construir su comprensión del mundo. La lectura contacta a las personas con la riqueza del lenguaje y con el amplio repertorio de datos, conocimientos e ideas que conforman nuestra cultura (Eyzaguirre & Fontaine, 2008).

Dada la condición transversal de la lectura, esta tiene un carácter prioritario en el currículum escolar (Baeza, 2021). Y entendiendo el aprendizaje en su carácter acumulativo, como una multiplicación gradual de ventajas o desventajas en la trayectoria educativa, las brechas iniciales en lectura tienen efectos exponenciales a futuro (Mudrák, Záborská & Takács, 2020; Morgan, Farkas & Hibel, 2008).

Gráfico 1: Puntuaciones en vocabulario según habilidades de lectura.



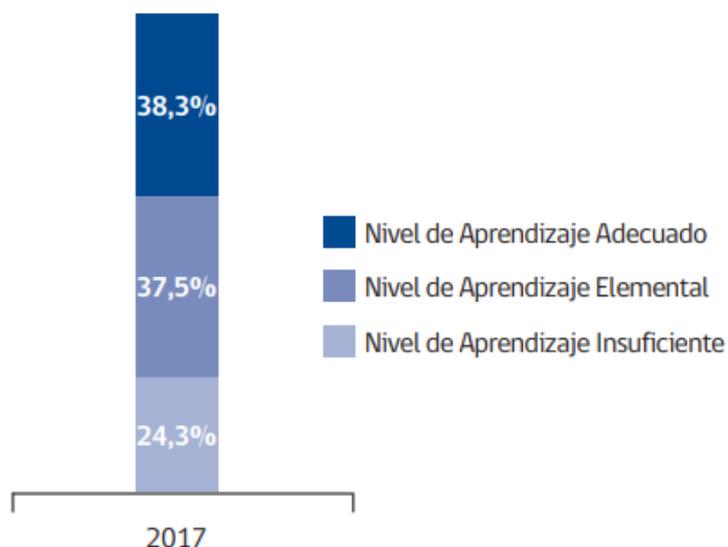
Fuente: Duff, Tomblin, & Catts (2015)

Un ejemplo de esto lo muestran Duff, Tomblin, & Catts (2015), quienes encuentran que los y las estudiantes que tienen un menor nivel lector en 4° básico, presentan en el futuro un menor nivel de crecimiento en vocabulario (Ver **Gráfico 1**), lo que a su vez se relaciona con el desarrollo de la inteligencia. Por ello, enseñar a leer ha sido un objetivo primario e indiscutible de las políticas públicas en educación, considerando su potencial para disminuir las brechas en los aprendizajes futuros (Eyzaguirre & Fontaine, 2008).

2. La crisis de niños y niñas no lectores.

Considerando la relevancia de la capacidad lectora, el escenario en Chile debe ser motivo de preocupación. Según el Estudio Nacional de Lectura realizado en 2017 para 2° básico, más del 60% de los estudiantes no habían adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para 1° y 2° básico (ver **Gráfico 2**). A la vez, se observó que el 70% de los niños y niñas con aprendizaje insuficiente, también obtenían resultados insuficientes en 4° básico y solo el 5% lograba recuperar un nivel adecuado (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Por su parte, los resultados en lectura de la prueba PISA del año 2018 ubicaban a Chile por debajo del promedio de la OCDE (Agencia de Calidad de la Educación, 2018) y para el mismo año los resultados Simce mostraban que el 29% de los alumnos de cuarto básico y el 37% de los escolares de sexto básico se encontraba en un nivel insuficiente de lectura.

Gráfico 2: Distribución de estudiantes de 2° básico en niveles de aprendizaje.



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2017).

Si se considera esta importante brecha previa combinada con los efectos de la pandemia, se puede concluir que actualmente nos encontramos ante una auténtica crisis de niños y niñas no lectores. Múltiples estudios han proyectado retrasos en aprendizajes claves de la etapa escolar producto de la educación remota, lo que a su vez tiene un impacto en escolaridad e ingresos futuros (Azevedo, Geven, Goldemberg, Hasan, & Aroob Iqbal, 2020). En el caso de Chile, el Centro de Estudios del Mineduc (2020) mostró que los y las estudiantes podrían haber perdido de un 15% (para el quintil más rico) a un 50% (para el quintil más pobre) de los aprendizajes que se producen anualmente en las escuelas. Para el año 2021, las consecuencias de esto se manifestaban en los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) aplicado por la Agencia de Calidad de la Educación (2021), mostrando que las y los estudiantes de 6° año básico a IV medio no alcanzaron un 60% de logro en contenidos necesarios en Lenguaje y un 47% en Matemática.

A la luz de estos antecedentes, y considerando que la lectura es un ámbito del aprendizaje difícil de promover vía educación remota (Figuerola, Romero, Alarcón & Sieveking, 2022), los actuales niveles de capacidad lectora están muy por debajo de lo esperado. Desde la perspectiva de distintos agentes educativos, el retorno ha implicado atender salas de clases con estudiantes en niveles de aprendizaje desfasados por al menos dos años, donde incluso estudiantes de quinto o sexto año básico son no lectores (Gálvez y Saavedra, 2022). Esto se condice con los datos de la Unesco (2021) que proyectan que más de 100 millones de niños están por debajo del nivel mínimo de competencia lectora debido al cierre de escuelas.

A la vez, datos levantados este año por CEDEP (2022) para una muestra de 266 estudiantes, indican que los niños y niñas presentan altos niveles de déficit en la comprensión lectora y en los subprocesos precursores de la lectura, como los son la comprensión auditiva, el concepto de lo impreso, el reconocimiento de palabras y vocabulario (Ver **Gráfico 3**). También, en este estudio llama la atención que hay un 67% de los niños evaluados en 2° básico que aún no sabe leer, por lo que ni siquiera es posible aplicar la evaluación.

Gráfico 3: Distribución en la comprensión y subprocesos lectores en 2° básico.



Fuente: CEDEP (2022)

3. Promover el involucramiento familiar como oportunidad para el fomento lector.

De acuerdo a la teoría del desarrollo, los niños y niñas son altamente sensibles a las influencias contextuales y familiares, y la estimulación cognitiva por parte de sus adultos cuidadores puede producir cambios significativos en sus habilidades posteriores (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tal como plantean Susperreguy, Strasser, Lissi & Mendive (2007) la lectura se desarrolla a lo largo de un continuo que va más allá de la enseñanza en la escuela y donde los factores familiares como las creencias y prácticas respecto a la literacidad y los recursos literarios en el hogar facilitan o dificultan su desarrollo. Y si bien el aprendizaje del dominio lector requiere un tratamiento específico y progresivo que debe ser guiado por docentes calificados, el fomento lector también se relaciona con la posibilidad de brindar a niños y niñas ambientes enriquecidos y otras experiencias letradas con adultos significativos (Luna, Ramírez & Arteaga, 2019). Esto desde la perspectiva de un enfoque balanceado, donde el aprendizaje lector requiere tanto del desarrollo de destrezas para la decodificación (modelo *bottom up*) como la inmersión en una diversidad de experiencias letradas (modelo *top down*) (Medina, Valdivia & San Martín, 2014).

Siendo las familias el soporte básico para la educación de niños y niñas, existe evidencia de que estas pueden tener impactos positivos en su proceso lector por medio de prácticas de alfabetización

en la vida cotidiana. Entre ellas destacan la lectura compartida de cuentos; la lectura de carteles u otros objetos; los juegos de palabras; dramatizaciones; conversaciones sobre lecturas; juegos de simulación; cantar e inventar canciones; entre otras (Canfield, et al. 2020; Piasta, 2016; Price & Kalil, 2019). Estas prácticas se asocian a lo que Mekis (2021) ha llamado “concepto amplio de la lectura”, que aborda el fomento lector desde una perspectiva de lo cotidiano, incorporando todas las experiencias y elementos de la vida diaria del niño que pueden impactar positivamente en su desarrollo lector.

Estudios muestran que las familias que se involucran en este tipo de prácticas tienen más posibilidades de desarrollar los componentes básicos de la capacidad lectora (Burgess, 2002; Marjanovic-Umek, et al. 2015). La literatura describe que los efectos positivos de estas prácticas se pueden evidenciar en dos ámbitos: (1) habilidades cognitivas y lingüísticas; (2) habilidades socioemocionales y motivacionales. Respecto a las primeras, estos se manifiestan en el fomento del vocabulario, conciencia fonológica, la comprensión de las funciones del lenguaje escrito, entre otros. Storch Bracken & Fischel (2008) encuentran que las interacciones lectoras entre padres e hijos fueron predictores significativos del desempeño lector de niños y niñas, más allá de las variables sociodemográficas y Lonigan & Whitehurst (1998) encuentran que una intervención para ampliar vocabulario es más efectiva cuando se capacita a los padres. También, Leslie & Allen (1999) describen que el grado de participación de padres predice el crecimiento de lectura en una intervención para niños que no leían o estaban atrasados por uno o dos niveles.

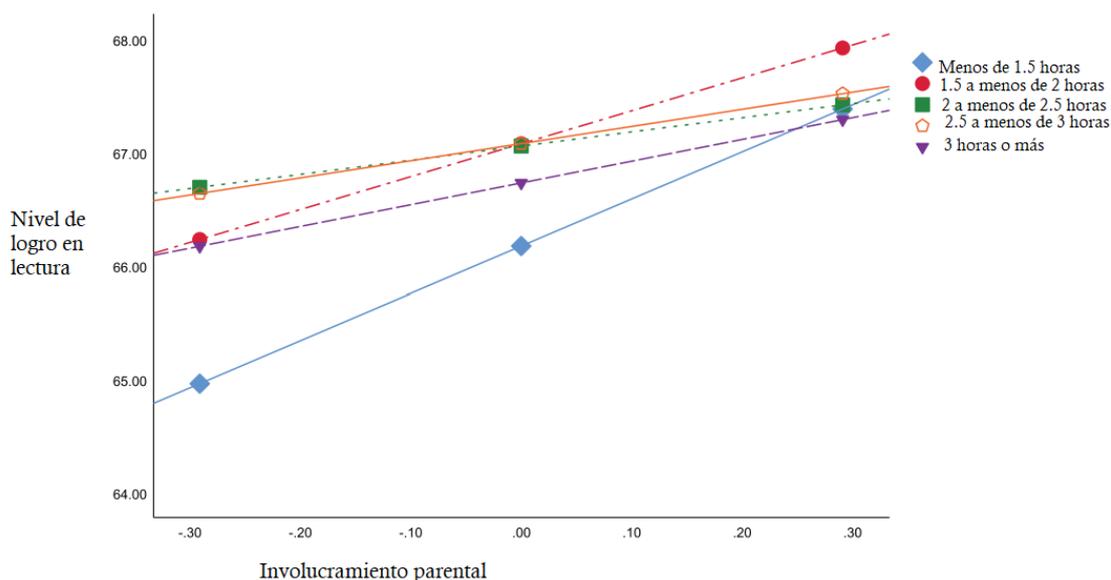
Esto es consistente con los resultados nacionales en competencia lectora de la última prueba PISA, donde se observa que los resultados son mejores cuando los estudiantes han recibido apoyo familiar para el aprendizaje a través del hábito de la lectura durante su infancia (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). También, el análisis de los resultados del Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS) realizado por Fundación Bofill (2022) muestra que existe medio curso de diferencia en competencia lectora entre estudiantes que tienen acompañamiento lector familiar y los que no.

Particularmente interesantes resultan los hallazgos de Gay, Sonnenschein, Sun & Baker (2021), quienes muestran que el impacto del involucramiento parental en desempeño lector es más significativo en estudiantes que tienen menos horas de instrucción en el aula (Ver **Tabla 1**). En concreto, observan que para niños que tienen menos de 1,5 horas de instrucción en el aula, el aumento en una desviación estándar (SE) del indicador de involucramiento parental, lleva a un aumento en 5.24 unidades (b) en el indicador de habilidades lectoras, lo que es significativo a un $p < 0.001$. Estos resultados abren la posibilidad de entender este involucramiento como una

oportunidad para el fomento lector especialmente en un contexto donde niños y niñas están desfasados respecto a su etapa del desarrollo.

Tabla 1: Efecto condicional del involucramiento parental en las habilidades de lectura de los niños según la cantidad de tiempo instruccional de lectura en el aula.

	b	SE	t
Menos de 1.5 horas	5.24	1.32	3.96***
1.5 a menos de 2 horas	3.90	0.98	3.99***
2 a menos de 2.5 horas	1.46	1.39	1.05
2.5 a menos de 3 horas	1.53	1.27	1.20
3 horas o más	0.47	1.26	0.37
N = 3570*** Significativo al 0.01			



Fuente: Gay, Sonnenschein, Sun & Baker (2021)

Por su parte, el involucramiento familiar no solo tiene efectos en el desempeño lector mismo, sino también en otros indicadores socioemocionales. Price & Kalil (2019) plantean que la lectura compartida puede proporcionar un contexto de trato cálido y sensible para brindar apoyo afectivo y emocional. Desde la perspectiva de la teoría de apego, el juego y los vínculos emocionales positivos en torno a la lectura pueden tener un efecto significativo en la autoestima y autoconfianza

del niño (Milicic & Rivera, 2009). También la lectura mediada y la conversación en torno a la lectura puede favorecer la empatía y la expresión emocional (Riquelme & Montero, 2013).

En relación a ello, también se ha demostrado que estas interacciones tienen un efecto significativo en la motivación lectora. Ho & Lau (2018) identifican que un entorno familiar rico en alfabetización y recursos culturales predicen la motivación por la lectura de niños y niñas. Incluso en niños con dificultades lectoras, los intercambios con padres que enfatizan el entretenimiento y goce lector se relacionan con el grado en que los niños deciden leer voluntariamente (Baker, 2003).

4. Barreras para el involucramiento familiar en el fomento lector.

Si bien existe amplia evidencia de su importancia, han habido múltiples barreras para potenciar el involucramiento familiar en el proceso lector. Por una parte, estas se relacionan con los hábitos y comportamientos lectores a nivel nacional, viéndose que entre el 52% y el 53% de los adultos chilenos se declara no lector y sólo un 22,3% de los chilenos afirma tener entre 26 y 50 libros (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011). A la vez, de acuerdo a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Casen) del año 2020, el 18,7% de los chilenos solo cuenta con educación básica completa o incompleta, y la misma encuesta para el año 2017 mostraba que el 3,6% de la población sigue siendo analfabeta (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022).

Los niveles de escolaridad y analfabetismo impactan negativamente en el capital cultural de las familias, y con ello, en sus estrategias educativas familiares. Estas refieren al sistema de decisiones, expectativas y prácticas en relación al proceso de aprendizaje escolar, que se estructuran de acuerdo a las condiciones económicas y culturales de las familias (Bourdieu & Passeron, 1964/2004). Tal como plantea Gubbins & Ibarra (2016) estas estrategias se relacionan con los niveles de autoeficacia percibida para apoyar el proceso de aprendizaje de niños y niñas. En otras palabras, muchas veces los familiares no se involucran en este aprendizaje porque perciben que no pueden o no saben cómo hacerlo (Weiss, et al. 2009).

No obstante, el involucramiento familiar en aprendizajes no solo depende de los adultos cuidadores, sino también de las oportunidades que se les brinda para ello. Evidenciándose el rol fundamental que tienen las escuelas como facilitadoras de la participación familiar en el proceso educativo (Mineduc, 2017), aún se observan dificultades para “abrir las puertas” en las culturas institucionales. Tal como plantean Alcalay, Milicic & Torretti (2005), un aspecto que obstaculiza

el compromiso familiar con la escuela y que evita su involucramiento es la percepción de un clima escolar que no hace a las familias sentirse bienvenidas, respetadas, escuchadas y necesitadas.

Este clima está marcado por las creencias y expectativas de los equipos educativos respecto de las familias. Diversos estudios han documentado que la relación que la escuela establece con las familias se caracteriza por el desconocimiento y la desconfianza, donde los padres se sienten desvalorizados e inculcados por las dificultades de sus hijos (Christianakis, 2011; Yoder & Lopez, 2013). Esto lleva a que los agentes educativos tengan menores expectativas de la participación familiar y con ello, que las familias participen menos¹. Esto especialmente en contextos de pobreza, donde la escuela desarrolla creencias estigmatizadoras de las capacidades y configuraciones familiares (Saracosti, Santana López & Lara, 2019).

A la vez, las creencias de agentes educativos también son barreras al involucramiento familiar por la manera en que conciben la enseñanza de la lectura. Como plantea Orellana (2018), la literacidad en la escuela se asocia únicamente con prácticas institucionalizadas de enseñanza - aprendizaje, desconociendo la relevancia de otras prácticas letradas que ocurren en la vida cotidiana. La autora plantea que es necesario superar la dicotomía en estas prácticas como “oficiales” y “no oficiales” entendidas como “dentro” y “fuera de la escuela”, cuando en realidad existe una superposición de conocimientos y experiencias de niños y niñas.

5. Marco general de la propuesta.

Entendido como las prácticas de adultos significativos para participar en el aprendizaje de los niños (Anderson-Butcher, 2006), el involucramiento familiar es un factor determinante del éxito escolar. Y si bien este no puede reemplazar la labor pedagógica, es claro que puede jugar un rol clave en el fomento lector de niños y niñas. Existiendo una diversidad de prácticas de involucramiento que pueden llevar a distintos resultados (Epstein, 2013), es relevante generar un marco compartido sobre un involucramiento positivo para el aprendizaje, trabajando desde herramientas concretas para promoverlo con familias.

La oportunidad de las prácticas de alfabetización cotidiana es que son una alternativa transversal a las familias, considerando todos los niveles de escolaridad y capital cultural. Todos los actores entrevistados para la elaboración de este informe (detalle en **Anexo 1 y 2**) coinciden en que todas

¹ Esto debido al fenómeno descrito como “profecía autocumplida”, por el cual las expectativas de una persona sobre otra llevan a ésta a actuar de forma acorde a estas expectativas (Rosenthal y Jacobson, 1968)

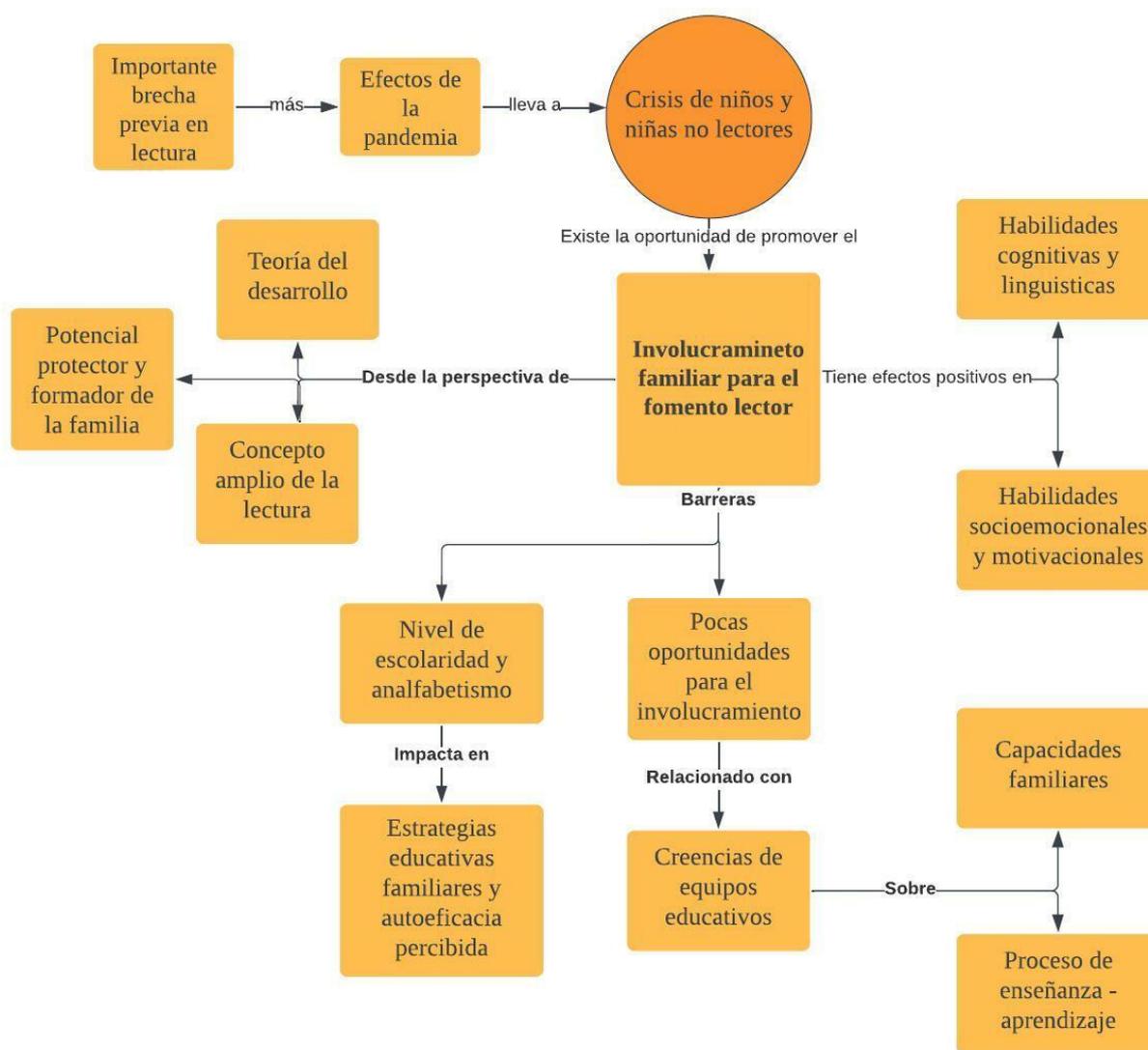
las personas, independiente de su nivel sociocultural, pueden impactar positivamente en el aprendizaje lector de niños y niñas. Esto entendiendo que existen estrategias sencillas y accesibles, con base en la oralidad y el juego, que pueden desarrollarse en diversos contextos y condiciones.

En relación a ello, es relevante enfatizar que este informe se elabora desde la posición ética planteada por Dois Castellón & Salinas (2017) respecto a que la condición de pobreza de una persona es independiente de la condición de pobreza de su familia, entendiéndolo el potencial de esta como factor protector. Tal como plantean las autoras, la familia en situación de pobreza “debe ser descubierta en su realidad, ayudándola a enfrentar la tarea de emerger con sus propias fuerzas y potencialidades, fortaleciendo su capacidad formadora de capital humano” (pg. 73). No obstante, este potencial se ve mermado cuando se entiende la familia desde una óptica reduccionista, que la instala en un plano de exclusiva vulnerabilidad social.

Desde esta perspectiva, es clave generar políticas y programas que hagan manifiesto el rol primordial que tienen las familias en el aprendizaje, desde la creencia y expectativa explícita que ellas pueden ser un aporte relevante en el desarrollo y bienestar de niños y niñas desde su propia realidad. Tal como se pudo observar en los focus group realizados (detalle en **Anexo 2**), las familias quieren apoyar el aprendizaje lector, pero en muchos casos no saben cómo hacerlo, por lo que es fundamental otorgar herramientas concretas y factibles de utilizar para responder a esta necesidad. Sabiendo que el involucramiento familiar en el aprendizaje lector puede tener efectos positivos, encontrar estrategias para promoverlo es una importante oportunidad para acortar la brecha existente.

Este informe tiene como objetivo proponer una modificación sustantiva al tercer componente del Plan Leo Primero, el cual guarda relación con el involucramiento familiar en lectura. La estrategia metodológica para ello consistió en un diseño mixto, en el que se analizaron fuentes primarias y secundarias. En cuanto a estas, se realizó una amplia revisión documental en relación al Plan, así como de evidencia en torno a aprendizaje lector e involucramiento familiar. Por su parte, dentro de las fuentes primarias se consideró la entrevista a 22 actores claves (**Anexo 1**), como agentes educativos (profesores, directivos, bibliotecarios, etc.) y profesionales relacionados al ámbito educativo, así como también dos Focus Group con apoderados/as (detallados en **Anexo 2**).

Gráfico 3: Diagrama de síntesis del marco teórico de la propuesta.



b. El Plan Leo Primero

1. Origen y componentes del Plan Leo Primero.

El Plan Leo Primero surge el año 2018 con el objetivo de que todos los niños aprendan a leer comprensivamente en primero básico. Dependiendo de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Mineduc, inicialmente su población objetivo son estudiantes de 1° básico de establecimientos que reciben subvención estatal y que optan voluntaria y anualmente por el programa. Para el logro de su objetivo, Leo Primero se implementa por medio de tres componentes: (1) Apoyo con herramientas y formación en la enseñanza de la lectura comprensiva a todos los profesores y directivos, en particular a las escuelas insuficientes; (2) Acceso a libros y bibliotecas

escolares físicas y digitales, y (3) Compromiso de apoderados y familias en el desarrollo de la lectura.

El primer componente incluye la entrega de un “Set Leo Primero” para cada 1° básico, que incluye textos escolares, libros para biblioteca de aula, material gráfico y una plataforma para docentes y directivos que permite realizar seguimiento y monitoreo del aprendizaje. Además, se ofrecen cursos de formación profesional por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), tanto para docentes como para bibliotecarios, además de capacitación de educadoras y técnicos de párvulos en animación lectora. Junto con esto, Leo Primero busca impactar en la formación de futuros profesores, por medio de la generación de estándares de formación inicial de lectura que impacten en las mallas curriculares en carreras de educación.

El segundo componente, “Acceso a libros y bibliotecas escolares físicas y digitales”, busca asegurar que todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados de educación básica tengan biblioteca. A la vez, busca aumentar el número de libros y su variedad en cada biblioteca de 3.8 a 6 libros por estudiante hasta 4° básico. También, incluye el lanzamiento de una Biblioteca Digital Escolar, aumentando el acceso a libros digitales.

Por último, el tercer componente inicialmente incluye la implementación en educación parvularia de los programas: Aprender en Familia; Aprendo a leer Mamá y Juguemos con nuestros hijos, los que buscan incentivar habilidades lingüísticas con apoyo familiar. A la vez, incorpora la realización de una campaña de incentivo a la lectura de padres y abuelos. Luego, en 2021 este componente se describe como la entrega de recursos digitales e interactivos para el trabajo de los estudiantes junto a sus apoderados, la realización de conferencias virtuales en torno a la importancia de la lectura a nivel regional, la entrega de información y orientaciones para el acompañamiento de los aprendizajes, difusión y campañas comunicacionales y la realización de hitos que incluya a estos actores (Dipres, 2021).

El desarrollo de estos componentes es coherente con las características de otros planes de lectura en la región. Tal como presenta el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) el 75% de los planes de lectura en los países que lo integran contemplan la creación y dotación de bibliotecas. A la vez, el 83% de los planes incluyen la dotación de materiales de lectura a instituciones educativas y el 100% contemplan la formación de bibliotecarios, docentes y mediadores, así como campañas y eventos de promoción lectora (CERLALC, 2019).

También, Leo Primero se elabora en base a referentes internacionales identificados en el informe

“¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?: Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What Works” elaborado por Guardia (2018). Este es una recopilación de prácticas basadas en evidencia en lectura temprana, entre las que se encuentran la importancia de entregar experiencias diarias de lectura, de la enseñanza de la decodificación, y de la relación letra - sonido. En este informe también se desarrolla la importancia del modelo balanceado de lectura, el cual es un referente clave en la elaboración del plan (Baeza, comunicación personal, 23/09/22).

2. Desarrollo y evaluación del Plan Leo Primero.

Luego de un año de su implementación, se pudo comprobar que Leo Primero fue bien recibido por docentes y familias. Por medio de encuestas online realizadas por la coordinación del programa durante 2019 se vio que un 89% de los docentes decían estar de acuerdo con que el texto escolar Leo Primero es una buena herramienta para la enseñanza de la lectura. A la vez, un 85% de los docentes consideró que las actividades formativas fueron valiosas para la adquisición de estrategias, así como también un 98% de los docentes valoró la biblioteca de aula como un recurso para fomentar la lectura. En cuanto a los apoderados, un 93% de ellos declaró que los niños deben aprender a leer antes de los 6 años (Dipres, 2021). También, cabe destacar que el Plan Leo Primero fue destacado por la OCDE en el informe Education at a Glance 2019, como una iniciativa relevante para promover lectura en edades iniciales (Mineduc, 2019).

Durante el año 2020, Leo Primero amplía su población objetivo a estudiantes de 1° y 2° básico. En paralelo, y en respuesta al alto porcentaje de estudiantes que presentó un estándar insuficiente en el SIMCE 2018 en matemáticas de 4° básico, surge el Plan Sumo Primero. Este plantea como objetivo que todos los niños y niñas de Chile aprendan a resolver problemas cotidianos matemáticamente y mantiene una clara sinergia con los componentes y estrategias de Leo Primero (Dipres, 2021).

En base a esta sinergia, y frente a la preocupación por las pérdidas de aprendizaje producto de la pandemia en habilidades de lectura y matemática, en 2020 se unen ambos programas. Tal como plantea la Dipres (2021), esta reformulación se propone con el fundamento de que el aprendizaje en lectura y matemática deben seguir una línea continua y una metodología constante. Así, surge el programa “Leo y Sumo Primero” cuya población objetivo son estudiantes de 1° a 4° básico de establecimientos que reciben subvención estatal y que optan voluntaria y anualmente por el Plan. No obstante, los planes Leo Primero y Sumo Primero se ofrecen en forma independiente a los establecimientos.

Tal como se presenta en el informe de monitoreo y seguimiento de la oferta pública realizado en 2020 por la Dipres (2020), el programa no presenta deficiencias en su focalización y presenta una ejecución presupuestaria dentro de rango. Este año establece a 442.525 estudiantes dentro de su población objetivo, de los cuales son beneficiarios 350.715. Al año 2021, el informe tampoco presenta observaciones en el ámbito de focalización y eficiencia y ejecución presupuestaria. Respecto al año anterior, el presupuesto ejecutado aumenta de 5.476.499 a 7.672.796 M\$, así como también aumenta su cobertura a un 100%, siendo su población objetivo y beneficiaria 776.635 estudiantes. En cuanto a la eficacia, el informe declara que un 93% de los estudiantes logran un nivel adecuado de lectura al finalizar 2° básico y un 78% de estudiantes que logran nivel adecuado de matemática al finalizar 2° básico. No obstante, se declara que no es posible evaluar los indicadores complementarios: (1) “Porcentaje de establecimientos que usan los recursos de los planes Leo Primero y Sumo Primero como material principal en el aprendizaje de la lectura y matemática”; (2) “Porcentaje de docentes utilizando la plataforma de monitoreo” y (3) “Porcentaje de apoderados que se involucra en los aprendizajes de su hijo/a o pupilo/a” (Dipres, 2021).

Actualmente, el 72% de los establecimientos educacionales (EE) en Chile se encuentra trabajando con el Plan Leo Primero en 1° básico, y el 75% en 2° básico. Este porcentaje también se mantiene sobre un 60% en los casos de 3° y 4° básico, tal como se puede ver en la **Tabla 2**.

Tabla 2: Cobertura del Plan Leo Primero, Año 2022.

Nivel	N° EE en Leo Primero	% de EE en Leo Primero	Total EE con Matrícula en el nivel
1° básico	4.853	72%	6.701
2° básico	5.011	75%	6.724
3° básico	4.563	68%	6.757
4° básico	4.054	60%	6.760

Fuente: Datos entregados por Sonia Jorquera, Coordinadora del Plan Leo Primero, UCE.

Respecto a los resultados, hasta ahora no ha sido posible conocer los impactos que Leo Primero ha tenido en el aprendizaje lector de niños y niñas. No obstante, desde Mineduc se observa como un indicador positivo la buena evaluación que este ha tenido en las comunidades educativas, siendo creciente su cobertura año a año.

II. Diseño y efectividad de la modificación propuesta

a. Análisis crítico del tercer componente de Leo Primero y propuesta de modificación.

Tal como se mencionó, actualmente el tercer componente de Leo Primero incluye la implementación de recursos digitales para el trabajo con apoderados, la realización de conferencias virtuales en torno a la importancia de la lectura, la entrega de información y orientaciones para el acompañamiento de los aprendizajes en lectura, la realización de difusión y campañas comunicacionales y la realización de hitos del programa que incluyen a estos actores. No obstante, si bien en el diseño se describen estas vías de acción, la meta de producción propuesta para el 2021 se restringe a las campañas comunicacionales, siendo la meta anual la realización de cinco campañas de difusión (Dipres, 2021).

A la vez, el modo en que actualmente está diseñada la estrategia presupuestaria de Leo Primero da menor importancia a este componente en relación a los otros dos. Esto se evidencia en que la estrategia presentada en el informe de Evaluación Ex Ante presentada por la Dipres (2021) destina a este componente sólo un 8% del presupuesto considerado. A la vez, en el informe de monitoreo y seguimiento de la oferta pública se observa que un 96% del gasto se concentra en el primer componente del programa, asociado a la entrega de materiales y recursos educativos, mientras que se declara que un 0% del gasto ejecutado se destinó al tercer componente, tanto en el 2020 como en el 2021 (Dipres, 2021).

Teniendo en cuenta la evidencia sobre la importancia del involucramiento familiar en el fomento lector, esta propuesta se basa en la consideración de que es necesario fortalecer el tercer componente de Leo Primero. Como se puede ver en la **Tabla 3**, distintos actores claves coinciden en que el involucramiento familiar es un ámbito al que no se le ha dado la suficiente importancia en política educativa, siendo necesario potenciarlo. Y en concreto, las acciones del tercer componente se evalúan como con un alcance limitado en la entrega de herramientas concretas y efectivas a las familias. Siguiendo a Fullan & Stiegelbauer (1997), un cambio real debe implicar a las personas en un nivel más profundo de lo que puede ofrecer la entrega de información o la participación simbólica. A la vez, los y las entrevistadas coinciden en el diagnóstico de que son necesarios espacios formativos con apoderados para trabajar herramientas concretas de acompañamiento a la lectura, que vayan más allá de la sensibilización en torno al tema.

Tabla 3: Selección de citas de actores claves entrevistados.

Actor clave	Cita
Pelusa Orellana, Investigadora.	"Existe mucha evidencia que dice que el involucramiento familiar tiene un impacto positivo en lectura, pero no tenemos planes o políticas que lo impulsen (...) Cuando diseñamos Leo Primero, no hubo foco en las familias"
Sonia Jorquera, Encargada Plan Leo Primero, UCE, Mineduc.	"No cabe duda de que las familias desean apoyar a sus hijos en el proceso lector, pero tenemos que asegurarnos que tengan herramientas para ello"
Purísima Sologuren, Encargada CRA, Escuela Poetisa Gabriela Mistral, Calera de Tango	"Hay una necesidad enorme de incluir a las familias que están esperando ser incluidas. También hay algunas que no quieren ser incluidas, como en toda sociedad (...) es absolutamente posible incluir a las familias en bibliotecas CRA, pero se necesita compromiso"
Carolina Ruiz, Fundación Sara Raier de Rassmuss	"Implementamos equipos de lectura con participación de apoderados que leen a los niños, y cuando tenemos estos equipos observamos mejores resultados, sin duda (...) La forma de impactar positivamente en los aprendizajes es generar comunidad, creando espacios que verdaderamente convoquen a los apoderados a participar"
Jefe de UTP, Escuela Ejército Libertador, Puente Alto	"Es claro que lo que nos falta es participación familiar. Si no se acompaña desde la casa pasa poco con la lectura (...) Deberíamos tener más espacios de encuentro con nuestros apoderados, para conocerlos más, para entregarles herramientas (...) algo así como talleres mensuales de Leo Primero"
Carlos Dreves, Fundación Araucanía Aprende	"Decidimos incluir el trabajo con familias en Rescate Lector porque las rescatistas ya lo estaban haciendo, porque se daban cuenta que tenían que incluir a las familias para tener impactos positivos en el aprendizaje lector de los niños "
Grace Ibañez, apoderada de 3ro básico, Escuela Rebeca Matte, Renca.	"Las herramientas (para acompañar el proceso lector) están, lo que falta nos falta es aprender a usarlas. Hay apoderados que niquiera saben que hay una biblioteca en la Escuela o en la comuna. Niquiera saben lo que es una biblioteca".
Constanza Achondo, profesora en Colegio Cardenal José María Caro, La Pintana.	"Yo saco la cuenta y a mi curso le toco Pre kinder estallido social, después kinder y primero básico pandemia, entonces su segundo básico en realidad es su Kinder (...) Yo le digo a los apoderados "tienen que apoyar a los niños en la casa", pero al tiro me preguntan cómo se hace. No saben como hacerlo, necesitan herramientas concretas y utiles"

En base a la revisión de literatura y de la visión de distintos actores entrevistados, se plantea una propuesta de modificación al tercer componente del Plan Leo Primero, añadiendo a su diseño los siguientes elementos:

1. Formación docente y directiva: Dentro de los cursos de formación profesional que se ofrecen a través del CPEIP, incorporar cursos virtuales para directivos y docentes en relación a la importancia del involucramiento familiar en el aprendizaje y estrategias para su promoción. Este elemento se incorpora desde el supuesto que las y los docentes y equipos directivos requieren espacios formativos en relación al involucramiento familiar en aprendizajes, considerando la falta de oferta formativa en esta línea desde el CPEIP y en mallas curriculares de formación de pregrado. Debido a que las creencias docentes son importantes barreras al involucramiento, los espacios formativos son cruciales para la sensibilización y entrega de herramientas efectivas. Cabe mencionar que se propone utilizar la plataforma de CPEIP para mantener coherencia con el diseño de Leo Primero, ya que es la que se está utilizando para la formación virtual de docentes en torno a lectura

comprehensiva (en línea con el primer componente del Plan). No obstante, si bien en este informe se hace referencia a la plataforma del CPEIP, la propuesta abre la posibilidad de externalizar este proceso si se considera pertinente.

2. Talleres formativos para apoderados: Dentro del manual docente que incluye el “Set Leo Primero”, incluir el diseño de cuatro talleres formativos anuales dirigidos a familiares para realizarse en reuniones de apoderados. El énfasis de estos talleres estará tanto en la sensibilización en torno a la importancia de la familia en el fomento lector, como en la entrega de estrategias concretas y accesibles para acompañar el proceso lector de niños y niñas. Se incorporan estos talleres formativos en base al diagnóstico de que es necesario entregar herramientas concretas a apoderados para acompañar el proceso lector de niños y niñas acorde a cada nivel de desarrollo. El diseño de estos talleres debe realizarse pensando en un espacio breve, con foco en el uso de herramientas sencillas y lúdicas basadas en la experiencia cotidiana y en el espacio afectivo en torno a la lectura. También, permitirán crear un plan de trabajo con los apoderados del grupo curso, al cual se le podrá hacer seguimiento durante el año.
3. Bibliotecas tutorizadas: Incorporar cursos de formación profesional específicos para bibliotecarias/os y encargadas/os de Bibliotecas Escolares CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) en relación a la importancia de la participación familiar en bibliotecas escolares y para la implementación de bibliotecas tutorizadas con la participación de apoderados. Los EE podrán postular voluntariamente a realizar bibliotecas tutorizadas, recibiendo el material necesario para ello. Este elemento se incorpora con el objetivo de otorgar espacios estables abiertos a la participación familiar y desde la comprensión de la biblioteca como un espacio fundamental en el fomento lector de niños y niñas. También, teniendo en cuenta que dentro de los objetivos de las bibliotecas CRA se encuentra la incorporación de familias (Mineduc, 2009). Como mencionaron distintos actores entrevistados, existe una oportunidad en el aprovechamiento de las bibliotecas como un espacio que promueve activamente la participación de la comunidad educativa y el acercamiento de la lectura a niños y niñas.

Cabe destacar que la propuesta de estos tres elementos se realiza con un foco en el aprovechamiento del material ya existente en Leo Primero, de modo de asegurar una buena articulación con el primer y segundo componente. Así, se busca evitar que la participación con apoderados se entienda como una sección anexa, sino como una parte integral de la propuesta formativa del Plan.

b. Referentes nacionales e internacionales de la propuesta.

Esta propuesta de modificación se realiza en base a los siguientes referentes nacionales:

Programa Aprender en Familia (PAF), Fundación CAP: Este programa tiene como objetivo potenciar, desde la escuela, el efecto familiar en el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños. Esto lo hace por medio de la implementación de cuatro líneas de trabajo durante tres años en escuelas públicas. Una de estas líneas, llamada “Entre familias”, busca fortalecer las competencias parentales de madres, padres y/o adultos significativos por medio de la realización de seis talleres formativos anuales en reuniones de apoderados. Estos son espacios breves (30 minutos) implementados por profesores jefes junto con apoderados voluntarios por nivel, y han sido muy bien evaluados por EE que han trabajado con el PAF.

También, el PAF implementa una línea llamada “Mi Familia Cuenta”, que tiene como objetivo promover el involucramiento familiar en el fomento del gusto por la lectura. Para esto, conforma equipos de trabajo en establecimientos para crear un plan de trabajo que responda a las necesidades particulares de cada comunidad, además de ofrecer espacios formativos para apoderados en estrategias de fomento lector. También entrega material de trabajo en el hogar para promover el gusto por las palabras y la narración.

El PAF fue evaluado con impacto mediante una metodología de evaluación aleatorizada junto a J-PAL (2016), obteniendo resultados significativos. En concreto, se observaron resultados positivos en las dimensiones de acompañamiento de los padres en el aprendizaje y desarrollo, convivencia en el hogar, relación con el entorno, relación familia-escuela, asistencia a la escuela y aprendizajes. Destaca que los efectos en lectura equivalen a 0.08 desviaciones estándar de la escala del grupo control, lo que es estadísticamente significativo al 95% de confianza. A la vez, se observó que los profesores reportaron cambios en las percepciones respecto de las habilidades, participación y compromiso de los padres en la escuela y con sus hijos.

Programa Rescate Lector, Fundación Araucanía Aprende: La Fundación Araucanía Aprende busca mejorar el aprendizaje y la enseñanza de la lectura en escuelas básicas municipales y particulares subvencionadas de la región de la Araucanía. Dentro de sus iniciativas, el Programa Rescate Lector (PRL) trabaja con profesores jubilados llamados rescatistas, quienes trabajan lenguaje oral, fluidez, precisión y comprensión lectora con niños y niñas. También, el programa tiene un área de apoyo a las familias, en que los rescatistas comparten estrategias de desarrollo lector en el hogar, aumentando la motivación e interés de los adultos significativos por el desarrollo escolar.

El Mineduc (2012) realizó una evaluación de impacto de este programa, identificando que entre 3,5 y 4,4 puntos de aumento en la prueba SIMCE de lenguaje y 4,7 y 5,8 puntos de aumento en la prueba de matemática son atribuibles al PRL. También, por medio de una indagación cualitativa se identifica que los actores valoraron positivamente la efectividad del trabajo realizado con familias. Cabe destacar que este programa fue ganador del premio nacional de innovación Avonni en 2009 y fue reconocido internacionalmente en 2011 como uno de los veinte finalistas en el “World Innovation Summit for Education”.

Programa Alma, Fundación Alma: Programa que busca fortalecer en madres, padres y apoderados las habilidades para fomentar el desarrollo del lenguaje oral y escrito de niños y niñas, así como también habilidades socioemocionales. Esto lo hace por medio de la implementación de 8 o 12 talleres de 40 minutos para apoderados en las bibliotecas de EE, dirigidos por monitores profesionales externos al establecimiento. Estos talleres tienen un énfasis en el modelado y la práctica guiada de la lectura compartida entre adulto y niño, así como también en juegos lectores. Cada taller incluye el préstamo de un cuento y material didáctico, el cual la familia se compromete a cuidar y devolver.

El Programa Alma se ha implementado en 6 establecimientos de la región metropolitana y en 26 de la región del Bío Bío. Si bien no ha sido evaluado con impacto, Villalón, et al. (s.f) muestran que los participantes perciben cambios relevantes en sus prácticas de alfabetización familiar luego de los talleres, así como también reportan una mayor frecuencia semanal de lectura y juego compartido. Cabe destacar que este año se comienza a implementar el programa también en 1° y 2° básico, en base al diagnóstico de los retrasos en lectura producto de la pandemia.

Además de estos tres referentes nacionales, para la realización de la propuesta también se tiene en cuenta otras experiencias en torno a involucramiento familiar en fomento lector. Entre ellas destacan el Programa Alfadeca de la Fundación Sara Raier de Rassmuss, el cual impulsa la creación de equipos de lectura en los EE que incluyen la participación de apoderados. También el programa Un Buen Comienzo, de Fundación Oportunidad, que realiza jornadas de aprendizaje en el aula con familias para trabajar herramientas de acompañamiento del aprendizaje, así como también talleres en reuniones de apoderados para promover la asistencia escolar. Estas y otras experiencias se indagaron por medio de entrevistas con actores claves.

También, cabe mencionar dos experiencias nacionales relevantes a nivel de política pública en esta área: Chile Crece Contigo (ChCC) y Habilidades Para la Vida (HPV). Uno de los componentes de ChCC busca educar y sensibilizar sobre cuidados y estimulación favoreciendo el desarrollo de

entornos familiares positivos para el desarrollo de niños y niñas. Para esto, entrega material didáctico a adultos cuidadores como libros y juegos que promueven el desarrollo de habilidades pre lectoras (Chile Crece Contigo, 2022). Por su parte, HPV ofrece talleres para padres y familiares con foco en la promoción de factores protectores para la trayectoria escolar en temáticas psicosociales y pedagógicas (Catherine Guerra, comunicación personal, 24/09/22).

A la vez, se consideran los siguientes referentes internacionales:

Comunidades de Aprendizaje, España: Es un proyecto que busca la mejora de aprendizajes y de la convivencia por medio de la introducción de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en establecimientos educativos, con un foco en aprendizaje dialógico, la participación de la comunidad y las prácticas inclusivas. Entre estas AEE, se identifican las bibliotecas tutorizadas como una de las formas de extensión del tiempo de aprendizaje que ha demostrado tener más impacto en la mejora de resultados educativos. En esta, la biblioteca permanece abierta fuera del horario lectivo (recreos, horario de almuerzo o después del horario escolar), permitiendo incorporar un espacio adicional de reforzamiento al aprendizaje. En ella participan voluntarios, ex-alumnos, familiares y otros miembros de la comunidad proporcionando apoyo a los alumnos en lectura, redacción, matemáticas e idiomas. La participación de familiares en estas actividades permite que los niños participen de un proceso de aprendizaje compartido y se involucren en un mayor número de interacciones académicas.

También, cabe destacar que junto con las bibliotecas tutorizadas, Comunidades de Aprendizaje trabaja con otras Actividades Educativas de Éxito como los espacios formativos para familiares, la promoción de la participación de la comunidad educativa en espacios de aprendizaje, la realización de tertulias literarias con la participación de familias, entre otras (Comunidades de aprendizaje, 2022)

Si bien se considera un referente internacional, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje ha sido implementado exitosamente en escuelas en Chile, por medio de un convenio entre el Instituto Natura, el CIAE de la Universidad de Chile y el Servicio Local de Educación Pública Chinchorro (Instituto Natura, 2022).

Programa Nadie es Perfecto, Canadá: Programa de educación y apoyo para padres desarrollado por la Agencia de Salud Pública de Canadá, enfocado en madres y padres jóvenes, solteros, social, cultural o geográficamente aislados y que tienen una educación formal limitada y bajos ingresos. El objetivo del programa es mejorar la capacidad de los padres para mantener y promover la salud de sus hijos, así como también tiene como objetivos específicos incrementar la confianza en sus

habilidades de crianza, la frecuencia de las interacciones positivas padres-hijos, la capacidad para lidiar con el estrés, entre otros. Es implementado por facilitadores con grupos pequeños de madres y padres en sesiones semanales durante un periodo de seis a ocho semanas (Kennett, Chislett & Olver, 2012).

Nadie es Perfecto fue evaluado con impacto por Skrypnek & Charchun (2009), quienes encontraron que el programa logra alcanzar adecuadamente la mayoría de sus objetivos. Se observa que los padres que participaron informaron un mayor uso de estrategias de disciplina positiva, así como también su autoconfianza y habilidad para lidiar con el estrés. También se observa un aumento significativo en la frecuencia de interacciones positivas adulto - niño.

Al igual que en Comunidades de Aprendizaje, Nadie es Perfecto también tiene una experiencia de implementación en el país por medio de Chile Crece Contigo. Esta fue evaluada con impacto por Bedregal, et al. (2017) encontrando efectos significativos en el desarrollo del lenguaje receptivo, una reducción en el uso de estrategias disciplinarias negativas y un incremento en prácticas de interacción afectiva con niños y niñas. También se observa un incremento significativo en la percepción de autoeficacia y de apoyo social en cuidadores. Cabe destacar que se observa que los efectos en niños son mayores para quienes tienen familias de menor nivel socioeconómico.

c. Efectividad esperada de la propuesta - Teoría de cambio.

La Teoría de cambio expone la lógica causal a la base de un programa o diseño, describiendo una secuencia de eventos por los cuales se esperan ciertos resultados. Esta se construye en base a la revisión de literatura y evidencia de experiencias similares, permitiendo definir una visión colectiva de los objetivos de un programa y la forma de conseguirlos (Gertler, et al. 2017). Para esta propuesta se expone la teoría de cambio por medio de una cadena de resultados para cada elemento considerado:

1. Formación docente y directiva				
Insumos →	Actividades →	Productos →	Resultados →	Resultados finales
Recursos monetarios designados por el Mineduc para	Diseño de los cursos de formación profesional para	Realización de los cursos de formación profesional por	Directivos y docentes comprenden la importancia del	En los EE se implementan estrategias para promover

la creación e implementación de cursos de formación profesional.	docentes y directivos en torno a la importancia del involucramiento familiar y estrategias para su promoción.	parte del CPEIP. Los EE que trabajan con Leo Primero cuentan con sus equipos directivos y docentes formados en torno a la importancia del involucramiento familiar y estrategias para su promoción.	involucramiento familiar en aprendizajes, con un énfasis en fomento lector. Directivos y docentes conocen estrategias concretas para promover el involucramiento familiar en fomento lector.	el involucramiento familiar en fomento lector. Familias tienen un mayor involucramiento en fomento lector de niños y niñas.
Personal del CPEIP a cargo de la realización de cursos de formación profesional.	Incorporación en oferta online del CPEIP.			
Recursos y personal en los EE para la participación en cursos de formación profesional.	Diseño y lanzamiento de campaña comunicacional sobre cursos formativos.			

2. Talleres formativos para apoderados

Insumos →	Actividades →	Productos →	Resultados →	Resultados finales
Recursos monetarios designados por el Mineduc para la creación e incorporación de talleres formativos para apoderados en manuales docentes del “Set Leo Primero” Personal de la UCE a cargo del diseño de	Diseño de talleres formativos breves y sencillos para ser realizados por profesores jefes en reuniones de apoderados en relación a estrategias para acompañar proceso lector. Actualización de manuales	Profesores jefes de los niveles 1° a 4° básico realizan cuatro talleres formativos anuales en reuniones de apoderados. Apoderados de 1° a 4° básico conocen estrategias sencillas para acompañar el proceso lector	Apoderados de 1° a 4° básico implementan estrategias para el fomento lector de niños y niñas.	Niños y niñas de 1° a 4° básico leen en sus casas junto a familiares o adultos significativos. Niños y niñas de 1° a 4° básico presentan una mayor motivación lectora. Niños y niñas

talleres formativos. Personal y tiempo disponible en EE para realizar talleres formativos en reuniones de apoderados.	docentes del “Set Leo Primero” con la incorporación de talleres formativos para apoderados. Entrega de manuales docentes actualizados a EE trabajando con el Plan Leo Primero.	de niños y niñas.		de 1° a 4° básico presentan un mayor desempeño lector.
--	---	-------------------	--	--

3. Bibliotecas tutorizadas

Insumos →	Actividades →	Productos →	Resultados →	Resultados finales
Recursos monetarios designados por el Mineduc para la creación e implementación de cursos de formación profesional, y el diseño de material para la implementación de bibliotecas tutorizadas. Personal del CPEIP a cargo de la realización de cursos de formación profesional, y personal de la	Diseño de los cursos de formación profesional para bibliotecarios/as y encargados/as CRSA en torno a la importancia del involucramiento familiar y estrategias para bibliotecas tutorizadas. Incorporación de cursos en oferta del CPEIP. Diseño de material para la realización de	Los EE implementan voluntariamente bibliotecas tutorizadas con la participación de apoderados/as.	Estudiantes de EE con bibliotecas tutorizadas participan de espacios formativos breves en torno a fomento lector dirigidos por apoderados en periodos de extensión de jornada (recreos o posterior al término de la JEC).	Familias tienen un mayor involucramiento en fomento lector de niños y niñas. Niños y niñas de 1° a 4° básico presentan una mayor motivación lectora. Niños y niñas de 1° a 4° básico presentan un mayor desempeño lector.

UCE a cargo del diseño de material.	bibliotecas tutorizadas.			
Recursos y personal con que cuentan los EE para brindar espacios para que bibliotecarios/as y encargados/as CRA participen de los cursos de formación profesional.	Diseño del proceso de postulación de EE para implementar bibliotecas tutorizadas.			
	Entrega de material a escuelas seleccionadas.			

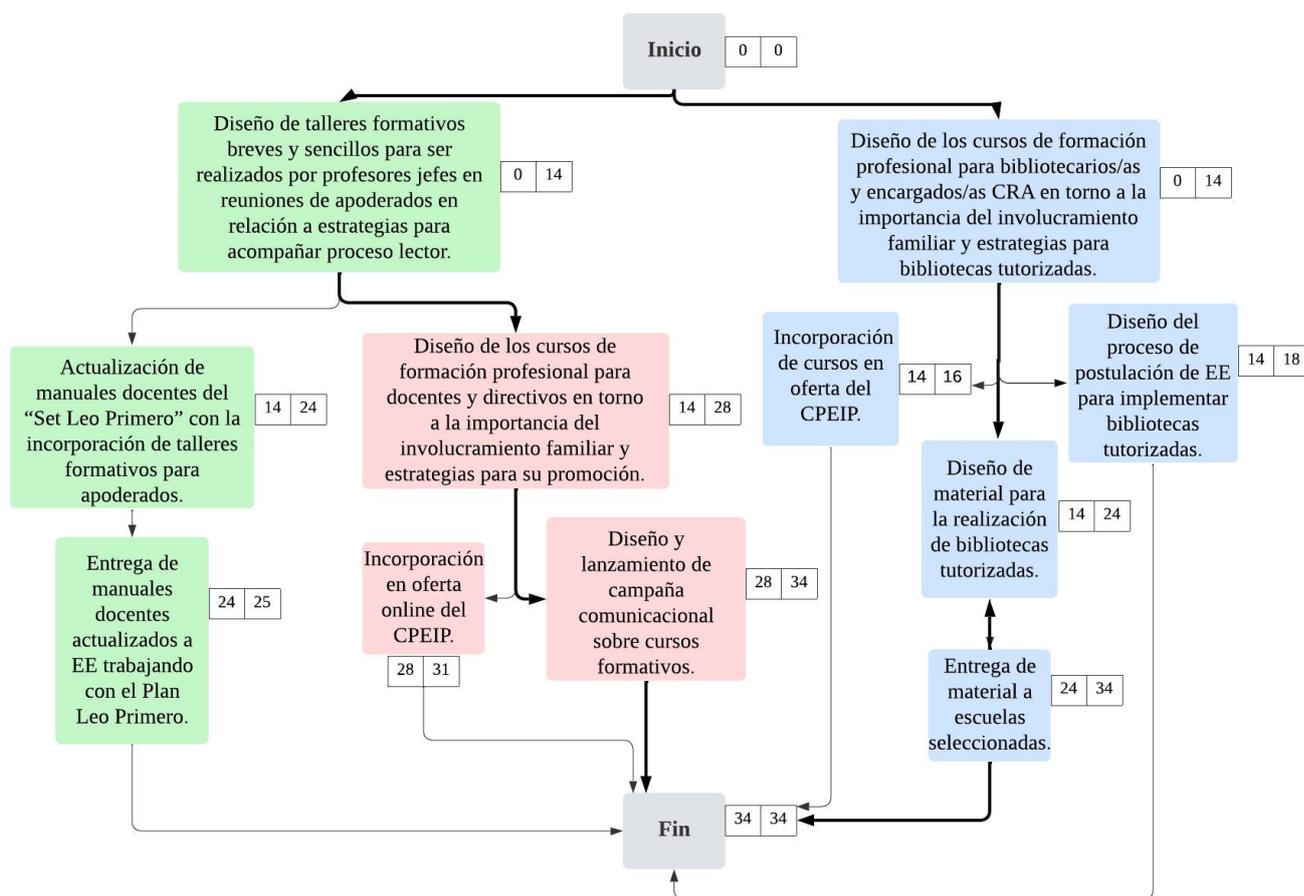
Fuente: Elaboración propia sobre la base de múltiples fuentes.

III. Análisis de implementación de la propuesta

a. Modo de implementación de la modificación propuesta.

Dentro del ciclo de la política pública, la implementación se entiende como “la provisión de recursos institucionales para poner en efecto programas dentro de una burocracia” (Kraft & Furlong, pg. 155). Es una etapa crucial donde se observa la intervención por primera vez y sus consecuencias para las personas, por lo que corresponde establecer la secuencia de actividades requerida para que esta se haga efectiva. Para ello, en el **Diagrama 2** se detalla la ruta crítica en la implementación de la propuesta.

Diagrama 2: Ruta crítica de implementación de la modificación al tercer componente de Leo Primero.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el **Diagrama 2**, la implementación de esta modificación inicia, por una parte, con el diseño de los talleres formativos para apoderados. Para esto, se establece el plazo más largo de la ruta crítica entendiendo las capacidades del equipo y la necesaria búsqueda de referentes y asesoramiento con expertos. Luego de esto, se actualizan los manuales docentes de Leo Primero incluyendo estos talleres formativos y comienza el diseño de los cursos de formación profesional para docentes y directivos. Esto es una etapa posterior debido a que se espera que los cursos entreguen herramientas para la adecuada ejecución de los talleres formativos. Este proceso termina con la entrega del material y manuales docentes actualizados a los establecimientos educacionales, la incorporación de los cursos a docentes y directivos en la oferta formativa del CPEIP, y el diseño y lanzamiento de una campaña comunicacional sobre estos.

En paralelo, el proceso también inicia con el diseño de los cursos de formación profesional para bibliotecarios/as y encargados/as CRA en torno a las bibliotecas tutorizadas. El diseño de estos cursos se considera un proceso separado que debe estar a cargo del equipo de bibliotecas CRA en la

UCE debido a la especificidad de estas estrategias. Una vez terminado el diseño, estos cursos son incorporados a la oferta formativa del CPEIP, así como también se diseña el proceso de postulación para las bibliotecas tutorizadas y el material a entregar a las escuelas. Finalmente, el proceso acaba con la entrega de este material a las escuelas seleccionadas.

Es importante tener en cuenta que los plazos se realizan en base a una estimación de acuerdo a lo conversado con actores claves, pero estos pueden variar. No obstante, debido a la urgencia de la problemática, se busca que esta sea una modificación relativamente rápida en su implementación. Por ello, la ruta crítica tiene una duración de 34 semanas desde que se aprueba la modificación. También, para iniciar la implementación de esta propuesta se propone priorizar el grupo de 200 establecimientos educacionales que tengan los peores resultados en lectura según el Simce 2022. Esto permitirá pilotear la propuesta y evaluar su efectividad esperada en logros en lectura.

Por su parte, y debido a que la propuesta se basa en el aprovechamiento del material ya existente en Leo Primero, el costo de esta modificación es bajo tanto en su diseño como en su implementación. En cuanto al costo de diseño, este asciende a los 56.000.000 CLP y considera tanto el diseño de contenido como gráfico de los cursos y material formativo a entregar (detalle en **Anexo 3**). Por su parte, el costo de implementación se calcula considerando exclusivamente la etapa de pilotaje con 200 establecimientos, con un foco en la difusión y sensibilización en torno a la modificación con las comunidades educativas, así como en la entrega de material físico para la implementación. El costo aproximado para esta etapa es de 41.000.000 CLP (detalle en **Anexo 4**). Cabe destacar que estos costos son bajos en términos relativos al presupuesto del Mineduc, considerando en conjunto una variación menor al 0.07% del presupuesto considerado para acciones para el mejoramiento de la calidad de la educación².

Por último, existen actores claves que se deben considerar en la etapa de implementación. Son ellos quienes llevan a cabo las actividades especificadas, siendo determinantes para las características finales de la política pública, en su capacidad técnica y de cooperación (Scartascini, Stein & Tommasi, 2010). Para la implementación de esta propuesta, los actores claves a tener en cuenta se pueden categorizar en seis niveles:

- **Dirección de Presupuestos:** Debido a que esta propuesta implica un aumento en los recursos asignados al Plan Leo Primero. También implica una reformulación en su sistema de

² Porcentaje calculado en base al contenido del Proyecto de Ley de Presupuestos para el año 2023 del Ministerio de Educación, considerando que para la línea programática “Acciones para el mejoramiento de la calidad en educación” se considera un presupuesto de 153.314.428 M\$

monitoreo.

- Ministerio de Educación: Se debe considerar el equipo de la Unidad de Currículum y Evaluación que está a cargo del diseño del material a entregar en el “Set Leo Primero”, así como también de las bibliotecas CRA. Estos equipos deberán diseñar los talleres formativos, el material a entregar y todos los elementos considerados para la implementación de la propuesta. También se debe considerar el equipo del CPEIP que estará a cargo de implementar los cursos de formación profesional en torno a la participación familiar en aprendizajes.
- Corporaciones Municipales de Educación, Departamentos de Administración Municipal de Educación (DAEM) y Servicios Locales de Educación: Estos organismos intermedios son claves en su rol de monitoreo y seguimiento de las acciones de mejoramiento que se desarrollan en las escuelas públicas.
- Establecimientos educacionales: Debe considerarse a los equipos directivos, docentes, asistentes de la educación, bibliotecarios/as y encargados/as CRA. Son actores centrales al ser la principal vía de comunicación y trabajo con familiares, liderando los espacios formativos propuestos. Además, son quienes deciden anualmente trabajar con Leo Primero.
- Familias: Incorpora a todos los y los apoderados y familiares de estudiantes en establecimientos que trabajen con el Plan Leo Primero. Su relevancia está en que por medio de ellos y ellas se busca impactar positivamente en el proceso lector de niños y niñas.
- Niños y niñas entre 1° y 4° básico: Beneficiarios de la propuesta.

b. Análisis de factibilidad de la implementación.

Habiéndose descrito los procesos necesarios para la modificación y los actores institucionales involucrados, corresponde analizar los principales riesgos asociados. Estos se pueden entender como potenciales limitaciones a su implementación, volviéndola poco factible. En este apartado se describen estas limitaciones tanto en el ámbito económico, político, logístico y social, así como también posibles soluciones a ellas desde el diseño de la propuesta.

En el ámbito **económico**, es necesario considerar que el país atraviesa un pesimista contexto inflacionario, donde el Banco Central (2022) ha proyectado una importante recesión para el 2023. Esto puede implicar una dificultad al momento de esperar aumentos presupuestarios en programas públicos. No obstante, esta modificación se diseña de modo tal de asegurar su costo-efectividad, sin incurrir en un amplio aumento del costo monetario del Plan y buscando un impacto positivo en una problemática que actualmente es prioritaria para Mineduc.

En lo **político**, debido a que Leo Primero es herencia del gobierno de Sebastián Piñera (2018 - 2022), un riesgo en la implementación es su discontinuidad por un cambio de prioridades en la gestión actual. Esto teniendo en cuenta que, por medio de las entrevistas realizadas, se evidenció que Leo Primero ha perdido relevancia en la agenda del Mineduc y el equipo a cargo se ha reducido considerablemente. No obstante, el actual gobierno no puede desestimar el Plan considerando que este está ampliamente instalado en los establecimientos públicos del país. De hecho, desde el Ministerio ya se ha considerado Leo Primero dentro de la política de reactivación integral de aprendizajes “Seamos Comunidad” (Mineduc, 2022a). También cabe tener en cuenta que esta propuesta de modificación está alineada con el “cambio de paradigma” que está buscando impulsar el Ministerio, en relación a una participación más activa y transversal de los distintos actores de la comunidad educativa (Mineduc, 2022b).

Desde una perspectiva **logística**, una importante limitación levantada por medio de entrevistas fueron los retrasos en la entrega del material asociado a Leo Primero, como los textos escolares y la biblioteca de aula. No obstante, tal como se conversó con la actual encargada de Plan Leo Primero dentro de la UCE, para el 2023 se está considerando la distribución de estos textos en formato digital (Sonia Jorquera, comunicación personal, 20/09/22). Esto facilita mucho el proceso de actualización y entrega de manuales docentes que incluyan los talleres a apoderados propuestos, evitando los problemas de retrasos y permitiendo tiempos de distribución acotados en la ruta crítica.

Por último, las limitaciones más relevantes a considerar se asocian al ámbito **social**. Tal como plantean Kraft & Furlong (2019), la implementación no solo se basa en la organización de recursos y métodos, sino también en la interpretación que los actores hacen de los programas para llevarlos a su propia realidad. Y en este caso, tanto el equipo del Mineduc, como familiares y docentes tienen un rol clave para asegurar el impacto final en el aprendizaje lector. En los siguientes apartados, se desarrolla en mayor profundidad el análisis de factibilidad teniendo en cuenta estos tres grupos de actores.

- Análisis social de la factibilidad de la implementación en relación al equipo del Mineduc.

Al entender el rol clave que tiene el equipo del Mineduc en la implementación de esta propuesta, es necesario tener en cuenta los riesgos asociados al trabajo de la burocracia. Tal como plantea Fukuyama (2013), la burocracia es crucial en la ejecución de políticas públicas, la cual debe caracterizarse por un alto nivel de profesionalización y estabilidad. De acuerdo al estudio de Zuvanic, Iacoviello & Rodríguez Gusta (2010), en Chile contamos con una burocracia caracterizada

por un alto nivel de autonomía y capacidad técnica, lo que es un buen precedente para la calidad de las políticas públicas. Por ello, en la propuesta de esta modificación se confía a la burocracia la puesta en marcha de la implementación, principalmente por medio del diseño de cursos y talleres que impactarán posteriormente en la población objetivo.

No obstante, el dilema político asociado a Leo Primero es un factor de riesgo para su estabilidad en la agenda. Esto puede llevar a que existan desajustes entre la planificación de esta modificación y el personal disponible para su implementación. Por ello, una manera de responder a este riesgo es abrir un proceso de licitación para externalizar el proceso de diseño. De este modo se reduce la carga de trabajo tanto en el equipo de la UCE como en CPEIP.

- Análisis social de la factibilidad de la implementación en relación a las familias.

En el marco de esta propuesta, la familia se entiende como un conjunto de personas que generan afectos, cuidados y que buscan el desarrollo integral de sus miembros. Esto desde la comprensión de que son altamente diversas y que en su conformación se han alejado del modelo familiar tradicional (Antognini, et al. 2016). A su vez, por apoderado/a se entiende el rol que tiene algún familiar o tutor legal en la representación del niño/a en el establecimiento educativo.

Teniendo en cuenta el modo en que está diseñada la propuesta, las familias tienen un rol fundamental al ser el medio por el cual se busca impactar positivamente en el aprendizaje lector del niño. En relación a esto, un primer riesgo a la implementación es la baja concientización respecto de la importancia de su involucramiento para el fomento lector. Por esto, se propone que los talleres formativos tengan un énfasis no solo en la entrega de herramientas, sino en la sensibilización respecto a la relevancia de este rol. En complemento con esto, se propone replicar las estrategias propuestas por Mayer, et al (2015) en base a *behavioral economics*, como los recordatorios frecuentes, los refuerzos sociales y la fijación de metas. Estos autores encontraron que estas intervenciones fueron efectivas al aumentar el tiempo de lectura compartida entre familiares y niños.

En relación a la fijación de metas, otro punto estratégico de la propuesta tiene que ver con la posibilidad que dan los talleres formativos de cocrear un plan de trabajo con los y las apoderadas del grupo curso. Esto permite favorecer su implicación en el proceso en la medida en que ellos mismos adquieren compromisos según sus posibilidades y adaptados según las necesidades de niños y niñas (Fullan, 2020). Esto habilita una amplia variabilidad en las estrategias de involucramiento familiar para el fomento lector, desde favorecer la asistencia a clases hasta estrategias más complejas como la lectura diaria compartida.

Otra potencial limitación es la disposición de familiares a participar en estos talleres formativos, lo que se relaciona con la falta de tiempo. Debido a esto, se propone la realización de estos talleres dentro de las reuniones de apoderados, las cuales por planificación deben tener un espacio formativo (Palma & Álvarez, 2011). Por medio de las entrevistas con agentes educativos, se pudo verificar que en los establecimientos educacionales se están realizando reuniones de apoderados mensuales o bimensuales, con participación por sobre el 50% de apoderados por curso, siendo factible realizar cuatro talleres formativos anuales en estas reuniones. También, las y los apoderados participantes de los Focus Group se mostraron interesados y abiertos a participar de estos talleres, tal como se muestra en la **Tabla 4**.

Tabla 4: Selección de citas de apoderados participantes de Focus Group.

Apoderado/a	Cita
Ingrid Gomez, apoderada Escuela Ejército Libertador.	"Los espacios para acompañar la lectura hacen mucha falta, también los espacios de encuentro sin tecnologías entre niños y adultos. Creo que son necesarios los talleres con apoderados para aprender como apoyar a los niños"
Gabriela Valenzuela, apoderada Escuela Rebeca Matte	"Cuando fue la pandemia, yo luche mucho para que mi hija no retrocediera en la lectura, y me habría gustado que me guiaran más en ese proceso. Tuve que educarme para acompañar a mi hija"
Myriam Neira, apoderada Escuela Domingo Santa María	"Se tiene que fortalecer el compromiso de las familias, pero también hay apoderados que les gustaría saber más o tener herramientas para estar con sus hijos, para leer con sus hijos (...) Yo que estoy a cargo de mi nieta tengo tiempo, las abuelitas como yo tenemos tiempo".
Génesis Alarcón, apoderada Escuela Pedro Aguirre Cerda	"A veces se necesita aprender algo tan básico como que hay que elegir regalarle un libro a los niños cuando están de cumpleaños o en navidad (...) estrategias como esas se pueden compartir en el colegio"
Paula Navarro, apoderada Escuela Andes del Sur	"Cuando hemos tenido talleres en reuniones de apoderados hemos tenido buenas experiencias. Sería bueno poder seguir repitiendo eso, con los apoderados que puedan"

De todas formas, se debe considerar que los entrevistados coinciden en que el perfil de apoderados que asiste a reuniones suele ser más comprometido e interesado por el aprendizaje de niños y niñas. Esto guarda relación con el problema de la autoselección descrito por Araujo, et al. (2015), por el cual se entiende que los familiares que muestran interés en desarrollar habilidades y herramientas de involucramiento, tienen más posibilidades de ofrecer un mejor entorno de estimulación al niño. Por ello, es importante hacer explícito que esta propuesta apunta a trabajar con aquellos apoderados y familiares caracterizados por tener una mayor predisposición al involucramiento. Esto teniendo en cuenta que existen otras formas de intervención con apoderados que no asisten o participan en la escuela, como visitas domiciliarias, citaciones por carta certificada, entre otras.

- Análisis social de la factibilidad de la implementación en relación a los docentes.

Una característica central que tiene esta propuesta es que otorga alta autonomía a los establecimientos educacionales en su implementación. Esto al situarse en el marco del Plan Leo Primero, el cual está al servicio de los y las docentes como un apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura. Y si bien esta autonomía es deseable, conlleva riesgos asociados al problema de agente-principal, entendiendo que desde el Mineduc no es posible controlar todas las acciones llevadas a cabo por los equipos educativos, teniendo estos sus propios intereses. Por ello, un importante desafío en la implementación es generar los mecanismos por los cuales los equipos educativos hagan efectiva la ejecución de esta propuesta.

En relación a esto, una importante barrera son las resistencias a la propuesta que se pueden esperar por parte de los docentes, debido a sus creencias y expectativas respecto de las familias. Tal como se describió anteriormente, la relación familia - escuela frecuentemente está marcada por la estigmatización y la desconfianza en las capacidades familiares, lo que reproduce culturas organizacionales con “puertas cerradas”. Esto se considera la principal limitación en la implementación de la propuesta, debido al poder que el cuerpo docente tiene en la escuela desde una perspectiva micropolítica. Tal como plantea Bardisa (1997), el poder en una escuela no se atribuye ciegamente a la autoridad jerárquica, sino que es fruto de las alianzas y acuerdos establecidos, y son los docentes quienes generalmente concentran la mayor capacidad de influencia y legitimación en la toma de decisiones.

Una manera de responder a esta limitación es la realización de una importante campaña comunicacional con los equipos educativos, de modo de captar su interés en los cursos formativos y la realización de talleres con apoderados. En esta campaña, el foco estará en la conexión con las necesidades de las y los docentes, haciendo énfasis en la relevancia del involucramiento familiar para su labor formativa. A la vez, considera la participación de profesores reconocidos y expertos en torno al tema, para socializar la temática por medio de la invitación a seminarios tanto presenciales como virtuales.

Junto con esto, una estrategia en el diseño es la incorporación de espacios formativos con equipos directivos, entendiendo la importancia del liderazgo efectivo en la promoción del cambio. Leithwood et al. (2006) describe que la posibilidad que tienen los líderes de influenciar en lo que sucede dentro del aula pasa por su capacidad de establecer direcciones claras, motivando a los docentes, promoviendo su desarrollo y generando contextos favorables para su trabajo. Así,

cualquier programa que busque intervenir dentro del aula debe incorporar a los directivos, para que éstos impulsen el cambio de manera contextualizada a cada realidad educativa (CEPPE, 2009). Por ello, una estrategia para la implementación es iniciar la intervención con los espacios formativos para directivos, para que luego ellos puedan potenciar el cambio en sus comunidades. Siguiendo a Fullan & Stiegelbauer (1997), el rol de directivos sería trabajar el sentido de esta propuesta con los equipos educativos, reconociendo la necesidad del trabajo con familias y estableciendo las condiciones para su puesta en práctica.

De la mano con lo anterior y como se pudo evidenciar en entrevistas, es relevante entender que los docentes sí reconocen la necesidad del trabajo con familias para promover aprendizajes. Esto facilita la implementación en la medida en que abre una ventana de oportunidad para generar sentido compartido y un mayor involucramiento en la propuesta (Fullan & Stiegelbauer, 1997). También, se evidenció que muchos docentes ya dedican horario no lectivo para enseñar a apoderados estrategias para acompañar el aprendizaje de niños y niñas. Esto puede ser un factor que facilite la implementación de la propuesta, al presentarla como un apoyo al trabajo que los docentes ya realizan en las escuelas, pero de manera invisibilizada o informal. A la vez, la aplicación de talleres formativos en espacios de trabajo que ya existen como las reuniones de apoderados, también resulta estratégico teniendo en cuenta los niveles de desgaste docente que se han documentado desde el inicio de la pandemia (Elige Educar, 2020). De este modo, la entrega de la planificación de talleres a realizar en reuniones de apoderados puede derivar en un ahorro de tiempo en los equipos educativos.

No obstante, en el caso de las bibliotecas tutorizadas su implementación resultaría en un espacio adicional al trabajo que se realiza desde el CRA. Por ello se establece que su implementación sea voluntaria, en la medida en que haga sentido a los equipos y sea posible dentro de sus capacidades. Además, existe un incentivo a su implementación entendiendo que la participación familiar en biblioteca es parte de los estándares CRA y por ello sería un facilitador para obtener la certificación CRA (Mineduc, 2011). De todas formas, destaca que las encargadas CRA entrevistadas se muestran interesadas en la propuesta, mencionando que sería un aporte en los intentos de revitalizar las bibliotecas y abrirlas a la comunidad.

Por último, una posible vía para facilitar la implementación tanto de talleres formativos en reuniones de apoderados como de bibliotecas tutorizadas, es la articulación estratégica con otros actores del equipo educativo, como asistentes de aula e integrantes de los equipos PIE. Tal como se evidenció en entrevistas, estos actores desarrollan un importante trabajo con familias de apoyo al aprendizaje,

que no es lo suficientemente visibilizado en las comunidades. Si bien esto no se desarrolla en la actual propuesta, existe el potencial futuro de generar estrategias para que estos actores tengan roles protagonistas en el desarrollo de talleres formativos con apoderados, apoyando la labor del docente en aula.

IV. Conclusión

a. Síntesis de la propuesta y conclusiones.

La lectura es un aprendizaje fundamental y prioritario en el currículum escolar, no obstante, actualmente se observan importantes retrasos de acuerdo a los niveles esperados en niños y niñas. Esta propuesta de modificación al tercer componente del Plan Leo Primero busca favorecer el involucramiento familiar como una vía para el fomento lector infantil. Esto por medio de la incorporación de espacios formativos a docentes y directivos, la entrega de talleres formativos a realizar en reunión de apoderados, y la posibilidad de instalar la práctica de bibliotecas tutorizadas en escuelas interesadas. El diseño de esta propuesta se realiza desde la consideración en la factibilidad de su implementación, teniendo en cuenta los factores de riesgo en este proceso.

Siendo la familia el primer espacio de desarrollo del niño, esta tiene un rol primordial en su proceso de aprendizaje lector. Y si bien existen limitaciones a su involucramiento, donde destacan las creencias y expectativas en las comunidades educativas, también existen importantes oportunidades para su promoción. Particularmente en el contexto actual, posterior a una crisis sanitaria sin precedentes, nos encontramos ante una coyuntura crítica donde se abren nuevas posibilidades en la manera de entender el aprendizaje y el potencial educador de las familias (Soifer, 2012). Desde el reconocimiento que todas las personas pueden tener un impacto positivo en el fomento lector infantil, esta propuesta sitúa a los familiares como actores claves para responder a la actual crisis de niños no lectores.

La propuesta presentada busca atender criterios relevantes para la evaluación de programas sociales, tales como la eficacia, eficiencia y la focalización. De acuerdo a la evidencia presentada en torno a los efectos del involucramiento familiar, se espera que esta intervención sea efectiva en cuanto a la promoción del fomento lector de niños y niñas, lo que además tendría un efecto acumulativo en otros aprendizajes. A la vez, estos beneficios son mayores a los costos asociados, los cuales son bajos en términos relativos a lo que Mineduc destina a este ámbito actualmente, y están destinados a una población objetivo definida y alcanzable. De esta manera, la propuesta promueve la equidad al

brindar oportunidades de reactivación de aprendizajes en lectura a niños y niñas con un foco en escuelas priorizadas, impulsando las capacidades propias de las familias en sus contextos particulares. Además, se considera viable políticamente teniendo en cuenta que la temática es prioridad en el sistema educativo y que el actual gobierno está buscando alternativas de reactivación de aprendizajes post pandemia con la participación de la comunidad.

Leo Primero es una política instalada en el sistema educativo y que busca responder a la necesidad de apoyar el aprendizaje lector de niños y niñas de primer ciclo básico. Esta propuesta se basa en la importancia de la adaptabilidad de las políticas públicas, de modo de actualizarlas para que respondan más adecuadamente a los cambios sociales (Irrázaval, et al. 2020). En vista de la crisis de niños no lectores, existe la oportunidad de perfeccionar el tercer componente de Leo Primero de modo de involucrar más activamente a las familias, no solo desde la perspectiva de la sensibilización y la participación simbólica, sino que desde la entrega de herramientas y espacios concretos para acompañar el proceso lector infantil.

b. Limitaciones de la propuesta.

Existen limitaciones asociadas a la propuesta que se deben tener en cuenta. Por una parte, si bien se consideran los espacios formativos para docentes y directivos, esto no logra suplir la carencia en la formación inicial docente en relación al trabajo con familias. Tal como se mencionó, una importante barrera al involucramiento son las creencias y expectativas docentes, y lo seguirán siendo en la medida en que la formación docente no considere integralmente una perspectiva comunitaria, reconociendo el rol fundamental de las familias en el aprendizaje de niños y niñas. Los y las docentes trabajan diariamente con familias, pero sigue siendo una labor invisibilizada y para lo cual cuentan con pocas herramientas (Constanza Achondo, comunicación personal, 6/11/22).

También, un aspecto que no se desarrolla en la propuesta pero debe tenerse en cuenta en su diseño es la alta diversidad presente en las escuelas. Así como las familias son diversas en su conformación y modos de participación, también en una comunidad educativa existe amplia diversidad intercultural, de género, asociados a necesidades educativas especiales, entre otras. Por ello, el diseño de la propuesta debe realizarse desde una perspectiva inclusiva, teniendo en cuenta la manera en que esta diversidad se relaciona con el proceso lector.

Por su parte, un importante desafío asociado a la promoción del involucramiento familiar en educación tiene que ver con la equidad de género. Son las mujeres quienes generalmente asumen

roles de cuidado en el contexto escolar, lo que se asocia con su dedicación horaria a trabajo no remunerado que es casi un 60% superior al tiempo dedicado por hombres (INE, 2015). Reconociendo la importancia de la familia en la educación, son necesarias medidas claras para promover una participación que supere los roles asignados por género. La propuesta no logra hacerse cargo de la perspectiva de género en el sentido de alcanzar un involucramiento equilibrado de hombres y mujeres en el proceso de aprendizaje infantil.

Finalmente, es relevante observar el riesgo mencionado por Weiss et al (2009) en relación a “generar acciones al azar de involucramiento familiar” (pg. 16), sin un enfoque coherente, integral y continuo que lleve a que las familias contribuyan de manera más eficaz al aprendizaje y desarrollo de los niños. Esto nos recuerda la necesidad de una política más amplia e intersectorial, que se haga cargo de las dificultades de compatibilizar la vida familiar y laboral. Tal como plantean los autores, la falta de esta política representa un fracaso del sistema en entender las formas en que las familias pueden apoyar el proceso educativo y los potenciales beneficios que tiene la inversión estratégica en involucramiento familiar, especialmente en los niños y niñas más vulnerables. Si bien esta propuesta apunta a una modificación puntual en esta línea, es necesario un marco general que busque incentivar el involucramiento familiar desde distintos focos, intersectorialmente y a lo largo de toda la trayectoria educativa.

V. Bibliografía:

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). Informe de Resultados Estudio Nacional de Lectura 2° básico 2017. Santiago de Chile. Obtenido de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). PISA 2018, Entrega de Resultados. Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile. Santiago de Chile. Obtenido de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018_Entrega_de_Resultados_Final.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2021). Resultados de Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2021. Mineduc, Chile. Obtenido de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA_26mayo.pdf
- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psyche* (Santiago), 14(2), 149-161.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Obtenido de: <https://www.proquest.com/docview/856657326?accountid=16788>
- Anderson-Butcher, D. (2006). "Building effective family support programs and interventions," in *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals*, eds C. Franklin, M. B. Harris, and P. Allen-Meares (New York, NY: Oxford University Press), 651-661
- Antognini, A., Morales, C., Ramírez, C. & Escobar, S. (30 de agosto, 2016). Familia Escuela: Caracterización de las Familias del Sistema Escolar. Informe Final. Obtenido de: <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/11/Informe-Final-Familia-Escuela-Caracteristicas-del-sistema-escolar.pdf>
- Araujo, M. C., Ardanaz, M., Armendáriz, E., Behrman, J. R., Berlinski, S., Cristia, J. P., Flabbi, L., Hincapie, D., Jalmovich, A., Kagan, S., Lopez, F., Pérez, A. & Schady, N. (2015). *The early years: child well-being and the role of public policy*. Hampshire, UK: Interamerican Development Bank.

- Azevedo, J., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S., Geven, K. (2020). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes : A Set of Global Estimates. Policy Research Working Paper;No. 9284. World Bank, Washington, DC. World Bank. Obtenido de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/3394>
- Baker, L. (2003) The role of parents in motivating struggling readers, *Reading & Writing Quarterly*, 19:1, 87-106, DOI: 10.1080/10573560308207.
- Banco Central (2022). Resumen IPoM Septiembre 2022. Fecha de consulta: 02/10/23. Obtenido de: <https://www.bcentral.cl/resumen-ipom/-/detalle/resumen-ipom-septiembre-2022>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Micropolítica*, 15, 13-52. Iberoamericana de Educación
- Bedregal, P., Carneiro, P., Cordero, M., Galasso, E., & López, I. (2017). Evaluación de Impacto del programa "Nadie es Perfecto". Resultados post-tratamiento. Informe al Ministerio de Salud de Chile. Obtenido de: https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2018/04/Finalreport_NEP_June24-Ok.pdf
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964/2004). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (1a Reimpresión; M. Mayer, Trad.; Título original: *Les héritiers : les étudiants et la culture*). Buenos Aires, Argentina: Labor.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). Hoboken, NJ: Wiley
- Burgess, S.R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15(7/8), 709–737.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, 35(1), 47–60. <https://doi.org/10.1016/S0022->

- Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A., & Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent–child relational health. *Developmental psychology*, 56(7), 1305.
- CEDEP (2022). Evaluación del Programa Aprender en Familia (PAF)- Escolar. Comuna de Puente Alto, Informe Línea Base. Documento inédito.
- CEPPE (2009). Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(3) 19-33.
- CERLALC. (2019). Panorama de los planes de lectura en Iberoamérica. Diapositiva expuesta durante el VII Encuentro de la Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura, Cusco 2019.
- Chile Crece Contigo (2022). Que te ofrece Chile Crece Contigo 2022. Obtenido de: https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2021/04/Que-te-ofrece-Chile-Crece-Contigo_2022.pdf
- Christianakis, M. (2011). Parents as «Help Labor»: Inner city teachers' narratives of parent involvement. *Teacher Education Quarterly*, 157-178.
- Comunidades de aprendizaje (2022). Actuaciones Educativas de Éxito. Fecha de consulta: 03/09/22. Obtenido de: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-exito>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011). Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee. Obtenido de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/10/planfomentolectura1.pdf>
- Dipres (2020). Monitoreo y seguimiento de la oferta pública, Plan Nacional Leo y Sumo Primero. Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación. Obtenido de: https://www.dipres.gob.cl/597/articles-226246_doc_pdf.pdf
- Dipres (2021). Plan Nacional Leo Primero y Sumo Primero. Informe de detalle de Programas Sociales Evaluación Ex Ante - Proceso Formulación Presupuestaria 2021. Obtenido de:

- Dois Castellón, A., & Salinas Suárez, C. (2017). ¿ Son pobres las familias que viven en condiciones de pobreza?. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 55-76.
- Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864.
- Educación Chile (2020), “Informe de resultados Encuesta #VinculandoAprendizajes: indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria”, Santiago, Fundación Chile/Ministerio de Educación de Chile.
- Epstein, J. L. (2013). Preocupándonos por los niños que compartimos. En *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP, 53. Epstein, J.L. Santiago de Chile: Fundación CAP, 53.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, (159), 111-180.
- Figuerola Miralles, J., Romero Málaga, P., Alarcón Muñoz, P. & Sieveking, G. (2022). Aprendiendo a leer y a escribir en tiempos de pandemia: estudio exploratorio de cápsulas videograbadas de libre acceso. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.11>
- Fukuyama, Francis. 2013. “What is Governance?.” *Governance* 26(3): 347-368.
- Fundación Bofill (2022). Medio curso de diferencia en competencia lectora en 4º de primaria entre el alumnado que tiene acompañamiento lector familiar y el que no. Noticias. Obtenido de: <https://fundaciobofill.cat/noticies/diferencia-competencia-lectora-acompanyament-lector-familiar>

- Fullan, M. (2020). La gestión del cambio y la autoevaluación institucional. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), Ministerio de Educación, Perú. Obtenido de: https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6351/Fullan_La%20gesti%C3%83%C2%B3n%20del%20cambio%20y%20la%20autoevaluaci%C3%83%C2%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). El cambio educativo. Guía de planeación para maestros. Editorial Trillas.
- Gálvez, R. & Saavedra, M. (2022). Niños que no leen: una secuela palpable de la pandemia. La Tercera. Obtenido de: <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/ninos-que-no-leen-una-secuela-palpable-de-la-pandemia/TJF7KNN0I5AU3KV5VJQ6YZILB4/>
- Gay, B., Sonnenschein, S., Sun, S. & Baker, L. (2021) Poverty, Parent Involvement, and Children's Reading Skills: Testing the Compensatory Effect of the Amount of Classroom Reading Instruction, *Early Education and Development*, 32:7, 981-993, DOI: 10.1080/10409289.2020.1829292
- Gertler, Paul J., Sebastián Martínez, Patrick Premand, Laura B. Rawlings y Christel M. J. Vermeersch (2017). *La evaluación de impacto en la práctica*, Segunda edición. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-0888-3. Licencia de atribución: Creative Commons CC BY 3.0 IGO
- Guardia, G. (2018). ¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?: Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What Works. Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile. Obtenido de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/07/EVIDENCIAS-41.pdf>
- Gubbins, V., & Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *Psykhé* (Santiago), 25(1), 1-17.
- Ho, E. S. C., & Lau, K. L. (2018). Reading engagement and reading literacy performance: Effective policy and practices at home and in school. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 657-679.

- Instituto Natura (2022). Instituto Natura Chile apoya la educación pública de Arica y Parinacota. Fecha de consulta: 03/09/22. Obtenido de: <https://www.institutonatura.org/hispana/instituto-natura-chile-apoya-la-educacion-publica-de-arica-y-parinacota/>
- INE (2015). Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo 2015. Síntesis de resultados, La dimensión personal del tiempo. Obtenido de: https://www.ine.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/sintesis-resultados-actividades-personales-enut.pdf?sfvrsn=fd9a7cea_6
- Irrarázaval, I. Larrañaga, O., Rodríguez, J., Silva, E. & Valdés, R. (2020). “Propuestas para una mejor calidad del gasto y de las políticas públicas en Chile.” Temas de la Agenda Pública No. 120, marzo, Centro de Políticas Públicas.
- J-PAL (Noviembre, 2016). Evaluación de Impacto del Programa Aprender en Familia de la Fundación CAP. (documento inédito).
- Kennett, D. J., Chislett, G., & Olver, A. L. S. (2012). A reappraisal of the Nobody's Perfect program. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 228–236.
- Kraft, M. E., & Furlong, S. R. (2019). *Public policy: Politics, analysis, and alternatives*. Cq Press.
- OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo : Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris
- Orellana, P. (2018) "La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente", *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1 : Iss. 3, Article 2. Obtenido de: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership, University of Nottingham
- Leslie, L., & Allen, L. (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention program. *Reading Research Quarterly*, 34, 404–424
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds.

- Luna Álvarez, H. E., Ramírez Calixto, C. Y., & Arteaga Rolando, M. A. (2019). Familia y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Una responsabilidad compartida. *Conrado*, 15(70), 203-208.
- Martínez, M. & Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: Influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. Obtenido de: <http://ezproxy.puc.cl/scholarly-journals/hábito-lector-en-estudiantes-de-primaria/docview/2555636076/se-2>
- Marjanovic-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., Socan, G. & Tasner, V. (2015). A socio-cultural perspective on children's early language: A family study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69–85. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991096>
- Mayer, S. E., Kalil, A., Oreopoulos, P., & Gallegos, S. (2015). Using behavioral insights to increase parental engagement: The parents and children together (PACT) intervention (No. w21602). National Bureau of Economic Research.
- Medina, L., Valdivia, A., & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé* (Santiago), 23(2), 1-13.
- Mekis, C.(2021). *Cultivar la lectura en familia*. Ediciones SM. Santiago, Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2022). *Data Social, Caracterización Socioeconómica en educación*. Fecha de consulta: 16/09/22. Obtenido de: <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/portalDataSocial/catalogoDimension/29>
- Ministerio de Educación (2009). *Leamos Juntos. Orientaciones para fomentar la lectura en familia*. Unidad de Currículum y Evaluación / Centro de Recursos para el Aprendizaje – CRA. Santiago, Chile. Obtenido de: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/541>
- Ministerio de Educación (2011). *Estándares para las Bibliotecas Escolares CRA*. Unidad de Currículum y Evaluación - Bibliotecas Escolares CRA. Santiago de Chile. Obtenido de: <https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/estandarescra.pdf>

- Ministerio de Educación (2012). Evaluación del Programa de Rescate Lector de la Fundación AraucaníAprende. Centro de estudios, Ministerio de Educación. Chile. Obtenido de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18282>
- Ministerio de Educación (2017). Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas. División de Educación General. Santiago, Chile. Obtenido de: https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica_de_Participacion_FamiliasyComunidad.pdf
- Ministerio de Educación (2022a). Seamos Comunidad. Política de reactivación integral de aprendizajes. Disponible en: <https://seamoscomunidad.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2022/06/PoliticaSeamosComunidad.pdf>
- Ministerio de Educación (2022b). Seminario #SeamosComunidad que innova [video]. Youtube. Fecha de consulta: 6/10/22. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=PFs1piOCAXQ&t=1967s>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019). Education at a Glance 2019: Análisis de los resultados más relevantes para Chile. Evidencias N° 45. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Santiago, Chile. Obtenido de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Milicic, N. & Rivera, A. (2009). Familia, lectura y desarrollo emocional. En *Leamos Juntos, Orientaciones para fomentar la lectura en familia*. Unidad de Currículum y Evaluación / Centro de Recursos para el Aprendizaje – CRA. Ministerio de educación, Chile.
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Hibel, J. (2008). Matthew effects for whom?. *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 187-198.
- Mudrák J, Zábrodská K and Takács L (2020). Systemic Approach to the Development of Reading Literacy: Family Resources, School Grades, and Reading Motivation in Fourth-Grade

- National College of School Leadership (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Inglaterra.
- Leslie, L., & Allen, L. (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 404-424.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 13(2), 263-290.
- Palma, A., & Álvarez, V. (2011). *Reuniones de apoderados. Acercando a las familias a la escuela (Manual para Profesores Jefes)*. Ministerio de Educación y UNICEF. Obtenido de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/10449/reunionespoderados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piasta, S. B. (2016). Current Understandings of What Works to Support the Development of Emergent Literacy in Early Childhood Classrooms. *Child Development Perspectives*, 10(4), 1-6. <https://doi.org/10.1111/cdep.12188>
- Price, J., & Kalil, A. (2019). The Effect of Mother-Child Reading Time on Children's Reading Skills: Evidence From Natural Within-Family Variation. *Child development*, 90(6), e688–e702. <https://doi.org/10.1111/cdev.13137>
- Riquelme, E. & Montero, I. (2013) Improving Emotional Competence Through Mediated Reading: Short Term Effects of a Children's Literature Program, *Mind, Culture, and Activity*, 20:3, 226-239, DOI: 10.1080/10749039.2013.781185
- Rivera, Maritza, & Milicic, Neva. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhé* (Santiago), 15(1), 119-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>
- Saracostti, M., Santana López, A. I., & Lara, L. (2019). La relación entre familias y escuelas en Chile: Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa.

- Scartascini, C., Stein, E. & Tommasi, M. (2010). "Political Institutions, Actors, and Arenas in Latin American Policymaking" en *How Democracy Works: Political Institutions, Actors, and Arenas in Latin American Policymaking*. IADB.
- Senechal, M. & Le Frevre, J. (2000). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 2, 44.
- Skrypnek, B. & Charchun, J. (2009). An Evaluation of the Nobody's Perfect Parenting Program. Canadian Association of Family Resource Programs (FRP Canada). Obtenido de: <https://nobodysperfect.ca/about/evaluations/>
- Soifer, H. D. (2012). The causal logic of critical junctures. *Comparative political studies*, 45(12), 1572-1597.
- Stacey Storch Bracken & Janet E. Fischel (2008) Family Reading Behavior and Early Literacy Skills in Preschool Children From Low-Income Backgrounds, *Early Education and Development*, 19:1, 45-67, DOI: 10.1080/10409280701838835
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
- Unesco (2021). Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19 – La UNESCO reúne a los ministros de educación. Comunicado de prensa, Unesco. Obtenido de: <https://www.unesco.org/es/articles/cien-millones-mas-de-ninos-sin-las-competencias-minimas-de-lectura-debido-la-covid-19-la-unesco#:~:text=La%20UNESCO%20reunir%C3%A1%20el%2029,causa%20de%20la%20COVID%2D19.>
- Villalón, M., Orellana, P., Valenzuela, F., & Escudero, M. (s.f). ALMA: Prácticas familiares de lectura compartida de cuentos y juego con niños de 4 a 6 años, en comunidades escolares vulnerables de la Región Metropolitana y la Región del BioBío, en el contexto de un programa de alfabetización familiar. Obtenido de: <https://fundacionalma.cl/wp-content/uploads/2020/09/White-Paper-2019-U.de-los->

- Yoder, J. & Lopez, A. (2013). Parent's perceptions of involvement in children's education: Findings from a qualitative study in public housing residents. *Child & Adolescent Social Work*, 30(1),
- Weiss, H., Bouffard, S., Bridglall, B., & Gordon, E. (2009). Hacia un nuevo enfoque sobre el involucramiento de la familia en la educación: apoyar a las familias para promover la equidad en la educación. En *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en aprendizajes*, Proyecto de Investigación Familiar de Harvard. Editado por Weiss. H y Fundación CAP.
- Zuñiga L., M. Iacoviello y A. L. Rodríguez Gusta. 2010. "The Weakest Link: The Bureaucracy and Civil Service Systems in Latin America" en *How Democracy Works: Political Institutions, Actors, and Arenas in Latin American Policymaking*, editado por C. Scartascini, E. Stein y M. Tommasi. IADB415-433.

VI. Anexos:

Anexo 1: Actores entrevistados y pautas utilizadas.

a. Agentes educativos:

1. **Vivian Moya**, Profesora básica y ex Directora.

Sobre su visión personal sobre el trabajo con familias y la situación actual en lectura desde su experiencia profesional	<p>¿Cómo evalúa la situación actual en lectura de niños y niñas? ¿Qué respuestas cree necesarias para la aceleración de aprendizajes?</p> <p>¿Cuáles cree que son las principales oportunidades y limitaciones en la promoción del involucramiento familiar en fomento lector?</p> <p>¿Qué cambio cree necesario en el sistema educativo para fortalecer la participación de las familias en el aprendizaje?</p>
Sobre liderazgo educativo en el trabajo con familias	<p>¿Cuáles son los principales desafíos de liderar la relación con familias en establecimientos educacionales?</p> <p>¿De qué manera cree que se podría apoyar a líderes educativos a promover el involucramiento familiar en establecimientos educacionales?</p>
Sobre involucramiento familiar en el Plan Leo Primero	<p>El Plan Leo Primero tiene como objetivo involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de lectura. Desde su visión ¿se cumple este objetivo? ¿por qué?</p> <p>¿Le parece pertinente que se involucre a las familias en el proceso de aprendizaje de la lectura?</p> <p>¿De qué manera cree que se debería trabajar para cumplir este objetivo?</p> <p>¿Cuáles son los principales desafíos en la promoción de este involucramiento?</p> <p>¿Qué opina sobre una propuesta de modificación que busque: (1) Entregar herramientas a docentes y directivos para promover el involucramiento familiar; (2) Diseñar espacios formativos a realizar en reuniones de apoderados sobre herramientas concretas para apoyar el aprendizaje lector (3) Generar espacios de participación de apoderados voluntarios en biblioteca?</p>

2. **Juan Pablo Adasme**, Jefe de UTP 1er ciclo, Escuela Ejército Libertador, Puente Alto.

Sobre el Plan Leo Primero	<p>¿Desde cuándo están trabajando con el Plan Leo Primero en la Escuela?</p> <p>¿Cuál es su opinión sobre el Plan? ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades?</p> <p>¿Ha recibido algún tipo de formación en relación al Plan Leo Primero? Si es así ¿cómo fue la experiencia?</p> <p>¿Los y las profesoras de la escuela han recibido algún tipo de formación en relación al Plan Leo Primero? Si es así ¿sabe cómo fue la experiencia?</p> <p>¿Las bibliotecas de aula están implementadas en la escuela?</p>
Sobre involucramiento	<p>El Plan Leo Primero tiene como objetivo involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de lectura. Desde su visión ¿se cumple este</p>

familiar en el Plan Leo Primero	<p>objetivo? ¿por qué?</p> <p>¿Le parece pertinente este objetivo de involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de la lectura?</p> <p>¿De qué manera cree que se debería trabajar para cumplir este objetivo?</p> <p>¿Cuáles son los principales desafíos en la promoción de este involucramiento? ¿Cuáles son las principales oportunidades?</p>
---------------------------------	---

3. **Denisse Espinoza**, Jefe de UTP Escuela Pedro Aguirre Cerda, Puente Alto.

Sobre Plan Leo Primero	<p>¿Desde cuándo están trabajando con el Plan en la escuela? ¿Cuál ha sido la experiencia?</p> <p>¿Cuáles son los aspectos que más destacas del plan? ¿Cuáles serían los aspectos que más críticas?</p> <p>¿Has participado en alguna formación como jefa de UTP en relación al Plan? Si es así ¿cómo fue esa experiencia?</p> <p>¿Los y las profesoras de la escuela han participado de formaciones en relación al Plan? Si es así ¿sabés cómo fue esa experiencia?</p> <p>¿Cuál es la forma de participación de la biblioteca con el Plan? ¿Ha recibido dotación de libros? ¿Han recibido capacitaciones?</p>
Sobre propuesta de modificación para promover la participación familiar en fomento lector	<p>¿Cuáles son las principales oportunidades y desafíos que percibes en relación al involucramiento familiar en el aprendizaje lector?</p> <p>¿Qué cambios o modificaciones harías al Plan para poder promover la participación familiar en aprendizajes en lectura de niños y niñas?</p> <p>¿Cuáles son las principales oportunidades y barreras que perciben las y los profesores en la participación en espacios formativos ofrecidos por el CPEIP?</p> <p>¿Cómo evalúas la posibilidad de que profesores/as de 1ero a 4to básico impartan talleres formativos breves en reuniones de apoderados sobre fomento lector (relacionados al juego y la lectura en lo cotidiano)?</p> <p>¿Han tenido experiencias de abrir la biblioteca a la comunidad? ¿Cómo ha sido esta experiencia? ¿Principales dificultades?</p>

4. **Purísima Sologuren**, Encargada CRA, Escuela Poetisa Gabriela Mistral, Calera de Tango.

Sobre trabajo con familias en biblioteca de la escuela	<p>¿Cuánto tiempo lleva como encargada CRA en la escuela?</p> <p>¿Han tenido experiencias de trabajo con familias en la biblioteca? ¿Cómo fueron esas experiencias?</p> <p>¿Cuáles elementos destaca como positivos en esas experiencias? ¿Cuáles fueron las principales dificultades?</p> <p>¿En qué consiste la certificación de la biblioteca CRA?</p>
Sobre las biblioteca CRA y familia	<p>¿Percibe que la biblioteca puede ser un espacio que convoque a distintos actores de la comunidad para el fomento lector?</p> <p>¿Ha participado en formaciones sobre su rol en CRA?</p>

	¿Ha recibido formación sobre el trabajo con familias en biblioteca?
Sobre bibliotecas tutorizadas	¿Conoce el modelo de bibliotecas tutorizadas? ¿Cómo evalúa la posibilidad de implementar bibliotecas tutorizadas en su escuela? ¿Principales oportunidades y desafíos? ¿Qué elementos cree que facilitarían su implementación? ¿Qué herramientas considera necesarias en las CRA para poder generar estos espacios?

5. **Catalina Aravena**, Encargada CRA, Escuela Andes del Sur, Puente Alto.

Sobre las biblioteca CRA y familia:	¿Percibe que la biblioteca puede ser un espacio que convoque a distintos actores de la comunidad para el fomento lector? ¿Ha participado en formaciones sobre su rol en CRA? ¿Ha recibido formación sobre el trabajo con familias en biblioteca?
Sobre trabajo con familias en biblioteca de la escuela:	¿Cuánto tiempo lleva como encargada CRA en la escuela Andes del Sur? ¿Han tenido experiencias de trabajo con familias en la biblioteca? ¿Cómo fueron esas experiencias? ¿Cuáles elementos destaca como positivos en esas experiencias? ¿Cuáles fueron las principales dificultades?
Sobre bibliotecas tutorizadas:	¿Conoce el modelo de bibliotecas tutorizadas? ¿Cómo evalúa la posibilidad de implementar bibliotecas tutorizadas en su escuela? ¿Principales oportunidades y desafíos? ¿Qué elementos cree que facilitarían su implementación? ¿Qué herramientas considera necesarias en las CRA para poder generar estos espacios?

6. **Constanza Achondo**, Profesora en Colegio Cardenal José María Caro, La Pintana.

Sobre el Plan Leo Primero	¿Desde cuándo están trabajando con el Plan Leo Primero en la Escuela? ¿Cuál es su opinión sobre el Plan? ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades? ¿Ha recibido algún tipo de formación en relación al Plan Leo Primero? Si es así ¿cómo fue la experiencia? ¿Las bibliotecas de aula están implementadas en la escuela?
Sobre involucramiento familiar en el Plan Leo Primero	El Plan Leo Primero tiene como objetivo involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de lectura. Desde su visión ¿se cumple este objetivo? ¿por qué? ¿Le parece pertinente que se involucre a las familias en el proceso de aprendizaje de la lectura? ¿De qué manera cree que se debería trabajar para cumplir este objetivo? ¿Cuáles son los principales desafíos en la promoción de este involucramiento?

	<p>¿Que opina sobre una propuesta de modificación que busque: (1) Entregar herramientas a docentes y directivos para promover el involucramiento familiar; (2) Diseñar espacios formativos a realizar en reuniones de apoderados sobre herramientas concretas para apoyar el aprendizaje lector (3) Generar espacios de participación de apoderados voluntarios en biblioteca?</p>
--	--

7. **Sandra Azocar**, Profesora en Escuela Poetisa Gabriela Mistral, Calera de Tango.

Sobre el Plan Leo Primero	<p>¿Desde cuándo están trabajando con el Plan Leo Primero en la Escuela? ¿Cuál es su opinión sobre el Plan? ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades? ¿Ha recibido algún tipo de formación en relación al Plan Leo Primero? Si es así ¿cómo fue la experiencia? ¿Las bibliotecas de aula están implementadas en la escuela?</p>
Sobre involucramiento familiar en el Plan Leo Primero	<p>El Plan Leo Primero tiene como objetivo involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de lectura. Desde su visión ¿se cumple este objetivo? ¿por qué? ¿Le parece pertinente que se involucre a las familias en el proceso de aprendizaje de la lectura? ¿De qué manera cree que se debería trabajar para cumplir este objetivo? ¿Cuáles son los principales desafíos en la promoción de este involucramiento? ¿Que opina sobre una propuesta de modificación que busque: (1) Entregar herramientas a docentes y directivos para promover el involucramiento familiar; (2) Diseñar espacios formativos a realizar en reuniones de apoderados sobre herramientas concretas para apoyar el aprendizaje lector (3) Generar espacios de participación de apoderados voluntarios en biblioteca?</p>

8. **Ruth**, Profesora en Escuela Poetisa Gabriela Mistral, Calera de Tango.

Sobre el Plan Leo Primero	<p>¿Desde cuándo están trabajando con el Plan Leo Primero en la Escuela? ¿Cuál es su opinión sobre el Plan? ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades? ¿Ha recibido algún tipo de formación en relación al Plan Leo Primero? Si es así ¿cómo fue la experiencia? ¿Las bibliotecas de aula están implementadas en la escuela?</p>
Sobre involucramiento familiar en el Plan Leo Primero	<p>El Plan Leo Primero tiene como objetivo involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de lectura. Desde su visión ¿se cumple este objetivo? ¿por qué? ¿Le parece pertinente que se involucre a las familias en el proceso de</p>

	<p>aprendizaje de la lectura?</p> <p>¿De qué manera cree que se debería trabajar para cumplir este objetivo?</p> <p>¿Cuáles son los principales desafíos en la promoción de este involucramiento?</p> <p>¿Que opina sobre una propuesta de modificación que busque: (1) Entregar herramientas a docentes y directivos para promover el involucramiento familiar; (2) Diseñar espacios formativos a realizar en reuniones de apoderados sobre herramientas concretas para apoyar el aprendizaje lector (3) Generar espacios de participación de apoderados voluntarios en biblioteca?</p>
--	--

b. Profesionales relacionados al ámbito educativo:

9. **Alejandra Arratia**, Directora Ejecutiva Educación 2020 y ex Coordinadora Nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

Sobre el trabajo en Educación 2020	<p>¿Existen actualmente o han existido proyectos o propuestas de innovación educativa que incluyan a las familias en el proceso formativo?</p> <p>Si han existido ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes de estas experiencias?</p> <p>Si no han existido ¿Se ha pensado incorporar vías de acción con familias? (por ejemplo, en proyectos de ABP o tutorías)</p> <p>¿Se han realizado estudios o proyectos de incidencia en política pública en relación a la participación familiar en aprendizajes?</p>
Sobre su experiencia como Coordinadora Nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación	<p>¿Cómo evalúa la posibilidad de proponer un ajuste al Plan Leo Primero para fomentar el involucramiento familiar en fomento lector en 1ro y 2do básico? (Dada la teoría de cambio).</p> <p>¿Cuáles cree que serían las principales barreras institucionales? ¿Cuáles serían las principales oportunidades?</p> <p>Desde la perspectiva de su trabajo en Mineduc ¿Cuál cree que son las principales dificultades en la promoción de la participación familiar en aprendizajes? ¿y en específico en lectura?</p>
Sobre su visión personal sobre el trabajo con familias y la situación actual en lectura desde su experiencia profesional	<p>¿Cómo evalúa la situación actual en lectura de niños y niñas? ¿Qué respuestas cree necesarias para la aceleración de aprendizajes?</p> <p>¿Cuáles cree que son las principales oportunidades y limitaciones en la promoción del involucramiento familiar en fomento lector?</p> <p>¿Qué cambio cree necesario en el sistema educativo para fortalecer la participación de las familias en el aprendizaje?</p>

9. **Carlos Dreves.** Director Ejecutivo, Fundación AraucaníaAprende.

Sobre Programa Rescate Lector	<p>¿Cómo funciona el Programa Rescate Lector? ¿Cuál es su alcance actualmente?</p> <p>¿Se ha evaluado o medido el impacto del programa?</p> <p>¿En qué consiste el trabajo que realizan con familias en este programa?</p> <p>¿Cuáles han sido los principales aprendizajes de este trabajo?</p> <p>¿Cuáles son las principales fortalezas en el trabajo con familias?</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades en el trabajo con familias?</p> <p>¿Existen otros programas en la Fundación donde se trabaje fomento lector con familias?</p>
Sobre convenio con Mineduc	<p>¿Cómo funciona el convenio con Mineduc en el Programa Fomento Lector?</p> <p>¿Cómo funcionó el convenio con Mineduc en relación al Plan Leo Primero?</p>
Sobre su visión personal sobre involucramiento familiar en fomento lector	<p>¿Cuál cree que son las principales oportunidades de trabajar involucramiento familiar en fomento lector?</p> <p>¿Cuál cree que son las principales dificultades o barreras de trabajar involucramiento familiar en fomento lector?</p> <p>¿Qué recomendaciones de política pública haría para aumentar el involucramiento familiar en fomento lector de niños y niñas?</p>

10. **Carolina Ruiz.** Jefa de proyecto, Fundación Sara Raier de Rassmuss.

Sobre Alfadeca	<p>¿Cuál es el modo de trabajo en las mentorías a profesores? (Súper profe).</p> <p>¿Se han realizado mentorías a profesores sobre involucramiento familiar en fomento lector? Si no es así ¿Se identifica como una necesidad?</p> <p>¿Alfadeca incluye algún otro material de trabajo en casa?</p> <p>¿Cuál fue la experiencia del programa Alfadeca durante la pandemia?</p> <p>¿Cuál fue el rol de familiares o apoderados en este periodo?</p>
Sobre Alfadeca TV	<p>¿Por qué surge?</p> <p>¿Cómo se ha evaluado o medido el impacto?</p> <p>¿Se han pensado estrategias de acompañamiento o trabajo con adultos significativos del niño?</p>
Sobre involucramiento familiar en fomento lector	<p>¿Cuál es su visión sobre las oportunidades en trabajar el involucramiento familiar en fomento lector?</p> <p>¿Ve como una oportunidad o fortaleza la experiencia que tuvieron durante la pandemia? (de familias más involucradas en el proceso de aprendizaje).</p> <p>¿Cuál es su visión sobre las limitaciones en trabajar el involucramiento familiar en fomento lector? (principales barreras o dificultades percibidas)</p> <p>¿Qué cambio cree necesario en el sistema educativo para que las familias se acerquen más al apoyo del aprendizaje de niños y niñas?</p> <p>¿Qué propuesta de política pública haría en esta materia?</p>

--	--

11. Macarena Escudero, Directora Educacional, Fundación Alma.

Sobre Programa Alma	<p>¿Cuál es el modo de funcionamiento del Programa Alma?</p> <p>¿Cómo se realiza la campaña de sensibilización de la lectura?</p> <p>¿Cómo se implementan los talleres? (Metodología, espacio, etc.)</p> <p>¿Quiénes son los/as monitores Alma? ¿Cómo se capacitan?</p> <p>¿Por qué doce talleres anuales?</p> <p>¿Cuáles han sido los principales aprendizajes durante los años de implementación del Programa?</p> <p>¿Se ha pensado implementar el programa en educación básica?</p> <p>¿Referentes internacionales del Programa?</p>
Sobre trabajo de fomento lector con familias	<p>¿Cuáles son las principales limitaciones que percibe en relación a trabajar fomento lector con familias?</p> <p>¿Cuáles son las principales oportunidades que percibe en relación a trabajar fomento lector con familias?</p> <p>¿Cómo percibe que ha sido la acogida de apoderados/as y familiares que han trabajado con el Programa Alma?</p> <p>¿Cómo percibe que ha sido la acogida de las escuelas que han trabajado con el Programa Alma?</p>
Sobre recomendaciones de política pública	<p>¿Qué recomendaciones de política pública haría para poder fortalecer el trabajo con familias en fomento lector?</p> <p>¿Cómo evaluaría una propuesta de programa que busque trabajar con profesores en escuelas básicas la promoción del involucramiento familiar con familias? (principales oportunidades y limitaciones percibidas).</p>

12. Perla Chavez. Jefa de Programa “Un Buen Comienzo”, Fundación Oportunidad.

Sobre Un Buen Comienzo (UBC)	<p>¿Existen o han existido estrategias de trabajo con familias en UBC?</p> <p>Si no es así ¿se ha pensado incorporar?</p> <p>¿Han pensado ampliar el programa a educación básica?</p> <p>¿Cómo ha sido la experiencia prestando libros de bibliotecas de aula?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias entregadas a los equipos educativos para reducir el ausentismo? ¿Cómo se trabaja con familias en casos de ausentismo crónico?</p> <p>¿Cuál ha sido el impacto de esta línea de acción?</p> <p>¿Cómo fue la experiencia “participar es aprender”? (videos y tips online)</p> <p>¿Cuál ha sido el impacto de esta línea de acción?</p>
Otras experiencias de trabajo con	<p>¿Han existido otras experiencias para fomentar el involucramiento parental en aprendizajes en Fundación Oportunidad?</p>

familias en Fundación Oportunidad	¿Conoce la experiencia mochilas viajeras? ¿cómo lo evalúa?
Sobre recomendaciones de política pública	¿Qué recomendaciones de política pública haría para poder fortalecer el trabajo con familias en fomento lector? ¿Cómo evaluaría una propuesta de programa que busque trabajar con profesores en escuelas básicas la promoción del involucramiento familiar con familias? (principales oportunidades y limitaciones percibidas).

13. **Sonia Jorquera.** Encargada de Plan Leo Primero, Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc.

Visión general sobre el Plan Leo Primero	¿Cuál es su visión/opinión general sobre el Plan Leo Primero y sus componentes? ¿Cómo ha evolucionado el Plan Leo Primero en el tiempo? ¿Cómo cambia su población objetivo? ¿Que implica la reformulación a “Leo y Sumo Primero”? ¿Se han conocido resultados de evaluaciones a este Plan? ¿Cómo ve actualmente el desarrollo del Plan? ¿Tiene datos de su cobertura actual? ¿Cuáles son los principales referentes internacionales de este Plan?
Sobre involucramiento familiar en fomento lector	¿Cuál es su visión sobre el involucramiento familiar en el fomento lector? ¿Qué oportunidades y limitaciones ve para Chile? ¿Cuál es su opinión sobre el trabajo realizado específicamente en relación al componente 3 del Plan Leo Primero: “Compromiso de apoderados y familias en el desarrollo de la lectura”? ¿Que se ha hecho en esta materia desde el inicio del Plan? ¿Qué más debería hacerse? ¿Qué modificación o modificaciones haría en el Plan Leo Primero para fortalecer el cumplimiento del objetivo de aumentar el compromiso de apoderados y familias en el desarrollo de la lectura?

14. **Verónica Cabezas.** Investigadora y emprendedora social en educación.

Sobre su visión sobre la problemática	¿Cómo ve el escenario actual de retrasos en aprendizajes? ¿Cuáles son los principales desafíos en aceleración de aprendizajes? ¿Cuáles son las oportunidades de las tutorías?¿Cuál es su visión sobre el Plan Leo Primero?
Sobre su visión sobre la propuesta	¿Cómo evalúa una propuesta de modificación al Plan Leo Primero que incorpore la formación de docentes y directivos; la realización de talleres apoderados y la implementación de bibliotecas tutorizadas?

15. **María Jesús Valenzuela,** Directora Ejecutiva Fundación Letra Libre.

Sobre Letra Libre	<p>¿Cuál es el modelo de funcionamiento de Letra Libre?</p> <p>¿Cómo se selecciona y capacita a los tutores?</p> <p>¿Cuáles son las herramientas de diagnóstico que utilizan para evaluar nivel de lectoescritura?</p>
Sobre participación de familias	<p>¿Se promueve el involucramiento familiar en las tutorías? Si es así ¿cómo?</p> <p>¿Lo ven como una necesidad?</p>
Visión personal sobre el tema	<p>¿Cuál es su visión personal sobre las oportunidades y limitaciones de involucrar a las familias en fomento lector?</p> <p>¿Cuáles son sus recomendaciones de política pública para fomentar el involucramiento familiar en fomento lector?</p>

16. **María Isabel Baeza**, ex Coordinadora Nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

Sobre diseño del Plan Leo Primero	<p>¿Cómo evalúa el diseño del Plan Leo Primero?</p> <p>¿Cómo evalúa el diseño del tercer componente en específico? (Compromiso de apoderados y familias en el desarrollo de la lectura)</p> <p>¿Cómo evoluciona el Plan hasta convertirse en “Leo y Sumo Primero”?</p> <p>¿Por qué decide ampliarse la población objetivo de 1° a 2° básico a 1° a 4° básico?</p> <p>¿Conoce referentes internacionales destacados de este Plan?</p>
Sobre la implementación del Plan Leo Primero	<p>¿Cómo evalúa la implementación del Plan Leo Primero?</p> <p>¿Cómo funciona la coordinación para la entrega del material?</p> <p>¿Cómo evalúa la implementación del tercer componente en específico? (¿Compromiso de apoderados y familias en el desarrollo de la lectura?)</p> <p>¿Cómo funciona el trabajo con los programas Aprender en Familia; Aprendo a leer Mamá y Juguemos con nuestros hijos?</p> <p>¿Se realizan campañas de incentivo a la lectura?</p> <p>¿Cuál es el alcance del Plan Leo Primero actualmente? (En cuántas escuelas se está implementando)</p> <p>¿Cómo funcionó el convenio con el Programa Araucanía Aprende?</p>
Sobre propuesta de modificación	<p>¿Cómo evalúa una propuesta de modificación que busque reforzar el tercer componente del programa? (por detallar en entrevista)</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades y fortalezas?</p> <p>¿Qué le parece enfocar este trabajo en 1° a 2° básico? ¿Es posible incluir kínder?</p> <p>¿Qué contraparte del Mineduc recomienda para dirigir esta propuesta de modificación?</p>

17. **Claudia Guazzini**, Coordinadora académica área de innovación educativa Focus.

Sobre Comunidades de Aprendizaje	<p>¿Cuál es su visión sobre el proyecto Comunidades de aprendizaje?</p> <p>¿Cuáles son las principales oportunidades y limitaciones?</p> <p>¿Evidencia de análisis de efectividad de Comunidades de Aprendizaje y Actuaciones Educativas de Éxito?</p> <p>¿Conoce las bibliotecas tutorizadas? ¿Cuáles son sus principales oportunidades y limitaciones?</p> <p>¿Cómo evalúa la participación de familias en bibliotecas tutorizadas?</p>
Sobre proceso de implementación en Chile	<p>¿Cuál ha sido su rol desde Focus en la implementación de Comunidades de Aprendizaje?</p> <p>¿Cómo evalúa la experiencia en Chile de la implementación de Comunidades de Aprendizaje?</p> <p>¿Se han implementado bibliotecas tutorizadas en Chile?</p>
Sobre recomendaciones de política pública	<p>¿Qué recomendaciones de política pública haría para poder fortalecer el involucramiento familiar en aprendizajes?</p>

18. **Constanza Mekis**. Fundadora de la Coordinación Nacional de Bibliotecas Escolares/ CRA del Mineduc. Presidenta Fundación Palabra.

Sobre involucramiento familiar en fomento lector	<p>¿Cómo evalúa la situación actual en lectura de niños y niñas? ¿Qué respuestas cree necesarias para la aceleración de aprendizajes?</p> <p>¿Cuáles cree que son las principales oportunidades y limitaciones en la promoción del involucramiento familiar en fomento lector?</p> <p>¿Qué oportunidades y limitaciones ve en la escuela como promotora del involucramiento familiar en fomento lector?</p> <p>¿Qué oportunidades y limitaciones ve en la biblioteca CRA como promotora del involucramiento familiar en fomento lector?</p>
Sobre recomendaciones de política pública	<p>¿Qué recomendaciones de política pública haría para poder fortalecer el trabajo con familias en fomento lector?</p> <p>¿Cómo evaluaría una propuesta de programa que busque formar a profesores de 1ero y 2do básico por medio del CPEIP acerca de la importancia del trabajo con familias y en estrategias para promover su involucramiento en fomento lector?</p> <p>¿Cómo evaluaría una propuesta de programa que busque entregar talleres formativos para realizar en reuniones de apoderados en 1ero y 2do básico sobre estrategias para acompañar el aprendizaje de lectura de niños y niñas?</p> <p>¿Cómo evaluaría una propuesta de programa que busque abrir las bibliotecas CRA a la participación de apoderados/as voluntarios para trabajar en torno a estrategias y experiencias de amor en torno a la</p>

	lectura en horarios de extensión de jornada? (recreos, horarios de almuerzo, o al término de la jornada).
--	---

19. **Pelusa Orellana**, Investigadora en Centro de Investigación en Educación y Aprendizaje, Universidad de los Andes.

Sobre involucramiento familiar en fomento lector	<p>¿Cómo evalúa el estado actual de aprendizaje en lectura de niños y niñas en educación básica?</p> <p>¿Qué oportunidades ve en relación a promover el involucramiento familiar para el fomento lector de niños y niñas actualmente?</p> <p>¿Qué desafíos o barreras ve?</p> <p>¿Qué cambios en el sistema educacional cree necesarios para promover el involucramiento familiar en aprendizajes?</p>
Sobre el Plan Leo Primero y propuesta de modificación	<p>¿Cuál es su visión sobre el Plan Leo Primero?</p> <p>Dentro de los objetivos del Plan Leo Primero está promover el involucramiento familiar ¿Cree que lo logra o lo aborda correctamente?</p> <p>¿Qué modificaciones propondría para poder fortalecer el logro de este objetivo?</p> <p>¿Cómo evalúa una propuesta de modificación a Leo Primero que busque:</p> <p>Capacitar a docentes y directivos en torno a la importancia del involucramiento familiar en lectura?</p> <p>Desarrollar talleres formativos con apoderados sobre estrategias sencillas para el fomento lector en el hogar?</p> <p>Abrir las bibliotecas CRA para la participación de apoderados en espacios de fomento lector con niños y niñas?</p>

20. **Inés Balbontín**, Ex coordinadora del Plan Leo Primero, UCE, Mineduc.

Visión general sobre el Plan Leo Primero	<p>¿Cuál es tu visión/opinión general sobre el Plan Leo Primero y sus componentes?</p> <p>¿Cómo evoluciona el Plan Leo Primero en el tiempo? ¿Cómo cambia su población objetivo? ¿Que implica la reformulación a “Leo y Sumo Primero”?</p> <p>¿Conociste resultados de evaluaciones a este Plan?</p> <p>¿Cuáles fueron los principales desafíos que tuvieron en la implementación del Plan? (entrega del material a las escuelas, formación a profesores, sensibilización con directivos, etc.)</p>
Sobre involucramiento familiar en fomento lector	<p>¿Cuál es tu visión sobre el involucramiento familiar en el fomento lector? ¿Qué oportunidades y limitaciones ves para Chile?</p> <p>¿Cuál es tu opinión sobre el trabajo realizado específicamente en</p>

	<p>relación al componente 3 del Plan Leo Primero: “Compromiso de apoderados y familias en el desarrollo de la lectura”?</p> <p>¿Que se ha hecho en esta materia desde el inicio del Plan?</p> <p>¿Qué más debería hacerse?</p> <p>¿Qué modificación o modificaciones harías en el Plan Leo Primero para fortalecer el cumplimiento del objetivo de aumentar el compromiso de apoderados y familias en el desarrollo de la lectura?</p> <p>¿Cuáles crees que serían los principales desafíos en la implementación de estas modificaciones?</p>
--	---

21. **Catherine Guerra**, Facilitadora Habilidades para la vida, Corporación Municipal de Puente Alto.

Sobre Habilidades para la vida e implementación	<p>¿Cómo es la experiencia de HPV en talleres con apoderados?</p> <p>¿En qué consisten los talleres? ¿Cómo se implementan? ¿modo y nivel de participación?</p> <p>¿Cuáles han sido las principales dificultades en está implementación?</p> <p>¿Cuáles han sido los principales aprendizajes? ¿Cómo ha variado esta implementación en el tiempo?</p> <p>¿Cómo ha sido la acogida de apoderados/as?</p> <p>¿Cómo ha sido la acogida de los equipos escolares?</p> <p>¿Se han evaluado estos talleres?</p>
Sobre involucramiento familiar en aprendizajes	<p>¿Cuál es su visión sobre las oportunidades y desafíos (o barreras) del involucramiento familiar en aprendizajes?</p> <p>¿Qué propuesta de PP haría para poder promover este involucramiento?</p>

22. **Adriana Swett**. Gerenta de Administración y Finanzas en Focus.

Sobre presupuesto aproximado para propuesta de modificación a Leo Primero	<p>¿Focus alguna vez ha participado de una licitación para el diseño de una propuesta con las características de está propuesta de modificación?</p> <p>En caso que Focus estuviera a cargo:</p> <p>¿Cuál sería el costo aproximado del diseño de cuatro cursos de formación profesional online de cuatro horas para docentes y directivos en torno a la importancia del involucramiento familiar y estrategias para su promoción?</p> <p>¿Cuál sería el costo aproximado del diseño y lanzamiento de campaña comunicacional sobre cursos formativos?</p> <p>¿Cuál sería el costo aproximado del diseño de 16 talleres formativos breves para ser realizados por profesores jefes en reuniones de apoderados en relación a estrategias para acompañar proceso lector?</p> <p>¿Cuál sería el costo aproximado del diseño de cuatro cursos de</p>
---	---

	<p>formación profesional para bibliotecarios/as y encargados/as CRSA en torno a la importancia del involucramiento familiar y estrategias para bibliotecas tutorizadas?</p> <p>¿Cuál sería el costo aproximado del diseño de manuales y material para la realización de bibliotecas tutorizadas (de contenido y gráficamente)?</p> <p>¿Cuál sería el costo aproximado de la impresión de manuales y material para la realización de bibliotecas tutorizadas?</p> <p>¿Cuál sería el costo aproximado del diseño del proceso de postulación de EE para implementar bibliotecas tutorizadas?</p> <p>¿Cuál sería el costo aproximado del diseño e impresión de dípticos informativos sobre lectura?</p> <p>¿Cuál sería el costo aproximado de un lanzamiento de esta modificación, así como de una campaña comunicacional de difusión con participación de invitados expertos?</p>
--	--

Anexo 2: Apoderados participantes de Focus Group y pauta utilizada.

Focus Group 1:

- Fecha de realización: 27/10/22
- Participantes:

Nombre apoderada	Nivel	Escuela
Ingrid Gomez	5°	Ejército Libertador, Puente Alto
Andrea Tapia	4°	Andes del Sur, Puente Alto
Grace Ibañez	3°	Rebeca Matte, Renca
Gabriela Valenzuela	4°	Rebeca Matte, Renca

- Pauta utilizada:

Sobre involucramiento en el proceso lector de niños y niñas	<p>¿Cómo ven el aprendizaje lector de sus hijos, hijas o niños a su cuidado?</p> <p>¿Perciben que ustedes como apoderadas han podido estimular el proceso lector de sus hijos, hijas o niños a su cuidado? ¿De qué manera?</p> <p>¿Cuáles creen que son las principales necesidades o dificultades de las y los apoderados para acompañar o estimular el proceso lector de niños y niñas?</p>
Sobre talleres formativos en reuniones de apoderados	<p>¿Ustedes han podido asistir este año a reuniones de apoderados?</p> <p>¿Han tenido espacios formativos en reuniones de apoderados?</p> <p>¿Qué les parecería que se realizaran talleres formativos en reuniones de apoderados sobre herramientas para acompañar o estimular el proceso lector de los y las niñas?</p>

	¿Cuáles creen que deberían ser los focos en estos talleres? (principales temas, duración, guía, etc.)
Sobre bibliotecas tutorizadas	¿Conocen la biblioteca de su escuela? Si es así ¿Han participado alguna vez en alguna actividad en ella? ¿Qué les parecería que la biblioteca estuviera abierta en horarios de extensión de jornada para que apoderadas y apoderados voluntarios pudieran realizar talleres o espacios formativos con niños y niñas en relación a la lectura?

Focus Group 2:

- Fecha de realización: 16/11/22
- Participantes:

Nombre apoderada	Nivel	Escuela
Paula Navarro	2° y 3°	Andes del Sur, Puente Alto
Génesis Alarcón	1°	Pedro Aguirre Cerda, Puente Alto
Michelle Quezada	1°	Andes del Sur, Puente Alto
Myriam Neira	5°	Domingo Santa María, Renca

- Pauta utilizada:

Sobre involucramiento en el proceso lector de niños y niñas	¿Cómo ven el aprendizaje lector de sus hijos, hijas o niños a su cuidado? ¿Perciben que ustedes como apoderadas han podido estimular el proceso lector de sus hijos, hijas o niños a su cuidado? ¿De qué manera? ¿Cuáles creen que son las principales necesidades o dificultades de las y los apoderados para acompañar o estimular el proceso lector de niños y niñas?
Sobre talleres formativos en reuniones de apoderados	¿Ustedes han podido asistir este año a reuniones de apoderados? ¿Han tenido espacios formativos en reuniones de apoderados? ¿Qué les parecería que se realizaran talleres formativos en reuniones de apoderados sobre herramientas para acompañar o estimular el proceso lector de los y las niñas? ¿Cuáles creen que deberían ser los focos en estos talleres? (principales temas, duración, guía, etc.)
Sobre bibliotecas tutorizadas	¿Conocen la biblioteca de su escuela? Si es así ¿Han participado alguna vez en alguna actividad en ella? ¿Qué les parecería que la biblioteca estuviera abierta en horarios de extensión de jornada para que apoderadas y apoderados voluntarios pudieran realizar talleres o espacios formativos con niños y niñas en

	relación a la lectura?
--	------------------------

Anexo 3: Estructura presupuestaria de la propuesta: Etapa de diseño.

Item	Costo aproximado en CLP
Diseño de cuatro cursos de formación profesional online de 4 cuatro horas para docentes y directivos, en torno a la importancia del involucramiento familiar y estrategias para su promoción.	11.000.000
Diseño de 16 talleres formativos breves para ser realizados por profesores jefes en reuniones de apoderados en relación a estrategias para acompañar proceso lector.	8.000.000
Diseño de dípticos informativos a entregar en talleres formativos con apoderados	5.000.000
Diseño de cuatro cursos de formación profesional online de cuatro horas para bibliotecarios/as y encargados/as CRA, en torno a la importancia del involucramiento familiar y estrategias para bibliotecas tutorizadas.	11.000.000
Diseño de manuales para la realización de bibliotecas tutorizadas.	7.000.000
Diseño de material didáctico para la realización de bibliotecas tutorizadas	4.000.000
Diseño del proceso de postulación de EE para implementar bibliotecas tutorizadas.	10.000.000
Total	56.000.000

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas con actores claves.

Anexo 4: Estructura presupuestaria de la propuesta: Etapa de implementación.

Item	Costo aproximado en CLP
Lanzamiento de modificación al Plan Leo Primero	6.000.000
Diseño y lanzamiento de campaña comunicacional sobre cursos formativos para directivos y docentes.	10.000.000
Impresión de dipticos informativos a entregar en talleres formativos con apoderados	11.000.000
Impresión de manuales para la realización de bibliotecas tutorizadas	8.000.000
Material didáctico para la realización de bibliotecas tutorizadas	6.000.000
Total	41.000.000

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas con actores claves.