



Universidad de
los Andes

HUMAN
DEVELOPMENT LAB

WORKING PAPER N°2024004

RADIOGRAFÍA DE LA LECTURA EN 2DO BÁSICO

**RESULTADOS DE EVALUACIÓN MUESTRAL DE LA REGIÓN
METROPOLITANA 1 ER SEMESTRE 2023 POR UN CHILE QUE LEE**

SUSANA CLARO

PELUSA ORELLANA

JUAN PABLO VALENZUELA

DOMINGA FANTONI

Published by
Human Development Lab.
Universidad de los Andes.
hdl@uandes.cl
Monseñor Álvaro del Portillo 12455.
Las Condes.
Santiago, Chile

(c) Susana Claro, Pelusa Orellana, Juan Pablo Valenzuela, Dominga Fantoni

Last update: 2023.

This working paper was produced as part of the Development in K12 Education Initiative of the Human Development Lab and was first published on 2023. The Human Development Lab is funded by Universidad de los Andes, Chile.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without the prior authorization in writing of the publisher. It cannot either be issued to the public or circulated in any form other than that in which it is published.

Requests for permission to reproduce any article or part of the Working Paper should be sent to the editor at the above address.

Radiografía de la Lectura en 2do básico

Resultados de Evaluación Muestral de la Región Metropolitana 1er Semestre 2023

Por Un Chile que Lee

Autores

Susana Claro¹, Pelusa Orellana², Juan Pablo Valenzuela³, Dominga Fantoni⁴

Estudio realizado como parte de la Red Por Un Chile que Lee

Gracias al apoyo de BHP Foundation Chile⁵

Resumen

Este estudio presenta el primer diagnóstico de las habilidades de comprensión lectora y subprocesos lectores de estudiantes de 2° básico representativo de la región Metropolitana desde el comienzo de la pandemia. Basado en la evaluación digital adaptativa DIALECT, esta información permite identificar cuál o cuáles subprocesos lectores están menos desarrollados y presentan una barrera para que los estudiantes alcancen el nivel de comprensión lectora necesaria para su edad. De esta manera, es posible entender mejor qué subproceso es necesario desarrollar y tomar acciones concretas para asegurar que todos los niños y niñas de Chile alcancen las habilidades lectoras adecuadas para su nivel de desarrollo. Los resultados muestran que el 60% de los estudiantes de la región tienen un nivel de comprensión lectora inferior al mínimo que se esperaba al terminar 1° básico, a pesar de ya haber cursado la mitad de 2° básico. Estas cifras no se explican por falta de comprensión del lenguaje, ya que al ser evaluados por comprensión auditiva en textos similares la gran mayoría (72%) supera el nivel de 2° básico. En contraste, la baja comprensión lectora parece explicarse en mejor medida por debilidad en los subprocesos de reconocimiento de palabras frecuentes y manejo de vocabulario, donde el 62% y 40% de los estudiantes, respectivamente, presentan un desempeño inferior al esperado para fines de 1° básico. Estos resultados sugieren que para desarrollar habilidades lectoras de forma oportuna el sistema educativo debe fortalecer tempranamente las competencias prelectoras, mucho antes de 2° básico, incluyendo esfuerzos desde la educación inicial, apoyo a las familias y un monitoreo de los avances de forma periódica. Este estudio, realizado en el marco de los esfuerzos de la red Por Un Chile que Lee, queda a disposición como referencia o línea base para futuras mediciones y así motivar las acciones

¹ Escuela de Gobierno UC y Red Por Un Chile que Lee

² CIIL Universidad de los Andes y Red Por Un Chile que Lee

³ CIAE/IE Universidad de Chile y Red Por Un Chile que Lee

⁴ Escuela de Gobierno UC y Red Por Un Chile que Lee

⁵ Agradecemos el apoyo brindado por el experto Diego Avanzini, y Eddie Escobar y Camila Brito.

Agradecemos el apoyo de Fundación BHP Chile y de ANID/PIA/Fondos basales para Centros de Excelencia FB0003.

adecuadas para lograr el sueño de que todos los niños y niñas del país desarrollen las habilidades lectoras de forma oportuna.

I. Introducción

La pandemia y los consiguientes cierres de escuelas y jardines han sido una amenaza para el desarrollo de niños y niñas, tanto a nivel mundial como en Chile, particularmente para el desarrollo de habilidades basales, como la comprensión lectora. En Chile, el porcentaje de estudiantes de 4to básico que lee en nivel adecuado para su edad se redujo en todos los sectores socioeconómicos (Agencia de la Calidad, 2023). Desarrollar habilidades lectoras al comienzo de la etapa escolar es importante pues son un requisito indispensable para los aprendizajes académicos posteriores. Un estudiante que tiene dificultades para leer y comprender un texto al comienzo de su trayectoria escolar afectará además su aprendizaje en las distintas disciplinas escolares (Valenzuela et al., 2013; Juel, 1988). Esto muchas veces redundará en un fracaso académico que lleva consigo falta de autoestima, desmotivación escolar y sensación de frustración (Butler et al., 1985; Morgan et al., 2012).

A pesar de su importancia, las habilidades de lectura en Chile se encontraban en niveles descendidos incluso antes de la llegada de la pandemia. La evaluación PISA del año 2018 a estudiantes de 15 años ubicó a Chile entre los países con los niveles más bajos de comprensión lectora de la OCDE,⁶ a pesar de que el país había estado mejorando persistentemente sus resultados hasta 2015 (OECD, 2018). En la última medición de PISA, el año 2022, el 34% de los estudiantes mostró un desempeño inferior al nivel 2 de lectura, nivel que indica que no cumplen con las competencias básicas necesarias para desempeñarse de manera eficiente en la sociedad actual y que no pueden, por ejemplo, identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, en comparación con cerca de un 26% en promedio OCDE (OECD, 2023).

El rezago en habilidades lectoras puede ocurrir desde temprano en la trayectoria de estudiantes, pero tenemos poca información de éstas en los primeros años de educación básica en Chile. El nivel más temprano en el que se ha medido el desarrollo lector en el país ha sido 2° básico y la última vez que se midió fue el año 2017 de forma muestral con el Estudio Nacional de Lectura de 2017 (Agencia de Calidad, 2017). Este estudio estimó que el 62% de los estudiantes de 2° básico no alcanzó el nivel de comprensión lectora esperado para dicho grado académico, mínimo necesario para comenzar 3° básico. Han pasado cinco años desde entonces y, a pesar de los estragos que pueda haber causado la pandemia en el desarrollo de esta habilidad, no tenemos información que actualice cuánto ha cambiado la situación desde entonces.

⁶ Chile obtuvo un promedio de 452 puntos en competencia lectora de PISA 2018, el cual fue superior al promedio de latinoamericano (407 puntos) pero inferior al promedio de la OCDE (487 puntos)

Desde el inicio de la pandemia las estimaciones de pérdida de aprendizajes debido al cierre de escuelas muestran que fue considerable. La información más actualizada disponible en Chile en este nivel existe sólo para 4to básico, donde se evaluó en 2022 la comprensión de lectura de 4° básico a nivel nacional. Esta información muestra que disminuyó el porcentaje de estudiantes que termina 4° básico con las habilidades esperadas de comprensión de lectura de 45% en 2018 a 40% en 2022 (Agencia de la Calidad, 2023). Este resultado no es información precisa sobre el escenario post-pandemia, puesto que no considera que no se tiene información lectora de los estudiantes ausentes, que esta vez fueron el doble que en años anteriores, ascendiendo a 9,5% del total de la cohorte.

Internacionalmente sí existe evidencia sobre el impacto de la pandemia en los primeros niveles de educación básica. Un estudio de la universidad de Stanford estimó la pérdida de aprendizajes producto de la pandemia COVID-19 en los estudiantes de 2° y 3° básico en Estados Unidos, a partir de pruebas de lectura oral aplicadas en 100 colegios del país. Los autores muestran que en el segundo semestre del 2020, el desempeño de los estudiantes en las pruebas fue de un 30% inferior a lo logrado pre pandemia, y que el impacto sobre los aprendizajes fue desigual, perjudicando en mayor medida a escuelas de bajo desempeño (Yeatman et al., 2021).

La evaluación en 2° básico es esencial por al menos dos motivos. El primero; al final de este nivel deberían consolidarse las capacidades tempranas de lectura oral y de comprensión, pues los dos primeros años de educación básica son los que presentan el mayor potencial para desarrollar estas competencias. Por esta razón, la información levantada en 4to básico por el SIMCE es tardía e impide gatillar las acciones adecuadas a tiempo. El segundo motivo, la evidencia internacional, y también para Chile, dan cuenta que un rezago en estas competencias en los primeros años de escolaridad tienden a permanecer en forma crónica a lo largo del ciclo escolar, reduciendo las oportunidades de desarrollo y bienestar de cada niño y niña en el corto, mediano y largo plazo (Valenzuela et al., 2013). Juel (1988) mostró que los estudiantes que muestran dificultades para leer a fines de primer año básico y que no reciben apoyo para pasar a ser lectores autónomos pronto, tienen un 88% de probabilidad de continuar con problemas de lectura en cuarto básico. Por lo mismo, identificar dificultades lectoras tempranamente y abordarlas de inmediato es crucial.

El objetivo de este análisis es proveer información actualizada sobre habilidades de lectura de estudiantes en 2° básico post pandemia, para tener una línea de base diagnóstica que contribuya en el diseño de políticas públicas orientadas a la reactivación post-pandemia y al desarrollo de la lectura en general. Para esto, se utiliza la prueba DIALECT⁷ de lectura implementada con estudiantes de 2° básico en una muestra representativa de las zonas urbanas de la región Metropolitana del país. Se escoge la evaluación DIALECT para realizar este diagnóstico debido a que esta prueba permite profundizar en los distintos subprocesos lectores necesarios para la comprensión de lectura. Al ser una herramienta digital adaptativa permite evaluar a todos los y las estudiantes al mismo tiempo sin demandar tiempo adicional del docente. Estas características de la evaluación son claves, ya que permite ver en qué nivel específico de desarrollo lector están los estudiantes que no poseen una comprensión lectora adecuada para su curso, mientras que quienes sí tienen el nivel de comprensión lectora adecuado pueden continuar la prueba con textos más complejos.

⁷ <https://www.colegium.com/diamas/>. Más detalles sobre este instrumento en la sección de métodos y Anexo A.

El estudio se enfoca en la región Metropolitana (RM), ya que por presupuesto era necesario focalizar el estudio en una región. Seleccionamos la RM ya que ésta concentra a la mayor parte de estudiantes de 2° básico en el país, con un 39% de la matrícula nacional, que es casi cuatro veces mayor que la segunda región con mayor cantidad de estudiantes (la región de Valparaíso, que cuenta con solo 10% de la matrícula nacional). Asimismo, según el SIMCE 2018, la región Metropolitana alberga la mayor cantidad de estudiantes que terminan 4° básico con alto rezago lector, reportando un total de 28.252 estudiantes en esta situación, correspondiente a un 27% de la región y casi el doble que las dos regiones siguientes sumadas. La siguiente región con mayor cantidad de estudiantes con rezago lector grave ese año fue Valparaíso con 7.895 estudiantes, correspondiente al 30% de la región, y seguido por la región del Bío Bío con 5.711 estudiantes (25% de la región)⁸. Excluimos del estudio a los establecimientos rurales de la región metropolitana por ser una proporción extremadamente baja, difícil de cubrir adecuadamente en una muestra representativa (2,9% de los estudiantes de la región).

Es importante tener en cuenta que, al restringir la muestra a la región Metropolitana urbana, es posible que los resultados de este estudio muestren niveles lectores más altos que en el resto del país ya que la región históricamente siempre ha tenido mejor desempeño promedio que el resto de las regiones. Esto se repitió en la medición SIMCE realizada en 4to básico post pandemia, donde el puntaje promedio de lectura de los establecimientos de la región Metropolitana urbana (271,1 puntos) fue mayor que en el resto del país (265,6 puntos). Asimismo, a pesar de concentrar el 39% de la matrícula nacional, la región Metropolitana urbana contiene sólo al 30% de los estudiantes que pertenecen a establecimientos con insuficiente nivel de comprensión lectora (< 241 puntos) según el SIMCE de 4°básico el año 2022. Dado lo anterior, las estimaciones de este estudio debieran entregar una visión más optimista que lo que entregaría si consideráramos a todo el país.

Es importante destacar que el estudio presente aspira entregar un diagnóstico enriquecido del nivel lector en el que se encuentran los estudiantes que cursan 2do básico y no aspira a estimar los efectos de la pandemia. Esto último no es posible hacer con estos datos ya que no existe una medición representativa de la RM ni del país con este tipo de información previo a la pandemia con la cual se pueda comparar resultados. Si se quisiera contrastar el nivel actual de lectura de 2do básico con niveles pre pandemia se debe realizar un levantamiento usando un instrumento comparable al SIMCE 2015 (censal) o SIMCE 2017 (muestral) aplicados por la Agencia de la Calidad de la Educación a fines de 2do básico. Si bien tener una referencia pre-pandemia es importante, el presente estudio logra entregar información que esos SIMCE no entregan, detallando qué subprocesos lectores explican el bajo nivel de comprensión lectora que históricamente se ha observado en este nivel. Este estudio, realizado en el marco de los esfuerzos de la red Por Un Chile que Lee, logra entregar esta información para el sector urbano de la Región Metropolitana y queda a disposición como referencia o línea base para futuras mediciones y así motivar las acciones adecuadas para lograr, ojalá en un futuro cercano, el sueño de que todos los niños y niñas del país desarrollen las habilidades lectoras necesarias antes de terminar 2° básico.

⁸ Para esta estimación nos basamos en los datos del SIMCE 2018 de la Agencia de la Calidad de la Educación y estimamos además el nivel lector de estudiantes ausentes el día del SIMCE (un 5% de la cohorte) como el nivel promedio de su establecimiento. Si bien las regiones con mayor rezago lector ese año fueron Valparaíso y Atacama, con 30% de rezago alto, la región de Atacama contempla una cantidad de estudiantes muy menor.

Subprocesos lectores

Este estudio busca identificar el nivel de comprensión lectora que han alcanzado los estudiantes luego de un año y medio de educación básica (es decir, al estar cursando 2do básico), e identificar también su nivel en los correspondientes subprocesos lectores que están a la base de una adecuada comprensión de lectura. La comprensión lectora es la capacidad de construir significado a partir de un texto impreso (RAND, 2002). Distintos modelos teóricos que explican la comprensión lectora, tales como el modelo simple (Gough & Tunmer, 1986) o el modelo de la cuerda (Scarborough, 2001), sostienen que ésta es el resultado de una automatización y articulación estratégica de una serie de subprocesos lectores. Amplia evidencia muestra que es importante desarrollar los subprocesos lectores adecuadamente para alcanzar buenos niveles de procesamiento textual y así comprender un texto (National Reading Panel, 2000).

Los subprocesos lectores más importantes para la comprensión son la conciencia fonológica, la decodificación, la fluidez, el vocabulario y la comprensión auditiva. La *conciencia fonológica* es la capacidad de identificar y manipular sonidos del habla (Yopp & Yopp, 2009). La *decodificación* consiste en aplicar el conocimiento del nombre y sonido de las letras para leer palabras en voz alta. Por otra parte, la *fluidez* consiste en la capacidad de leer texto continuo (no palabras aisladas) con automaticidad, precisión y expresión. *Vocabulario* se refiere a la capacidad de asignar significado a las palabras considerando connotaciones y denotaciones. Finalmente la *comprensión* es la capacidad de construir significado, elaborando representaciones mentales, a partir de un texto (Kintsch, 1998). De este modo, un buen lector, capaz de comprender las ideas en un texto, domina tanto la lectura de palabras como su significado, relacionando lo que el texto dice con conocimientos previos, a fin de formar una representación mental del mensaje (Scarborough, 2001).

Articular estos distintos subprocesos es complejo, por lo que un objetivo importante de la enseñanza de la lectura es lograr que algunos de estos subprocesos se automaticen. Por ejemplo, la decodificación requiere de una excesiva carga para la memoria de trabajo, lo cual muchas veces impide a los lectores focalizarse en el contenido del mensaje, focalizándose en vez en su decodificación. Sin la lectura de palabras no se puede comprender (Perfetti, 2007). Al dominar el código alfabético, el estudiante libera recursos cognitivos importantes que puede usar en la comprensión, formulación de inferencias, e interpretación del texto. De ahí que es importante constatar que aspectos como la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras del alfabeto y la decodificación se automaticen tempranamente, liberando así carga cognitiva para procesos más complejos como son el vocabulario y la comprensión. No conocer el significado de palabras que son fundamentales para tener un modelo de representación mental de lo que el texto dice impide precisamente la elaboración de dicho modelo, y por ende, su comprensión. Estos últimos subprocesos, a diferencia de los que se vuelven cada vez más automáticos (Scarborough, 2001), deben ser cada vez más estratégicos; es decir, el lector debe decidir cuándo acudir a una determinada estrategia o habilidad a fin de comprender mejor lo que el autor del texto señala.

Independientemente del tipo de subproceso lector, su enseñanza debe ser siempre explícita, sistemática y secuenciada, comenzando con la conciencia fonológica, para luego adquirir el principio alfabético o la noción de las relaciones fonema-grafema, y la ejercitación de lectura en voz alta y en silencio (Vaughn & Fletcher, 2021; Fletcher et al., 2019). Tanto el vocabulario como la comprensión pueden y deben también ser enseñados de manera explícita, sistemática y secuenciada, incluso antes del dominio del código, a través de la comprensión oral. Habilidades como la formulación de inferencias es algo que niños, incluso en edad preescolar, son capaces de realizar cuando se les pregunta más allá de lo literal (Kendeou et al., 2008).

Al monitorear el estado de la comprensión lectora de un estudiante, un modelo diagnóstico ideal debiera focalizarse no sólo en identificar su nivel de comprensión lectora si no que, para aquellos cuya comprensión es aún incipiente, debiera también observar el nivel de consolidación de los subprocesos lectores que constituyen requisitos para la comprensión. Sin embargo, hasta la fecha, las evaluaciones nacionales aplicadas en Chile (tanto muestrales como censales) sólo miden comprensión lectora y no nos permiten identificar dónde se encuentra realmente el rezago de la gran proporción de estudiantes que tiene baja comprensión lectora. Por ejemplo, la última evaluación nacional para 2° básico en Chile, en 2017, estimó que un 62% de los estudiantes no desarrolló las habilidades de comprensión de lectura necesarias para comenzar 3° básico. Esta información abre otras preguntas para las que no se cuenta información: ¿Los estudiantes que no alcanzaron a desarrollar las habilidades de comprensión lectora antes de terminar 2do básico habían desarrollado las habilidades esperadas para 1ro básico? Es decir, debemos buscar formas de mejorar el desarrollo de comprensión lectora en 2do básico o el problema es anterior y debemos buscar mejoras en el desarrollo de subprocesos lectores que debían consolidarse en 1ro básico?

Para poder contestar esta pregunta necesitamos información sobre el nivel de desarrollo de cada subproceso lector clave para la comprensión lectora. Existe evidencia de que hay estudiantes que no han desarrollado todos los subprocesos lectores necesarios para comenzar 2do básico. Por ejemplo, Melo (2022), en un estudio de escuelas municipales de cinco comunas, reportó que casi la totalidad de los estudiantes de 1° básico no reconocen todas las letras del abecedario. El presente estudio busca identificar cuán prevalente es esta situación en toda la región Metropolitana, mediante un estudio representativo y diferenciando por distintos grupos de estudiantes. Si no ampliamos las mediciones más allá de la comprensión de lectura y no miramos también los subprocesos lectores, no seremos capaces de entender el fenómeno completo del rezago lector y por ende, no estamos contando con toda la información necesaria para reaccionar adecuadamente en los distintos niveles del sistema.

Es por esto que, en este estudio, buscamos entregar una radiografía de la lectura en 2° básico que incluya cada subproceso lector en la región Metropolitana. Para esto hemos escogido DIALECT como instrumento de evaluación lectora que permite entregar ese nivel de información por estudiante de forma escalable y sin consumir tiempo docente. Describimos el instrumento a continuación.

II. Metodología del Estudio

Prueba DIALECT de lectura

Dialect es una plataforma tecnológica adaptativa diseñada para el diagnóstico de habilidades de lectura de forma adaptativa (Orellana & Melo, 2015). DIALECT se basa en el modelo “del todo a las partes” (Cunningham, 1993), partiendo del supuesto de que, un problema de comprensión lectora está siempre asociado a alguna dificultad en alguno de los subprocesos lectores que son requisitos para la comprensión, como conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación, vocabulario, o fluidez. Por lo tanto, esta herramienta, al detectar baja comprensión lectora para el nivel, pasa a evaluar inmediatamente los subprocesos lectores y entrega resultados cada subproceso evaluado. Al ser una plataforma tecnológica, Dialect se rinde de forma individual pero puede ser aplicada a todo un curso al mismo tiempo, ya que cada uno participa a su ritmo con su dispositivo, computador o tablet, ocupando audífonos. Esta evaluación ha sido validada para estudiantes chilenos de enseñanza básica, con altos índices de validez concurrente y predictiva, además de consistencia interna (MetaMetrics, 2019).

Para poder identificar si los subprocesos lectores están desarrollados de manera adecuada en cada estudiante, Dialect ofrece ejercicios al estudiante de forma adaptativa. En primer lugar, todos los estudiantes comienzan con una prueba de comprensión lectora en la que van leyendo textos breves de complejidad creciente. Dialect utiliza el marco Lexile en español para medir dificultad textual y habilidad de comprensión. La escala Lexile es un algoritmo basado en la complejidad semántica y sintáctica de un texto. De esta forma los textos se ordenan en una escala de menor a mayor Lexile. Cada estudiante contesta las preguntas sobre un texto partiendo por uno de bajo lexile y avanza a un texto más complejo hasta acumular 5 errores. Al quinto error, la aplicación evalúa si el puntaje bruto que el estudiante ha acumulado en las preguntas es inferior al punto de corte correspondiente a su curso o no. Dialect determina el puntaje corte según rangos de puntaje Lexile esperados a finales de cada año escolar (ver Apéndice A, Tabla A1). Por ejemplo, en el caso de 2° básico el rango requerido va de 325L a 510L. Si el estudiante obtiene una puntuación mayor a 325L, la prueba termina cuando el estudiante comete 5 errores. Si al cometer 5 errores el puntaje obtenido es menor a 325L, la aplicación ofrece al estudiante subpruebas correspondiente a una lista de subprocesos lectores, para determinar si el estudiante tiene dificultades en alguno de estos subprocesos. Estos subprocesos pueden corresponder a nivel de código (decodificación, conocimiento de las letras del alfabeto, conciencia fonológica) o de comprensión del lenguaje (vocabulario, comprensión auditiva). Para este estudio se evaluaron la capacidad de comprensión auditiva, vocabulario, reconocimiento de palabras de uso frecuente (decodificación), y concepto de lo impreso.

Muestra del estudio

Se aplicó el instrumento a estudiantes de 2° básico en una muestra representativa de establecimientos urbanos de la región Metropolitana. Para esto, se contactó a 68 establecimientos educativos vía mail y teléfono seleccionados aleatoriamente con una estratificación previa por tipo de dependencia: municipal, servicio local de educación pública (SLEP), particular subvencionado (PS)

o particular pagado (PP)⁹. De éstos, 39 aceptan participar, 13 no responden y 16 rechazan la invitación.¹⁰ La probabilidad de cada establecimiento de ser seleccionado fue proporcional a su matrícula de 2° básico dentro de la dependencia respectiva. De esta forma, al final de la convocatoria se cuenta con 16 colegios municipales, 5 SLEPs, 8 colegios particulares subvencionados y 10 colegios particulares pagados (detalles del proceso de muestreo en Apéndice B).

El instrumento fue aplicado a los estudiantes entre el 15 de mayo y el 20 de junio del año 2023. En este período, 1.172 estudiantes rindieron la evaluación. La cobertura promedio fue de 88% de los estudiantes inscritos en los cursos evaluados. Se eliminó de la muestra a 19 estudiantes cuyos padres no autorizaron su participación. La muestra final corresponde a 1.153 estudiantes, cubriendo el 87% de los estudiantes que se esperaba evaluar. El detalle de la cobertura por escuela y por dependencia se reportan en Apéndice C.

En el análisis, se trató a aquellos estudiantes que no tienen consentimiento para participar en el estudio de manera similar a los estudiantes que no rindieron la prueba por inasistencia. Ambos tipos de observaciones se consideran como pérdidas aleatorias, y se realiza un ajuste proporcional. Se decide utilizar este tratamiento debido a que no podemos realizar otro tipo de corrección o ajuste por autoselección, ya que carecemos de información sobre las características de los estudiantes ausentes y/o sin consentimiento para hacerlo. Cabe notar que dentro de cada estrato son muy pocos los estudiantes que carecen de consentimiento para participar (1% del total de los estudiantes), lo que se puede observar en el Apéndice C.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que podría existir un sesgo en los resultados si los estudiantes que asisten el día en que se rinde la prueba tienen distinto desempeño, en promedio, que aquellos ausentes. La cobertura promedio por colegio de la prueba fue del 89% (90% en SLEPs, 83% en los municipales, 95% en los PS y 91% en los PP). No podemos identificar las características del 11% ausente, pero al analizar la asistencia anual de estudiantes de 2do básico durante el 2022, podemos observar que aquellos con menor asistencia en general tienen menor promedio que aquellos con mayor asistencia (el 11% de estudiantes de menor asistencia en la RM tuvo un 5.7 de promedio final el 2022, versus un 6.1 el resto de la cohorte). Por lo tanto, es posible que el resultado obtenido en este estudio represente a un grupo con mejor desempeño que el total de los estudiantes matriculados, y por tanto, muestre un mejor panorama lector que el que en realidad se encuentra en la región.

Finalmente, las observaciones de cada estrato fueron ponderadas según el nivel socioeconómico de los establecimientos educativos acorde a la clasificación de la Agencia de Calidad en el SIMCE 2022 y la correspondiente proporción de matrícula, para obtener una muestra proporcionalmente representativa de los 2° básicos de la zona urbana de la región Metropolitana. Se utilizan las participaciones de las distintas dependencias administrativas en la región obtenidas a partir de los datos de matrícula 2023 provistos por el Mineduc.¹¹ Para más detalles, ver Apéndice D.

⁹ Se optó por hacer una selección mayor del sector público.

¹⁰ Los establecimientos fueron contactados a través de MIDE UC. En algunos casos donde no se obtuvo respuesta por parte del establecimiento, se presentó personal de MIDE UC en el colegio, para presentar la carta de invitación al director o jefe UTP.

¹¹ El 25% de los estudiantes de 2° básico de la región Metropolitana pertenece a establecimientos públicos, el 59% a particulares subvencionados y el 16% a colegios particulares pagados.

La tabla 1 a continuación resume las características promedio de la muestra y se comparan con las características del universo de estudiantes de 2° básico en la RM urbana. Se puede confirmar que, en general, no existen diferencias significativas entre ambos grupos en términos de nivel socioeconómico, tamaño del colegio, tamaño de la cohorte, proporción de apertura durante la pandemia y puntajes obtenidos en el SIMCE de lectura el año 2022. Es particularmente importante que la muestra y la RM urbana sean similares en términos de distribución a través de los niveles socioeconómicos debido a que el nivel de ingresos suele ser un determinante importante en el rendimiento de los estudiantes. La única variable que muestra una diferencia significativa entre ambos grupos es la proporción de hombres y mujeres, siendo mayor la proporción de mujeres en la muestra. Las mujeres tienden a tener un rendimiento superior al de los hombres en comprensión lectora (por ejemplo, en el SIMCE 2022 las mujeres de 4° básico obtuvieron 5 puntos más en promedio en lectura que los hombres), por lo que la sobrerrepresentación femenina podría ser otra fuente que agregue un sesgo optimista a los resultados del estudio en relación a la realidad de la RM. En Tabla F4 de Apéndice F se presentan los resultados por género como referencia, mostrando que efectivamente la proporción de niñas con rezago lector es menor que la de niños, pero esto varía en los subprocesos. Además se entregan resultados divididos por género en la sección de resultados por dependencia.

Tabla n°1: Estadística Descriptiva estudiantes de 2° básico de la RM urbana y de la muestra ajustada por GSE y por probabilidad de selección

| | Universo (RM urbano) | Muestra (post ponderación) | Diferencia entre Muestra y Universo |
|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------------|--|
| Nivel socioeconómico Bajo (%) | 6 | 6,7 | 0,7 |
| Nivel socioeconómico Medio bajo (%) | 24,9 | 25,7 | 0,8 |
| Nivel socioeconómico Medio (%) | 32,8 | 31 | -1,8 |
| Nivel socioeconómico Medio alto (%) | 19 | 18,7 | -0,3 |
| Nivel socioeconómico Alto (%) | 17,3 | 17,8 | 0,5 |
| Proporción apertura en pandemia | 47 | 48 | 1 |
| Proporción mujeres (%) | 49 | 54 | 5* |
| Matrícula 2° básico por colegio | 82 | 84 | 2 |
| Matrícula colegio | 982 | 1041 | 59 |
| Puntaje SIMCE lectura 4° básico | 270 | 266 | 4 |

Nota: *** p < 0.01, ** p < 0.05, * p < 0.1

En resumen, si bien la muestra tiene características muy similares a la población que aspira representar, es posible que la estimación del nivel lector de la región Metropolitana reportada en este estudio sea más positiva que el resto de la región y el país, debido a que generalmente hay mejores resultados en este sector que el resto del país, la muestra se compone de más mujeres que lo correspondiente a la proporción de mujeres de la región y posiblemente los estudiantes que se ausentaron a la evaluación tienen peor desempeño que los que asistieron. Teniendo esto en cuenta,

a continuación se presentan los resultados de la evaluación según distintos niveles de desagregación.

III. Lectura en la región Metropolitana urbana

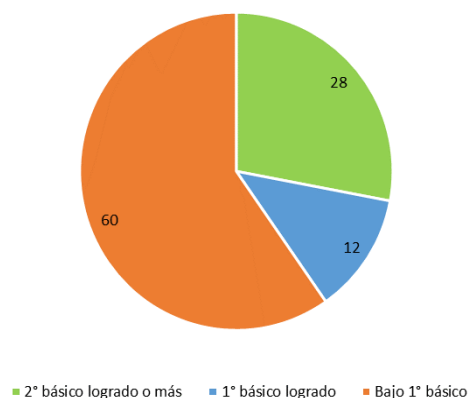
En esta sección se presentan los resultados estimados representativos de los 2° básicos que asisten a establecimientos en la zona urbana de la región Metropolitana. Es importante tener en cuenta que, dado que la prueba se rindió a finales del primer semestre escolar, los estudiantes no han completado 2do básico. Por esto, es esperable que un número de estudiantes aún no haya alcanzado el nivel esperado para este grado, pero se espera que todos tengan un desempeño superior al esperado a finales de 1° básico. Es decir, en el caso de la comprensión lectora, se espera que los estudiantes obtengan un puntaje superior a 210 L (nivel mínimo esperado al terminar 1° básico) pero no necesariamente mayor que 325 L (nivel mínimo esperado al terminar 2° básico). En el texto se determina que un estudiante tiene un rezago, ya sea en la comprensión lectora o en los subprocesos previos, si éste tiene un desempeño inferior al esperado a finales de 1° básico.

Para facilitar la interpretación de resultados de las figuras, se han agrupado en una misma categoría a estudiantes que superan lo esperado para 2° básico y a quienes superan lo esperado para 3° básico o más, categorizados dentro del mismo grupo como “estudiantes que ya superaron lo esperado para 2° básico o más”. Adicionalmente, en el reporte de subprocesos lectores se ha clasificado como en nivel “2do básico o más” a quienes superaron el nivel esperado para 2° básico en comprensión lectora ya que no fueron evaluados en los subprocesos lectores. En el Apéndice F se encuentra el detalle desagregado de la información.

1. Resultados regionales

La Figura 1 muestra los resultados estimados de comprensión lectora representativos de la RM urbana. Se observa que el 60% de la región presenta un rezago en comprensión de lectura ya que, estando cursando 2° básico, no cumple con las habilidades de comprensión lectora esperadas en un estudiante de 1° básico. Luego, un 40% de los estudiantes se encuentra en un nivel de desarrollo esperable para el primer semestre de 2do básico (cumple o supera los estándares esperados a finales de 1° básico), y un 28% ya superó lo que se espera a finales de 2° básico o más. En particular, hay un 19% que ya ha superado lo que se espera para 3° básico, aunque no lo hemos destacado en el gráfico para simplificar (Ver detalles desagregados en tabla F1 de Apéndice F).

Figura 1: Resultados comprensión lectora 2° básicos de la región Metropolitana (%)



Nota: El gráfico muestra los resultados estimados en la comprensión lectora representativos de estudiantes de 2° básico pertenecientes a la zona urbana de la región Metropolitana (equivalente al 98,5% de la región). El tamaño de la muestra es de 1.085 observaciones.

Con el fin de evaluar subprocesos lectores de estudiantes con rezago en la comprensión lectora, se evalúa el desempeño en los siguientes subprocesos: (1) comprensión auditiva; (2) manejo de vocabulario; (3) concepto de lo impreso y (4) reconocimiento de palabras.

1.1 Comprensión auditiva

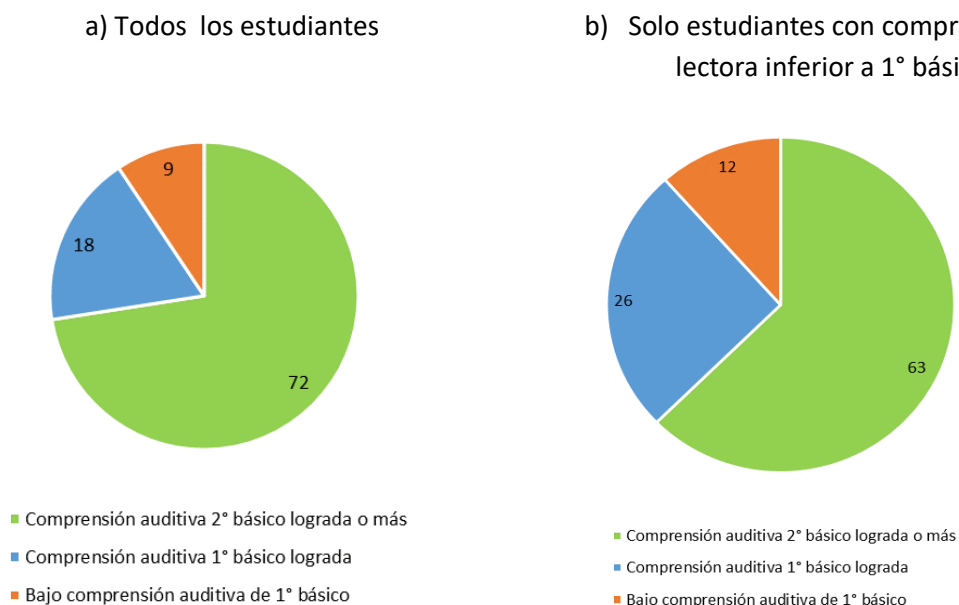
La Figura 2 muestra los resultados en comprensión auditiva. En esta sección los estudiantes escuchan un texto narrativo o informativo breve de un nivel de dificultad correspondiente a 2° básico. A continuación se les hacen 2 preguntas de comprensión literal (localizar o recordar información), dos de nivel inferencial (relacionar lo escuchado con conocimientos previos) y una de vocabulario en contexto.

En la Figura 2.a se observan los resultados regionales de la comprensión auditiva para todos los estudiantes.¹² Se observa un alto nivel de logro en comprensión auditiva, con un 91% de la región logrando comprensión de lectura adecuada para el momento evaluado, o más. Esto quiere decir que solo el 9% de los estudiantes no ha logrado el desarrollo de comprensión auditiva esperado para 1° básico.

Debido a que nos preocupa especialmente aquellos estudiantes que aún no han alcanzado el nivel esperado para 1ro básico, la figura 2.b muestra los resultados exclusivamente para ese grupo. Vemos que la mayoría de estos estudiantes (89%) sí son capaces de comprender un texto de mayor dificultad cuando éste se les lee. Esto indica que el problema de comprensión lectora no radica en la falta de comprensión del lenguaje, sino en una dificultad en el procesamiento del texto impreso, como veremos en la evaluación de los siguientes subprocesos.

¹² Los estudiantes que superan el nivel de comprensión lectora esperado para 2° básico no son evaluados en subprocesos, por lo que se categorizan dentro del grupo "2° básico logrado o más".

Figura 2: Resultados sección comprensión auditiva 2° básicos de la región Metropolitana (%)



Nota: El gráfico muestra los resultados de la comprensión auditiva estimados para los estudiantes de 2° básico pertenecientes a la zona urbana de la región Metropolitana (equivalente al 98,5% de la región). El tamaño de la muestra es de 1.085 observaciones

1.2 Vocabulario

En la evaluación del subproceso correspondiente a vocabulario se pide a los estudiantes identificar, entre cuatro imágenes, la que representa la palabra que escuchan por audio. Tanto las palabras clave como los distractores fueron obtenidos de un corpus lingüístico creado a partir de todas las palabras presentes en los textos escolares de todas las asignaturas y grados del currículum de Chile (para mayor información, ver Pezoa & Orellana, 2021; Orellana & Pezoa, 2021).

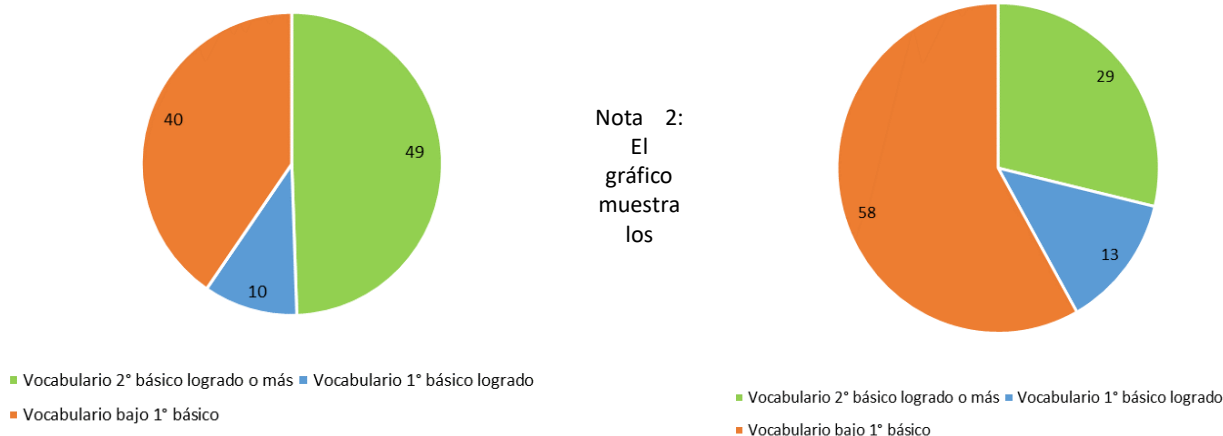
La Figura 3 muestra los resultados sobre manejo de vocabulario. Se observa que las habilidades en este subproceso se encuentran más descendidas que en el subproceso anterior. El 40% de la región muestra un rezago en manejo de vocabulario (Figura 3a) y un 58% de quienes presentaron rezago en comprensión de lectura (Figura 3b). Un débil manejo de vocabulario podría ayudar a explicar en mayor medida las dificultades en la comprensión lectora de la región. No conocer el significado de palabras que son fundamentales para tener un modelo de representación mental de lo que el texto dice impide precisamente la elaboración de dicho modelo, y por ende, su comprensión.

Figura 3: Vocabulario 2° básicos de la región Metropolitana (%)

a) Todos los estudiantes

b) Solo estudiantes con comprensión

lectora inferior a 1° básico.



resultados estimados en la sección que mide el vocabulario, para los estudiantes de 2° básico pertenecientes a la zona urbana de la región Metropolitana (equivalente al 98,5% de la región). El tamaño de la muestra es de 1.085 observaciones

1.3 Reconocimiento de palabras frecuentes

La Figura 4 muestra los resultados sobre las habilidades para el tercer subproceso evaluado: reconocimiento de palabras frecuentes. En este subtest los estudiantes escuchan una palabra de uso frecuente a través de los audífonos, por ejemplo, “casa”, y deben reconocer su forma escrita de entre tres opciones que tienen alguna característica similar (por ejemplo, que comienzan con la misma letra o sílaba que la palabra del estímulo). Son 10 ítems de este tipo.

En la evaluación de este subproceso lector, los estándares esperados a finales de 1° básico y 2° básico son similares, ya que es un subproceso que se aspira a consolidar en 1ro básico. Se espera un puntaje ≥ 4 puntos, es decir que si un estudiante reconoce 4 o más palabras, cumple con el nivel esperado para 1° básico.

En la Figura 4a se observa un rezago significativo en el reconocimiento de palabras de los estudiantes. El 62% de los estudiantes de la región presenta un nivel inferior al esperado en 1° básico, luego de meses cursando 2° básico. Aún más, en el grupo de quienes tienen un rezago en la comprensión lectora (Figura 4b), el 88% muestra habilidades de reconocimiento de palabras inferiores a las esperadas en 1° básico. Esto quiere decir que los estudiantes de 2° básico que presentan problemas de comprensión lectora tienen, con alta probabilidad, dificultad para procesar la forma impresa de palabras familiares, que se enseñan en primero básico.

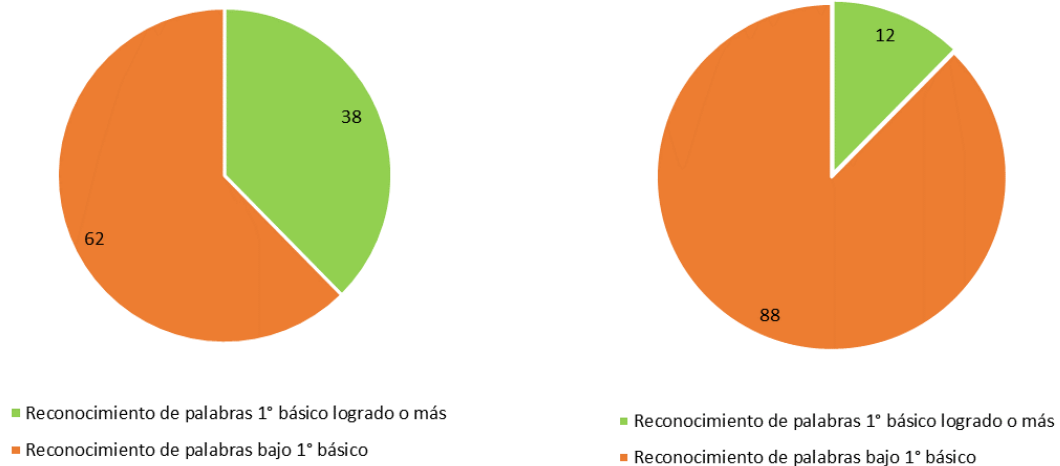
Si para un estudiante de 2° básico es muy difícil procesar palabras familiares, será casi imposible leer y comprender textos apropiados para su edad. Esto incluye los textos necesarios para continuar su desarrollo escolar.

Figura 4: Reconocimiento de palabras en 2° básico de la región Metropolitana (%)

a) Todos los estudiantes

b) Solo estudiantes con comprensión

lectora inferior a 1° básico.



1.4 Concepto de lo impreso

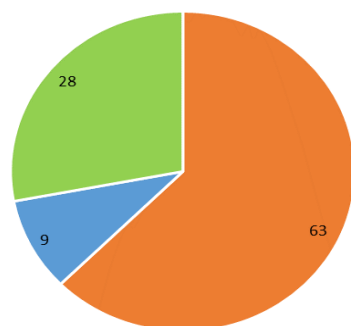
La Figura 5 muestra los resultados sobre el concepto de lo impreso. En este subtest se pide a los estudiantes identificar algunos elementos básicos de todo texto impreso, como son el título, autor, ilustrador, direccionalidad en la lectura, la noción de que las ilustraciones relatan lo que el texto impreso dice, y algunos signos de puntuación, entre otros elementos.

Este subproceso lector no es evaluado en 1° básico, por lo que se aplican los estándares esperados a finales de 2° básico. Dado lo anterior, no se puede esperar que esté logrado en el grado académico previo, como el resto de los subprocesos, si no que aún es posible desarrollar durante el segundo semestre de 2do básico. Sin embargo, se recomienda que los estudiantes comiencen a familiarizarse con elementos básicos de todo texto impreso desde mucho antes de comenzar su educación básica

La Figura 5.a evidencia una debilidad en el concepto de lo impreso de los estudiantes. Se observa que el 63% de los estudiantes en la región Metropolitana tendría un desempeño deficiente en esta sección, lo cual obstaculiza una comprensión lectora adecuada. El 89% de los estudiantes con rezago lector muestra un nivel deficiente en el concepto de lo impreso.

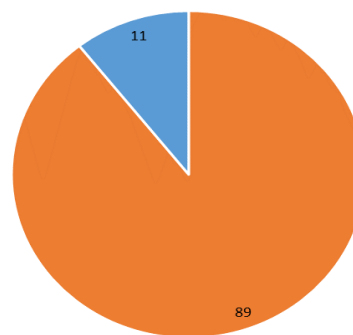
Figura 5: Concepto de lo impreso 2° básicos de la región Metropolitana (%)

a) Todos los estudiantes



Deficiente Satisfactorio Mayor nivel

b) Solo estudiantes con comprensión lectora inferior a 1° básico.



Deficiente Satisfactorio

Nota: El gráfico muestra los resultados estimados en sección que mide el concepto de lo impreso, para los estudiantes de 2°básico pertenecientes a la zona urbana de la región Metropolitana (equivalente al 98,5% de la región). El tamaño de la muestra es de 1.085 observaciones.

A continuación reportamos los resultados separando por distintos grupos, para observar si hay heterogeneidad en el desarrollo lector.

2. Resultados por nivel socioeconómico

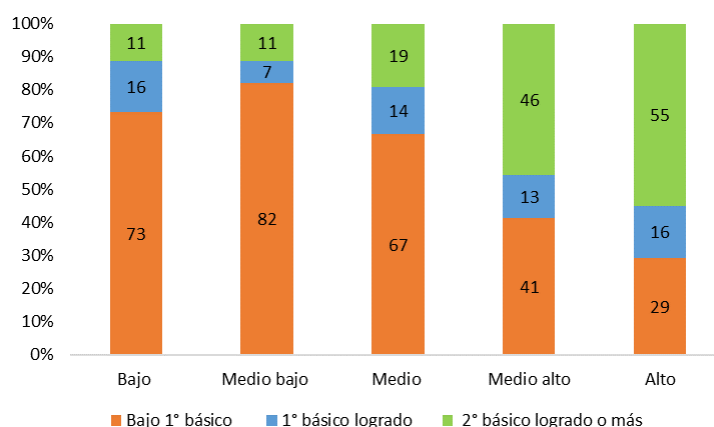
Para comenzar el análisis de diferencias entre grupos, reportamos resultados por nivel socioeconómico. En particular, se consideran los grupos socio económicos asignados por la Agencia de la Calidad de la Educación en el reporte de resultados de 2022. En este caso se asigna cada establecimiento a uno de cinco grupos socioeconómicos (Alto, Medio Alto, Medio, Medio Bajo y Bajo). Éstos grupos no necesariamente comprenden la misma cantidad de establecimientos o matrícula. Por ejemplo, los grupos extremos en conjunto representan aproximadamente 24% de la matrícula.

La Figura 6 muestra los resultados obtenidos en comprensión de lectura por estudiantes de cada nivel socioeconómico. Como es de esperar, a medida que aumenta el nivel socioeconómico, se reduce la proporción de estudiantes rezagados (aquellos que se encuentran bajo el nivel esperado

para 1° básico) y aumenta el porcentaje de estudiantes que supera los estándares esperados a finales de 2° básico, en la mayoría de los casos. Es decir, el nivel de comprensión lectora aumenta junto con el nivel socioeconómico.

La mayor diferencia se observa entre el nivel socioeconómico medio bajo y alto. En el primero, el 82% de los estudiantes presenta rezago lector, mientras que en el nivel alto sólo un 29%. No obstante, la proporción de estudiantes que no cumple con los estándares de 1° básico es alta en todos los casos, indicando un rezago significativo en la comprensión lectora incluso en niveles socioeconómicos altos.

Figura 6: Resultados sección comprensión lectora, por nivel socioeconómico (%)



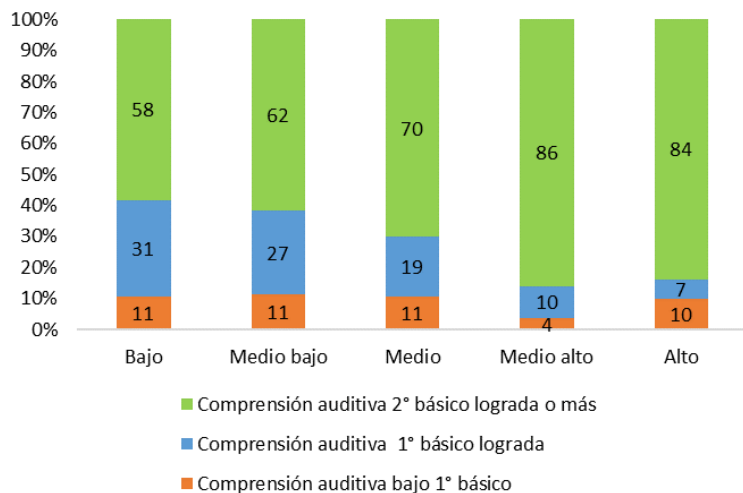
Nota: Estimación basada en 1.153 observaciones; 144 del nivel socioeconómico bajo; 284 nivel socioeconómico medio bajo; 301 nivel socioeconómico medio; 175 nivel socioeconómico medio alto y 249 nivel socioeconómico alto. Grupos socioeconómicos definidos por la Agencia de la Calidad de la Educación 2022

2.1 Comprensión auditiva

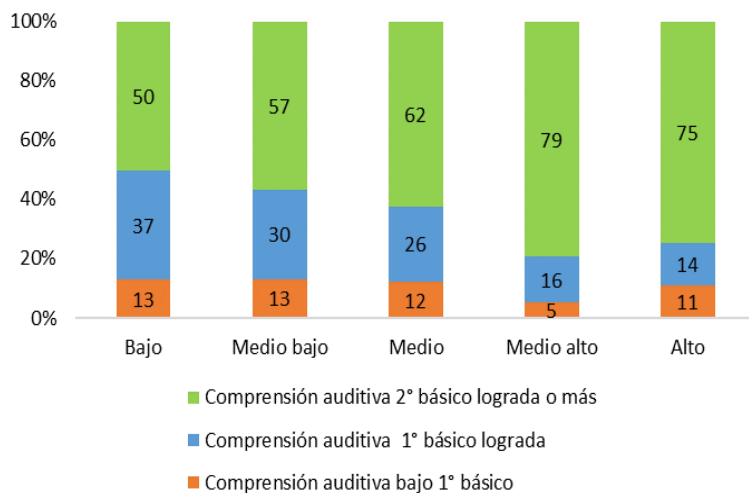
La figura 7 muestra los resultados de la sección de comprensión auditiva, desglosados por nivel socioeconómico. Se observa que, en la muestra completa (figura 7a), la proporción de estudiantes que presenta un rezago en este subproceso es inferior al 12% en todos los niveles socioeconómicos. En la figura 7b, al observar a los estudiantes con comprensión lectora inferior a 1° básico, también se observa que la proporción de estudiantes con menor comprensión auditiva es inferior al 12% en todos los casos. Se observa principalmente una brecha en la proporción de estudiantes que tiene capacidad de comprensión auditiva mayor a 2do básico. En el sector socioeconómico alto la gran mayoría ya ha desarrollado comprensión auditiva sobre 2do básico, mientras que en el otro extremo socioeconómico solo la mitad.

Figura 7: Resultados sección comprensión auditiva, por nivel socioeconómico (%)

a) Toda la muestra.
inferior a 1° básico.



b) Estudiantes con comprensión lectora inferior a 1° básico



Nota: Estimación basada en 1.153 observaciones; 144 del nivel socioeconómico bajo; 284 nivel socioeconómico medio bajo; 301 nivel socioeconómico medio; 175 nivel socioeconómico medio alto y 249 nivel socioeconómico alto. Grupos socioeconómicos definidos por la Agencia de la Calidad de la Educación 2022

2.2 Vocabulario

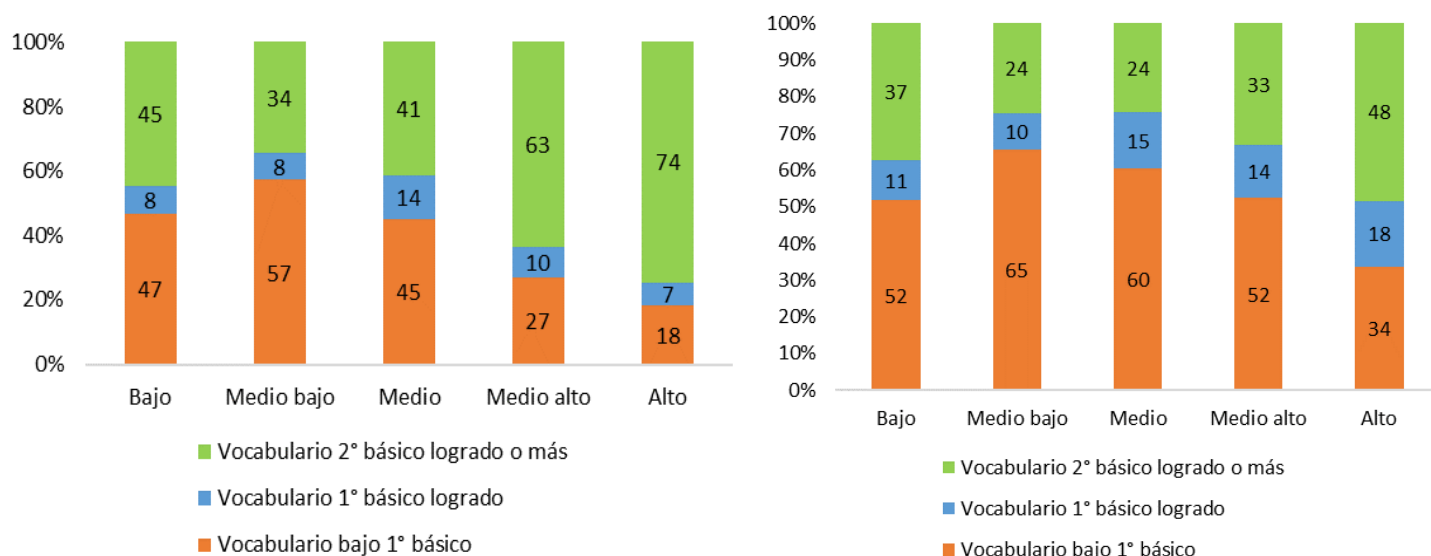
La figura n°8 muestra los resultados de la sección de vocabulario. En la figura 8.a se observa que la mayoría de los estudiantes en los niveles socioeconómicos bajo y medio bajo presenta un rezago en el manejo de vocabulario. Las competencias en el manejo de vocabulario se encuentran más descendidas que en comprensión auditiva para todos los niveles socioeconómicos.

Adicionalmente, en la figura 8b se observa que en el grupo de los estudiantes con rezago lector, todos los niveles socioeconómicos muestran una alta proporción de estudiantes rezagados en manejo de vocabulario, pero esta es casi la mitad en el sector alto que el resto (un 34% vs 52% a 65%). La amplia proporción de estudiantes con bajo rendimiento en este subproceso puede ayudar a explicar los resultados de la comprensión lectora.

Figura 8: Resultados sección vocabulario, por nivel socioeconómico (%)

a) Toda la muestra.
básico.

b) Estudiantes con comprensión lectora inferior a 1° básico.



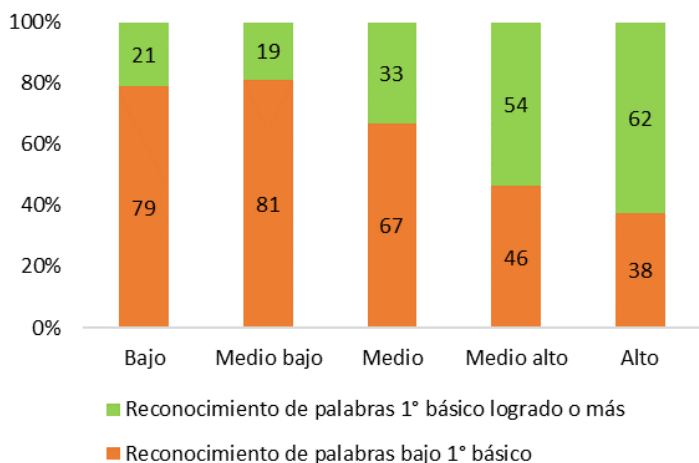
Nota: Estimación basada en 1.153 observaciones; 144 del nivel socioeconómico bajo; 284 nivel socioeconómico medio bajo; 301 nivel socioeconómico medio; 175 nivel socioeconómico medio alto y 249 nivel socioeconómico alto. Grupos socioeconómicos definidos por la Agencia de la Calidad de la Educación 2022

2.3 Reconocimiento de palabras

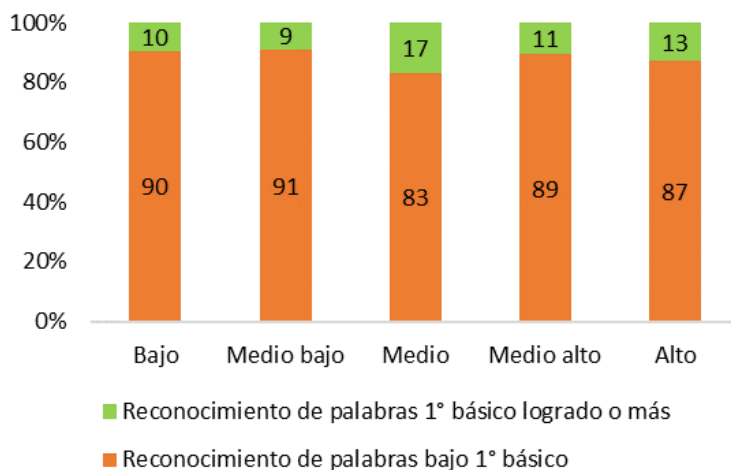
En términos del nivel de reconocimiento de palabras, la figura 9 muestra que hay una alta proporción de estudiantes aún no alcanza el nivel de desarrollo esperado a finales de 1° básico en todos los niveles socioeconómicos (Figura 9a). En el nivel alto, aún el 38% de los estudiantes no cumple con los estándares esperados en 1° básico y un 79% en el nivel más bajo. En la figura 9b se puede ver que este subproceso está mermado para casi la totalidad de quienes tienen rezago lector, independiente de su sector socioeconómico: en todos los grupos, más del 80% de los estudiantes posee un desempeño inferior al esperado en 1° básico.

Figura 9: Resultados sección reconocimiento de palabras, por nivel socioeconómico (%)

a) Toda la muestra.



b) Estudiantes con comprensión lectora inferior a 1º básico



Nota: Estimación basada en 1.153 observaciones; 144 del nivel socioeconómico bajo; 284 nivel socioeconómico medio bajo; 301 nivel socioeconómico medio; 175 nivel socioeconómico medio alto y 249 nivel socioeconómico alto. Grupos socioeconómicos definidos por la Agencia de la Calidad de la Educación 2022

2.3 Concepto de lo impreso

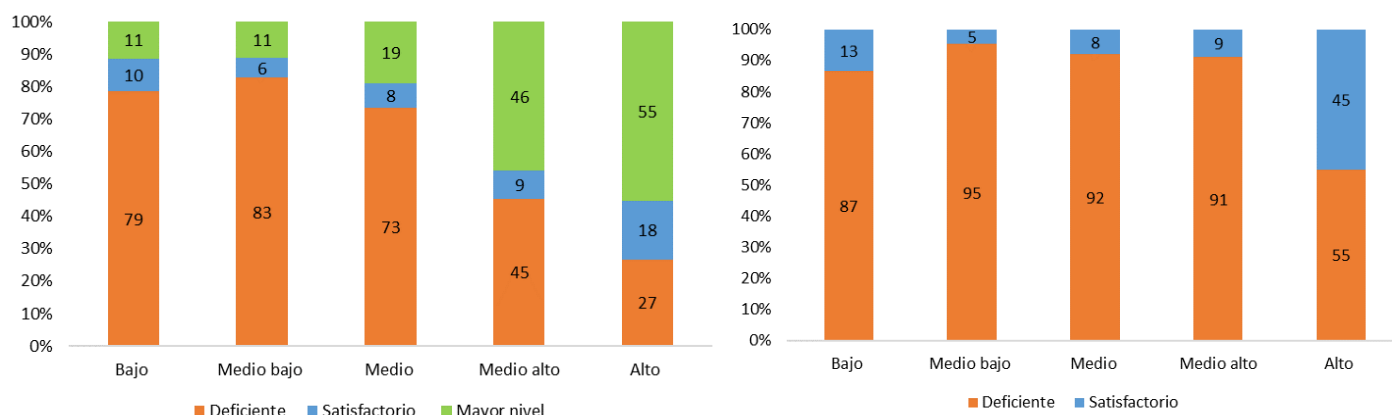
La figura 10 muestra los resultados al evaluar el concepto de lo impreso, bajo los estándares esperados a finales de 2º básico. Los resultados obtenidos por los niveles socioeconómicos bajo, medio bajo y medio son relativamente similares con una proporción de estudiantes con rendimiento deficiente superando el 70%. El nivel socioeconómico alto muestra resultados un tanto mejores, donde el 27% de los estudiantes presenta dicho nivel de desempeño. Sin embargo, esta proporción es alta para todos los niveles, indicando una debilidad transversal al nivel socioeconómico (figura 10a).

En la figura 10b se observa que la mayoría de los estudiantes con rezago lector muestra un rendimiento deficiente en el concepto de lo impreso, en todo el espectro socioeconómico, a pesar de ser menor en el grupo alto.

Figura 10: Resultados sección concepto de lo impreso, por nivel socioeconómico (%)

a) Toda la muestra.

b) Estudiantes con comprensión lectora inferior a 1°



básico.

Nota: Estimación basada en 1.153 observaciones; 144 del nivel socioeconómico bajo; 284 nivel socioeconómico medio bajo; 301 nivel socioeconómico medio; 175 nivel socioeconómico medio alto y 249 nivel socioeconómico alto. Grupos socioeconómicos definidos por la Agencia de la Calidad de la Educación 2022

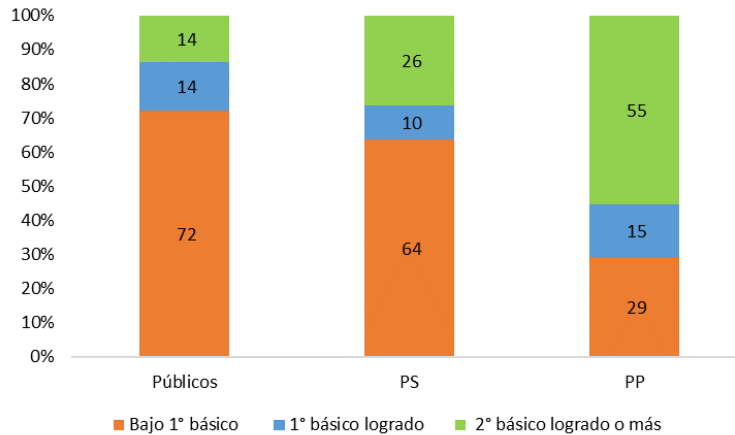
En resumen, se observó que el nivel socioeconómico es un predictor importante del desarrollo lector de los estudiantes. Lo anterior se da tanto en la distribución de las habilidades de comprensión lectora como en las necesarias para los subprocesos lectores previos. El subproceso más rezagado es el de reconocimiento de palabras frecuentes, donde casi todos los estudiantes con rezago en comprensión de lectura, en todos los grupos socioeconómicos, requieren apoyo. En el resto de los subprocesos sí se observan diferencias entre estudiantes con rezago de sector socioeconómico alto y el resto, ya que muestran mayor avance en comprensión auditiva, conocimiento de vocabulario y de conceptos de lo impreso.

3. Resultados por tipo de administración

En esta sección se presentan los resultados por tipo de administración del establecimiento. Se agrupan en tres: sector público, correspondiente a SLEP y municipales, sector “PS” correspondiente al sector subvencionado y “PP” correspondiente al sector particular pagado, y son equivalentes a los estratos usados para la selección de la muestra.

En la figura 11 se observa que, tanto en los establecimientos públicos como en los particulares subvencionados, una alarmante mayoría de los estudiantes no alcanza los estándares mínimos exigidos a finales de 1° básico (72 y 64%), más del doble que el sector particular pagado. Sin embargo, los colegios particulares pagados también mostraron una alta proporción de estudiantes con dicho rendimiento (29%), lo cual indica que existe un rezago en la comprensión de lectura transversal a las dependencias administrativas.

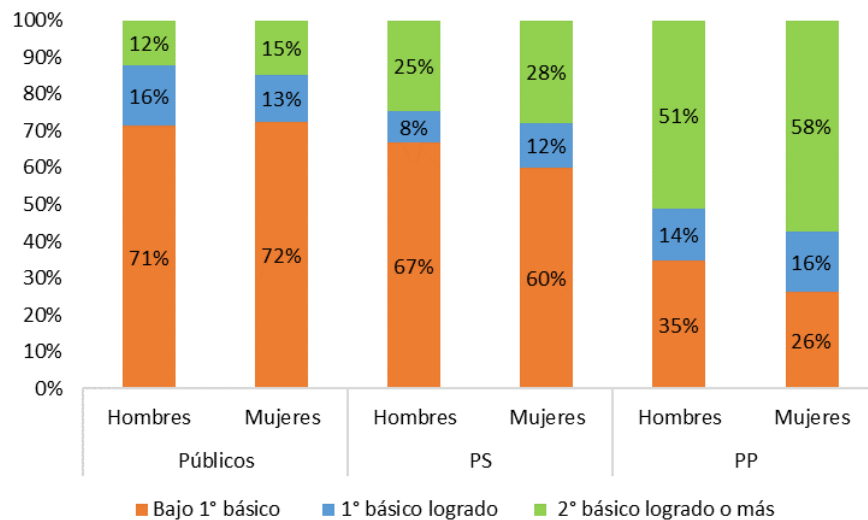
Figura 11: Nivel de comprensión lectora por dependencia administrativa (%)



Nota: Estimación basada en 1.153 observaciones; 625 estudiantes de establecimientos públicos; 268 estudiantes de colegios particulares pagados y 260 estudiantes de colegios particulares pagados.

Reportamos a continuación los resultados por género según dependencia administrativa. Alineados con las brechas de género generalmente observadas en lenguaje, las mujeres presentan mejor desarrollo de comprensión de lectura que los hombres en cada dependencia. En el sector público, sin embargo, no muestra diferencias de género en el grupo con mayor rezago.

Figura 12: Nivel de comprensión lectora por dependencia administrativa y género (%)



Nota:

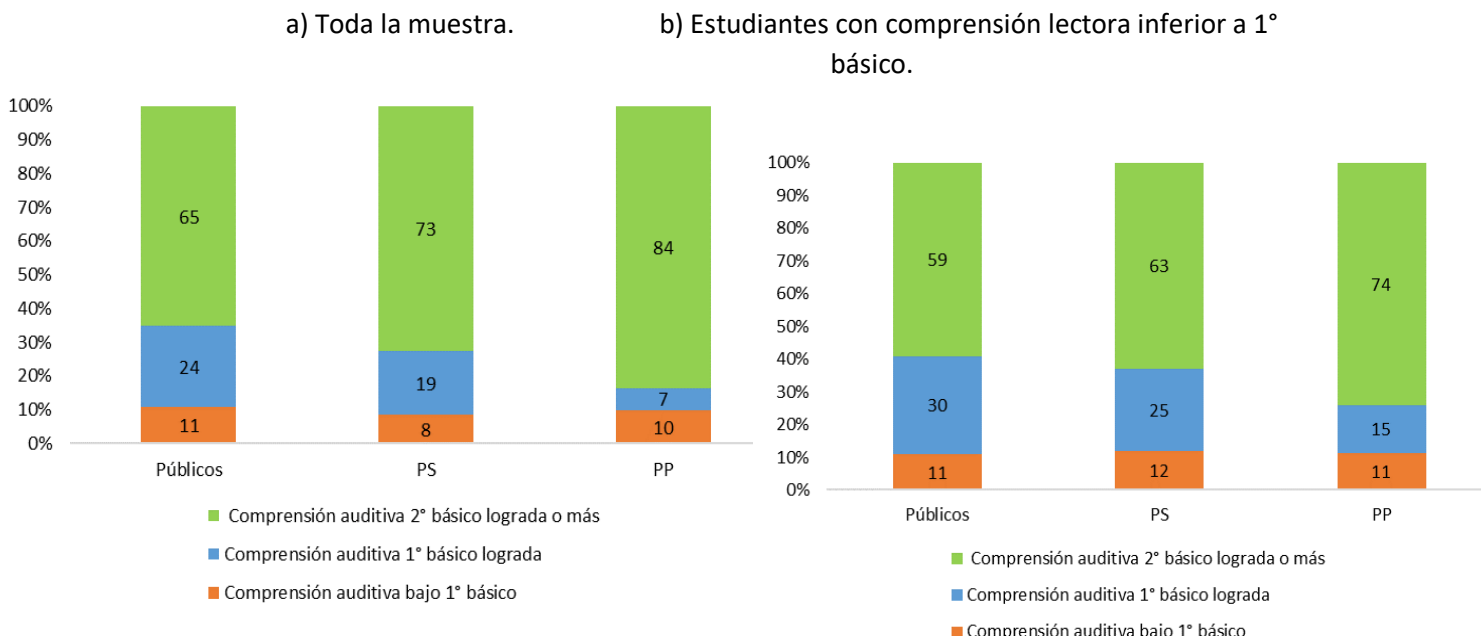
Estimación basada en 1.150 observaciones; 632 mujeres y 518 hombres (3 estudiantes no reportan sexo).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por dependencia en cada subproceso lector.

3.1 Comprensión auditiva

La figura 13 muestra los resultados de la evaluación de la comprensión auditiva. En todas las dependencias administrativas existen estudiantes que presentan un rezago en este subproceso lector, sin superar el 11% en ninguno de los casos. Los colegios PP muestran mayor proporción de estudiantes con comprensión auditiva avanzada, incluso entre estudiantes con rezago en comprensión lectora, que los colegios de las otras dependencias. Aún así, las brechas según tipo de administración no son importantes en este subproceso.

Figura 13: Resultados sección comprensión auditiva, por dependencia administrativa (%)



Nota: Estimación basada en 1.153 observaciones; 625 estudiantes de establecimientos públicos; 268 estudiantes de colegios particulares pagados y 260 estudiantes de colegios particulares pagados.

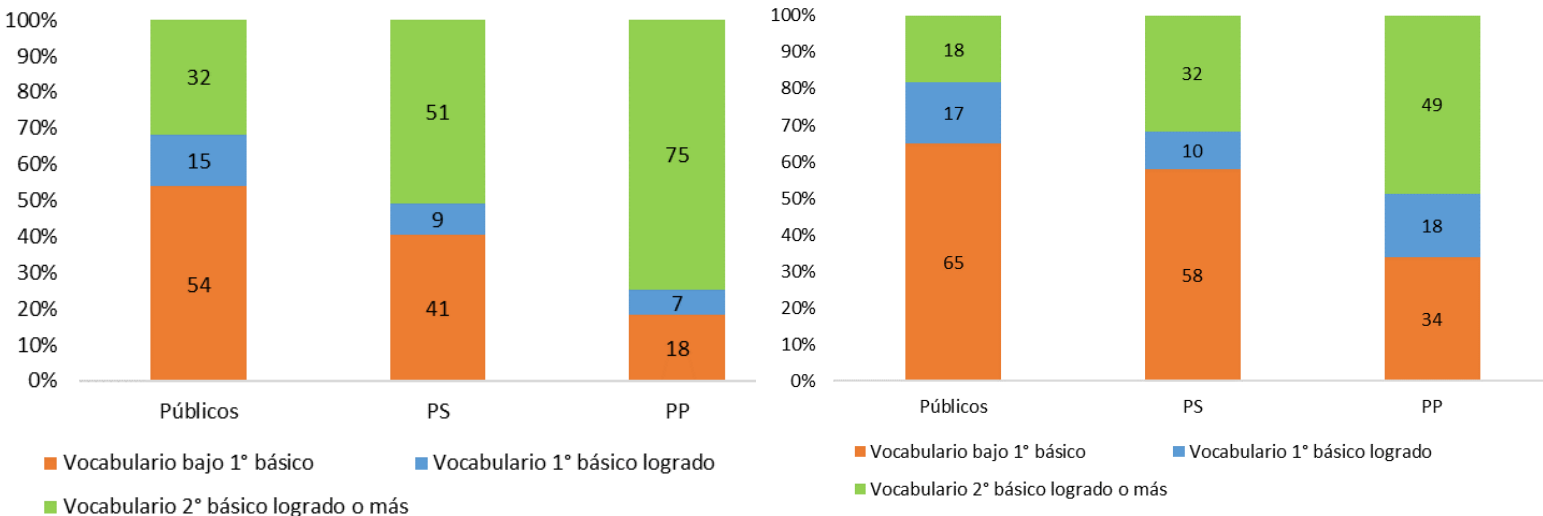
3.2. Vocabulario

La figura 14 muestra los resultados obtenidos en la sección de evaluación de vocabulario. En todas las dependencias se observa más del 15% de estudiantes con rendimiento inferior al esperado en 1° básico. Los establecimientos públicos muestran el mayor rezago en este subproceso, con más de la mitad de los estudiantes sin el desarrollo que se esperaba a finales de 1° básico. La Figura 4b muestra que más de la mitad de los estudiantes con rezago en comprensión lectora de los establecimientos públicos y particulares subvencionados, tiene rezagado vocabulario. Lo anterior ilustra la importancia de trabajar para evitar el rezago en este subproceso lector, necesario para una posterior adecuada comprensión lectora.

Figura 14: Resultados sección vocabulario, por dependencia administrativa (%)

a) Toda la muestra.

b) Estudiantes con comprensión lectora inferior a 1°



básico.

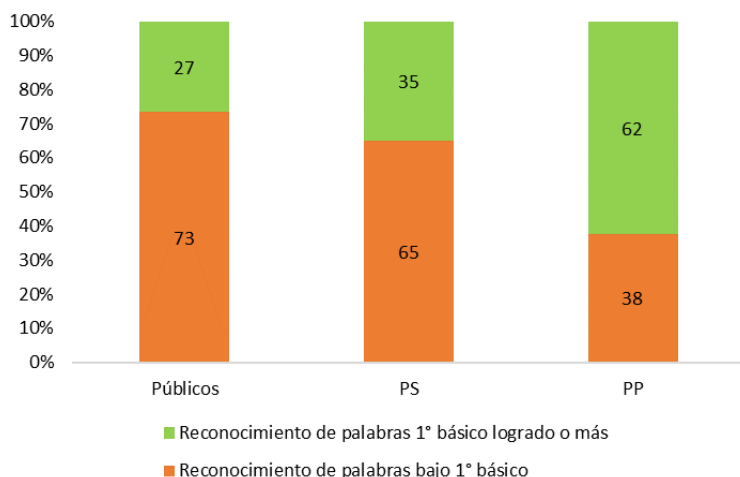
Nota: Estimación basada en 1.153 observaciones; 625 estudiantes de establecimientos públicos; 268 estudiantes de colegios particulares pagados y 260 estudiantes de colegios particulares pagados.

3.3 Reconocimiento de palabras frecuentes

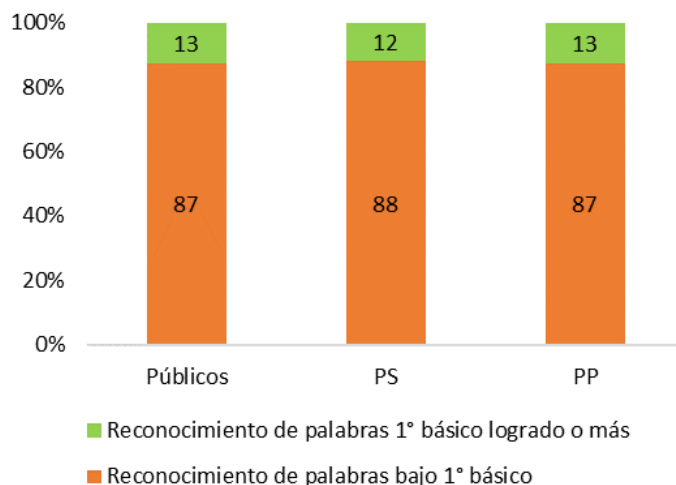
La Figura 15 muestra los resultados de reconocimiento de palabras. Se observa un desempeño superior en los colegios privados que en el sector público, sin embargo, al observar sólo los estudiantes que tienen rezago en comprensión lectora, vemos que no hay diferencias entre dependencias (figura 15b), confirmando que este subproceso es uno de los más importantes para asegurar un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en la RM y está muy poco desarrollado.

Figura 15: Resultados sección reconocimiento de palabras, por dependencia administrativa (% del total de estudiantes)

a) Toda la muestra.



b) Estudiantes con comprensión lectora inferior a 1º



básico.

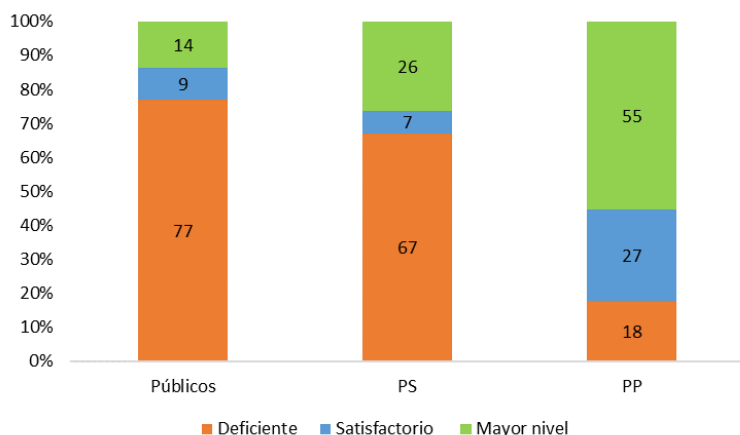
Nota: Estimación basada en 1.153 observaciones; 625 estudiantes de establecimientos públicos; 268 estudiantes de colegios particulares pagados y 260 estudiantes de colegios particulares subvencionados.

3.4 Concepto de lo impreso

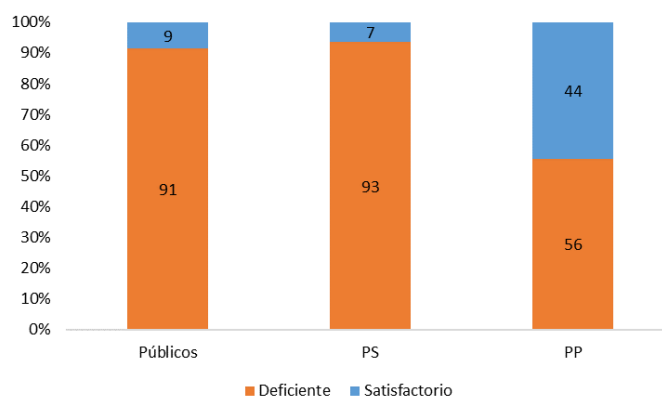
La Figura 15 muestra los resultados obtenidos en la evaluación del concepto de lo impreso. En el total de la población (Figura 15a) se observa que en los colegios particulares subvencionados y establecimientos públicos existe una proporción importante de estudiantes con bajo desarrollo del concepto de lo impreso (en torno al 70%). La figura 15.b muestra el nivel de concepto de lo impreso en los estudiantes que tienen un rezago en comprensión lectora. Se observa que una gran proporción de este grupo tiene bajo nivel de concepto de lo impreso, especialmente en los colegios particulares subvencionados y públicos, donde más del 90% de estos estudiantes posee dicho nivel de desempeño. Esta debilidad puede explicar parte importante del rezago en comprensión de lectura, especialmente en el sector público y particular subvencionado.

Figura 15: Resultados sección concepto de lo impreso, por dependencia administrativa (% del total de estudiantes)

a) Toda la muestra.



b) Solo estudiantes con comprensión lectora inferior a 1° básico.



Nota: Estimación basada en 1.153 observaciones; 625 estudiantes de establecimientos públicos; 268 estudiantes de colegios particulares pagados y 260 estudiantes de colegios particulares subvencionados.

Mirada resumen de rezago en subprocesos por dependencia administrativa

La Tabla 2 muestra la distribución de estudiantes según la cantidad de secciones evaluadas con rezago para cada tipo de dependencia. Se observa que son muy pocos los estudiantes que sólo tienen rezago en comprensión lectora y ya tienen desarrollados los subprocesos, mostrando que el 97% de los estudiantes con rezago en comprensión lectora tienen rezago en uno o más subprocesos lectores. De hecho, la mayoría de los estudiantes con rezago en comprensión lectora tiene en realidad rezago en al menos 3 subprocesos lectores (52%). Esto se condice con la evidencia internacional que indica que los subprocesos lectores son habilidades fundamentales para la comprensión lectora y confirma la importancia de realizar seguimiento de estos subprocesos y actuar de forma temprana.

Asimismo, la tabla confirma la brecha existente entre dependencias, que se correlaciona con la brecha socioeconómica. En los colegios particulares pagados la mayoría de los estudiantes muestra un desempeño superior a 1° básico en todos los subprocesos lectores (73%) y solo un 7% tiene rezago en 3 o más subprocesos. Por su parte, entre 33 y 40% de los estudiantes en los colegios particulares subvencionados particulares y públicos tiene rezago en 3 o más subprocesos.

Tabla 2: Proporción de estudiantes (%) que obtiene un rendimiento inferior a 1° básico o deficiente en uno o más subprocesos por dependencia administrativa

| Dependencia | 4 subprocesos con rezago | 3 subprocesos con rezago | 2 subprocesos con rezago | 1 subproceso con rezago | Sólo comprensión lectora con rezago | Comprensión lectora sobre 1ro básico |
|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Público | 7% | 33% | 24% | 6% | 1% | 28% |
| PS | 7% | 26% | 24% | 5% | 2% | 36% |

| | | | | | | |
|----|----|-----|-----|-----|----|-----|
| PP | 3% | 4% | 9% | 11% | 2% | 71% |
| RM | 7% | 24% | 21% | 6% | 2% | 40% |

Nota: Porcentajes pueden no sumar 100 debido a decimales. Considera al total de la población muestreada por estrato.

4. Conclusiones

Los resultados de la prueba DIALECT evidencian una debilidad significativa en la comprensión lectora de los estudiantes de 2° básico que rindieron la evaluación. Una gran proporción de estudiantes presenta un nivel inferior al esperado al terminar 1° básico, a pesar de estar cursando la mitad de 2° básico, evidenciando un amplio rezago lector: **estimamos que tres de cada cinco niños y niñas de 2° básico de la RM están bajo el nivel de comprensión lectora que debería haber alcanzado al finalizar 1° básico**. Adicionalmente, a diferencia de mediciones que sólo observan comprensión lectora, como las pruebas nacionales aplicadas en Chile, este estudio nos permite indagar cuáles son los subprocesos lectores que están descendidos en aquellos estudiantes con rezago en comprensión lectora y así entender mejor las necesidades y qué acciones tomar como sistema educacional para reducir este rezago.

Los resultados indican que los estudiantes con rezago en habilidad de comprensión lectora tienen muy descendidas competencias básicas de literacidad que debieran haberse consolidado en cursos pasados. Más de la mitad de estos estudiantes tiene rezago en 3 o más subprocesos lectores. Los subprocesos con mayor proporción de rezago en la RM son el reconocimiento de palabras frecuentes (como “casa”), el manejo de vocabulario y el concepto de lo impreso. Si al llegar a 2do básico no se enfrenta el rezago en estos subprocesos, será muy difícil que estos estudiantes logren alcanzar el nivel esperado en comprensión de lectura. Por supuesto que sería más adecuado identificar tempranamente si estos subprocesos no se están consolidando a tiempo para trabajarlos antes de terminar 1ro básico. No se observa un rezago importante en comprensión auditiva, sugiriendo que el desafío de la comprensión lectora no está en la comprensión si no que en la decodificación. Estos resultados entregan orientaciones acerca de dónde deben estar los focos prioritarios para avanzar.

La adquisición de los subprocesos lectores son fundamentales para una comprensión lectora efectiva futura. Por lo tanto, los bajos resultados en estas dimensiones muestran que es indispensable no sólo focalizar trabajo remedial de 2do básico en estos procesos, si no también revisar y fortalecer el trabajo que se realiza sobre ellos en 1° básico y educación parvularia, y evitar así afectar el desarrollo de comprensión de lectura futura de cada nueva generación año a año. No se debe olvidar que es posible que los resultados estimados en este estudio sean más positivos que la realidad del resto del país debido a diversas razones ya descritas, y por lo tanto es probable que la necesidad nacional sea aún mayor que la estimada en este estudio.

Adicionalmente, los resultados indican que el nivel socioeconómico del colegio de los estudiantes es un importante predictor de sus habilidades lectoras. Esto llama a priorizar con urgencia a los establecimientos de bajo desempeño que educan a los niños y niñas más vulnerables. No obstante, no es posible asumir que todos los establecimientos educativos en un mismo sector socioeconómico presentan un rendimiento similar, si no que éstos varían. Si fuera posible distinguir quiénes logran niveles adecuados de comprensión lectora se podría recopilar conocimiento y experiencia para fortalecer el sistema educativo, así como potenciar el trabajo en redes de aprendizaje y colaboración

entre establecimientos con diferentes niveles de desempeño, de tal forma de adaptar y replicar rutinas pedagógicas, de apoyo y gestión de información para la mejora sostenida de los procesos de enseñanza-aprendizaje de competencias lectoras, permitiendo que la mejora en la efectividad de esta competencia pueda lograrse durante períodos acotados de tiempo.

Lamentablemente, el tipo de medición de este estudio no permite identificar qué establecimientos logran niveles adecuados para que puedan servir de referente de aprendizaje para otros establecimientos, ya que es una medición muestral y no censal. Por ello, se hace indispensable aplicar esfuerzos adicionales de evaluaciones censales, permitiendo al Ministerio de Educación o gobiernos regionales identificar referentes sobre la enseñanza de la lectura y mejores experiencias de mejora. Asimismo, es importante asegurar que todos los establecimientos y sus sostenedores estén invirtiendo esfuerzos internos para monitorear el avance en el desarrollo de las competencias lectoras de forma formativa, identificando línea de base, las prioridades y el avance logrado durante el año escolar, tanto colectivamente como de cada estudiante. Por otra parte, también debe complementarse este mecanismo con las mediciones de evaluación formativa externa como el DIA y promover que, con alguna periodicidad, exista una medición censal del SIMCE en 2do básico, tanto de comprensión lectora como de sus subprocesos, para monitorear el avance, a nivel nacional, del desarrollo lector oportuno.

Con respecto a instrumentos de evaluación de subprocesos lectores, es importante destacar la importancia de la implementación de herramientas adecuadas, donde se puede visualizar el nivel de logro de los estudiantes no solo en comprensión lectora, si no que en cada uno de los subprocesos lectores, como lo hace DIALECT. Lo anterior es clave para poder identificar a cabalidad la necesidad de los estudiantes y donde, por ende, hay espacio de mejora. Herramientas como DIALECT cuentan además con la ventaja de que, al ser automatizadas, pueden ser implementadas en forma grupal, requiriendo un tiempo drásticamente menor del profesor en comparación a otras evaluaciones tradicionales, donde el docente debe evaluar personalmente a cada estudiante por separado. De esta forma, el docente puede usar los resultados oportunamente para planificar su enseñanza de acuerdo al estado real de las habilidades de cada estudiante y así dedicar más tiempo a la enseñanza en vez de a implementar la evaluación.

Finalmente, recordamos el compromiso de la red Por Un Chile que Lee por el desarrollo lector oportuno y el goce por la lectura para todos los niños, niñas y jóvenes que estudian en Chile. A través del trabajo en red, la colaboración y el aprendizaje colectivo continuaremos proponiendo políticas, acciones e información que permita enfrentar este persistente desafío. Esperamos que este estudio contribuya mostrando la urgencia de trabajar el desarrollo lector desde etapas tempranas y la importancia de realizar este tipo de evaluaciones de forma periódica.

Este estudio fue posible gracias al apoyo de BHP Foundation Chile y de ANID/PIA/Fondos basales para Centros de Excelencia FB0003.

Continuar este trabajo durante el 2024 requiere apoyo. Si ud. quiere apoyar la realización del seguimiento 2024 o la extensión a otras regiones, no dude en contactarse con nosotros a través de la red Un Chile que Lee en porunchilequelee@gmail.com o los autores del estudio.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2019). "PISA 2018: Entrega de resultados competencia lectora, matemática y científica en estudiantes de 15 años en Chile".

Butler SR, Marsh HW, Sheppard MJ, Sheppard JL. Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*. 1985;77(3):349–361.

Centro de Estudios Mineduc. (2021). "Efectos de la suspensión de clases presenciales en el contexto de la pandemia por Covid-19".

Cunningham, J.W. (1993). Whole-to-part reading diagnosis. *Reading & Writing Quarterly*, 9, 31-49.

Domingue, W.B., Hough H.J., Lang, D. & Yeatman, J. (2021). Changing Patterns of Growth in Oral Reading Fluency During the COVID-19 Pandemic. *Policy Analysis for California Education*.

Fletcher JM, Lyon GR, Fuchs LS, & Barnes MA (2019). Learning disabilities: From identification to intervention (2nd ed.). Guilford Press.

Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across media. *Journal of Research in Reading*. 31. 259 - 272. 10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

MetaMetrics, Inc (2019). Dialect 1 and 4: Development and technical guide, Durham, North Carolina.

Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2012). Do Poor Readers Feel Angry, Sad, and Unpopular?. *Scientific studies of reading : the official journal of the Society for the Scientific Study of Reading*, 16(4), 360–381. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.570397>

Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary. *Beyond decoding*, 176-194.

Orellana, P. & Melo, C. (2015). Dialect: Integrating technology and reading assessment to diagnose Spanish reading difficulties. *Journal of Literacy and Technology*, 16 (1), 38-66. ISSN:1535-0975

Orellana-García, P., & Pezoa, J. P. (2021). Interpretación edumétrica de los resultados de EVOC en estudiantes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 40, 195-219. <https://doi.org/10.15581/004.40.195-216>, <https://doi.org/10.15581/004.40.195-216>

OCDE. (2018). "Chile Policy Brief: Educación y competencias". <https://www.oecd.org/policy-briefs/Chile-Education-and-Skills-ES.pdf>

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383.

Pezoa, J. P., & Orellana, P. (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos: un estudio exploratorio. *Ocnos*, 20 (2), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2407

Por un Chile que Lee. (2022). "Propuestas para trabajar en la estrategia ministerial de rezago lector comisión "Estrategia Educativa" red Por un Chile que lee".

RAND Reading Study Group (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Washington, DC: RAND Education.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press.

Valenzuela, JP; Allende, C., Sevilla, A., & Egaña, P. (2013). La (ina) movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos. Informe final FONIDE, Ministerio de Educación.

Vaughn, S., & Fletcher, J. (2021). Explicit Instruction as the Essential Tool for Executing the Science of Reading. *The Reading League journal*, 2(2), 4–11.

Yopp, H.K & Yopp, R.H. (2009). Phonological awareness is child's play! *Young Children*, 2, 3, pp. 12-21.

Apéndices

Apéndice A: Información de criterios de corte en DIALECT

Tabla A1: Nivel de comprensión lectora esperada a finales cada grado académico

| Nivel (fin de año) | Deficiente | Básico | Satisfactorio | Avanzado | Lexile esperado por nivel |
|--------------------|------------|--------------|---------------|----------|---------------------------|
| Primero | BR | 20L-190L | 215L-405L | >435L | 210L-410L |
| Segundo | BR-190L | 215L-310L | 330L-490L | >520L | 325L-510L |
| Tercero | BR-190L | 330L-425L | 460L-590L | >625L | 445L-605L |
| Cuarto | 450L-545L | 570L-630L | 660L-775L | >825L | 550L-700L |
| Quinto | <619L | 620L a 829L | 839L a 1010L | >1010L | 620L a 829L |
| Sexto | <729L | 730L a 924L | 925L a 1070L | >1070L | 730L a 924L |
| Séptimo | <769L | 770L a 969L | 970L a 1120L | >1120L | 770L a 969L |
| Octavo | <789L | 790L a 1009L | 1010L a 1185L | >1185L | 790L a 1009L |
| I Medio | <849L | 850L a 1049L | 1050L a 1260L | >1260L | 850L a 1049L |
| II Medio | <889L | 890L a 1079L | 1080L a 1335L | >1335L | 890L a 1079L |
| III Medio | <984L | 985L a 1184L | 1185L a 1385L | >1385L | 985L a 1184L |
| IV Medio | <984L | 985L a 1184L | 1185L a 1385L | >1385L | 985L a 1184L |

Fuente: Informe "DIA +Diagnostico Oportuno para Aprendizajes de Calidad"

Tabla A2: Criterios para la interpretación de resultados a finales de 1° básico

| | |
|----------------------------|---|
| COMPRESIÓN LECTORA | <ul style="list-style-type: none"> • Avanzado: > 410 Lexile® • Satisfactorio: 211 - 410 Lexile® • Básico: 100 - 210 Lexile® • Deficiente: < 100 Lexile® |
| SUBPROCESOS | |
| RECONOCIMIENTO DE PALABRAS | <ul style="list-style-type: none"> • Avanzado: > 8 puntos • Satisfactorio: 6 - 8 puntos • Básico: 4 - 5 puntos • Deficiente: < 4 puntos |
| CONOCIMIENTO DEL ALFABETO | <ul style="list-style-type: none"> • Satisfactorio: > 25 puntos • Básico: 20 - 25 puntos • Deficiente: < 20 puntos |
| COMPRESIÓN AUDITIVA | <ul style="list-style-type: none"> • Avanzado: > 4 puntos • Satisfactorio: 4 puntos • Básico: 2 - 3 puntos • Deficiente: < 2 puntos |
| VOCABULARIO | <ul style="list-style-type: none"> • Avanzado: > 42 puntos • Satisfactorio: 37 - 42 puntos • Básico: 27 - 36 puntos • Deficiente: < 27 puntos |

Fuente: Informe "DIA +Diagnostico Oportuno para Aprendizajes de Calidad"

Tabla A3: Criterios para la interpretación de resultados a finales de 2° básico

| Nivel | Comprensión Lectora | CA | V | CI | RP |
|---------------|---------------------|------------|----------------|--------------|--------------|
| Avanzado | > 510 Lexile® | | > 48 puntos | | > 8 puntos |
| Satisfactorio | 326 - 510 Lexile® | > 4 puntos | 44 - 48 puntos | >=9.5 puntos | 6 - 8 puntos |
| Básico | 210 - 325 Lexile® | 4 puntos | 37 - 43 puntos | | 4 - 5 puntos |
| Deficiente | < 210 Lexile® | < 4 puntos | < 37 puntos | <= 9 puntos | < 4 puntos |

Fuente: Informe "DIA +Diagnostico Oportuno para Aprendizajes de Calidad"

Tabla A4: Descripción secciones de la evaluación

| | |
|-----------------------------|---|
| Comprensión lectora | Todos los estudiantes comienzan con una prueba de comprensión lectora en la que van leyendo textos breves de complejidad creciente. Cada estudiante contesta las preguntas sobre un texto y avanza a un texto más complejo hasta acumular 5 errores. Al quinto error, la aplicación evalúa si el puntaje bruto que el estudiante ha acumulado en las preguntas es inferior al punto de corte correspondiente a su curso o no. |
| Comprensión auditiva | En esta sección los estudiantes escuchan un texto narrativo o informativo breve de un nivel de dificultad correspondiente a 2° básico. A continuación se les hacen 2 preguntas de comprensión literal (localizar o recordar información), dos de nivel inferencial (relacionar lo escuchado con conocimientos previos) y una de vocabulario en contexto. |
| Vocabulario | En este subtest se pide a los estudiantes identificar, entre cuatro imágenes, la que representa la palabra que escuchan por audio. Tanto las palabras clave |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | como los distractores fueron obtenidos de un corpus lingüístico creado a partir de todas las palabras presentes en los textos escolares de todas las asignaturas y grados del currículum de Chile (para mayor información, ver Pezoa & Orellana, 2021; Orellana & Pezoa, 2021). |
| Concepto de lo impreso | En este subtest se pide a los estudiantes identificar algunos elementos básicos de todo texto impreso, como son el título, autor, ilustrador, direccionalidad en la lectura, la noción de que las ilustraciones relatan lo que el texto impreso dice, y algunos signos de puntuación, entre otros elementos. |
| Reconocimiento de palabras | En este subtest los estudiantes escuchan una palabra de uso frecuente a través de los audífonos, por ejemplo, “casa”, y deben reconocer su forma escrita de entre tres opciones que tienen alguna característica similar (por ejemplo, que comienzan con la misma letra o sílaba que la palabra del estímulo). Son 10 ítems de este tipo. |

Apéndice B: Participación de establecimientos

Se invitó a participar a distintos establecimientos educativos que fueron seleccionados. La selección fue aleatoria, con una previa estratificación por dependencia administrativa. Se invitó¹³ a participar a 68 establecimientos de los cuales 39 aceptaron participar, lo que equivale a una tasa de éxito promedio del 57,4%. En particular, se contactó a 21 establecimientos municipales, de los cuales 16 aceptaron participar; a 6 SLEPs, de los cuales 5 aceptaron participar; a 14 PS, de los cuales 8 aceptaron participar, y a 27 PP, de los cuales 10 aceptaron participar. La tabla B1 muestra la tasa de éxito para las distintas dependencias administrativas en el proceso de contacto. Se observa que la mayor tasa de éxito se encuentra en los SLEPs (83%), y la menor proporción de establecimientos dispuestos a participar se encontró en los colegios particulares pagados (37%).

Tabla B1: Tasa de respuesta de establecimientos educativos

| Dependencia | Establecimientos finales | Establecimientos invitados | Tasa de éxito |
|-------------|--------------------------|----------------------------|---------------|
| Municipales | 16 | 21 | 76% |
| SLEPS | 5 | 6 | 83% |
| PS | 8 | 14 | 57% |
| PP | 10 | 27 | 37% |

La tabla B2 resume las características promedio de la muestra inicial, compuesta por los estudiantes de 2° básico de los establecimientos que se invitaron a participar inicialmente, y de la muestra final, compuesta por los estudiantes que efectivamente participaron del programa y rindieron la prueba.

¹³ Se consideran los establecimientos que fueron contactados y que respondieron afirmativa o negativamente.

Tabla B2: Error muestral

| | Matrícula muestra | Matrícula Población | Error al 95% de confianza |
|-----------------------------|-------------------|---------------------|---------------------------|
| Públicos | 625 | 23.153 | ±3,9% |
| Particulares subvencionados | 268 | 55.434 | ±6% |
| Particulares pagados | 260 | 15.170 | ±6,4% |

Apéndice C: Cobertura de la prueba DIALECT

La prueba se aplicó a un curso de 2° básico de cada escuela seleccionado al azar: 5 SLEPs; 16 establecimientos municipales; 8 colegios particulares subvencionados y 10 colegios particulares pagados. Existen dos excepciones en las cuales la prueba se aplicó a dos cursos del colegio.

Cabe notar que la asistencia durante los períodos de aplicación de la prueba no fue del 100% y, por ende, no todos los estudiantes rindieron la prueba. La prueba se realizó en dos fechas en cada colegio (entre el 15 de mayo y el 20 de junio), para dar la oportunidad de que más estudiantes rindan la evaluación. En total, 1.172 estudiantes rindieron la prueba, equivalente a un 89% de la matrícula de 1.318 estudiantes. La Figura C1 muestra la distribución de la cobertura de la prueba (proporción de estudiantes que rindió la evaluación, del curso total) en las escuelas de cada dependencia administrativa. La cobertura fue de un 90% en los SLEPs, 83% en los municipales, 95% en los PS y 91% en los PP. La Figura C2 muestra el detalle de la cobertura de cada establecimiento ordenado de mayor a menor. La mayoría de cursos tuvieron cobertura entre el 80% y 100% de los estudiantes, y solo 1 establecimiento tuvo menos del 70% de cobertura.

Figura C1: Cobertura de la prueba, por dependencia administrativa

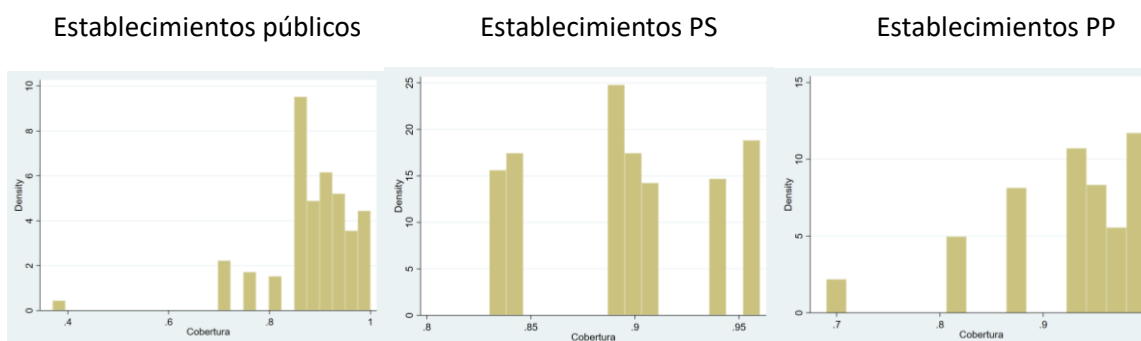
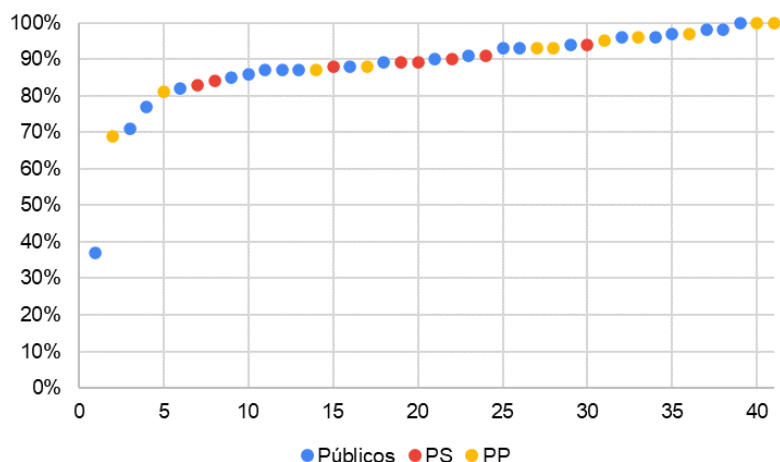


Figura C2: Cobertura de cada establecimiento educativo, según tipo de administración



Para el análisis de los resultados se tomó en cuenta a los estudiantes que rindieron la prueba y que sus apoderados no se opusieron al uso de la información recopilada a partir de ésta. Dado esto, se eliminó de la muestra a 19 estudiantes cuyos apoderados manifestaron una oposición al uso de la información del estudiante. La tabla C1 muestra la cantidad de estudiantes sin consentimiento a participar para cada tipo de establecimiento educativo.

En total, 1.153 estudiantes cumplen con las condiciones necesarias para ser considerados en el análisis, los cuáles representan un 87% de la matrícula total de estudiantes de 2° básico que pertenece a los cursos considerados en el análisis (1.318). Esto quiere decir que de los 1.318 estudiantes iniciales, 165 estudiantes no fueron considerados en el análisis, ya sea porque no rindieron la prueba (146 estudiantes) o porque su apoderado prefirió que no se hiciera uso de sus datos (19 estudiantes).

Tabla C1: Estudiantes sin consentimiento para participar en el estudio por dependencia administrativa

| | N° estudiantes |
|--------------|----------------|
| Municipales | 9 |
| SLEP | 4 |
| PS | 2 |
| PP | 4 |
| Total | 19 |

Apéndice D: Ajuste de la muestra

Se procedió a ponderar las observaciones para obtener una muestra representativa a nivel regional, aplicando factor de expansión y pesos según correspondiera. Para esto, en primer lugar se calculan los factores de expansión para cada colegio según la probabilidad inversa de haber sido seleccionado en la muestra. Luego, se realiza un ajuste proporcional para corregir por los estudiantes ausentes el día de rendición de la prueba. Finalmente, se aplica un ajuste proporcional a los datos según el nivel socioeconómico de los establecimientos educativos de los estudiantes, acorde a la clasificación

realizada por la Agencia de Calidad de la Educación en el SIMCE 2022 (GSE). Se consideran todos los establecimientos educacionales que imparten el curso 2° básico y que se ubican en una zona urbana de la región Metropolitana en 2022.

Tabla D1: Ajuste de establecimientos públicos de la muestra por probabilidad de selección, ausencias y nivel socioeconómico

| Municipales | Factor de expansión | Factor de expansión corregido por ausencias | Factor de expansión final corregido por GSE |
|--------------------|---------------------|---|---|
| Establecimiento 1 | 26 | 62 | 37 |
| Establecimiento 2 | 25 | 29 | 61 |
| Establecimiento 3 | 116 | 68 | 68 |
| Establecimiento 4 | 23 | 35 | 35 |
| Establecimiento 5 | 20 | 27 | 56 |
| Establecimiento 6 | 34 | 65 | 65 |
| Establecimiento 7 | 30 | 33 | 33 |
| Establecimiento 8 | 41 | 28 | 28 |
| Establecimiento 9 | 24 | 30 | 15 |
| Establecimiento 10 | 30 | 91 | 191 |
| Establecimiento 11 | 34 | 27 | 27 |
| Establecimiento 12 | 31 | 28 | 59 |
| Establecimiento 13 | 28 | 53 | 26 |
| Establecimiento 14 | 31 | 62 | 31 |
| Establecimiento 15 | 35 | 70 | 35 |
| Establecimiento 16 | 11 | 27 | 16 |
| Sleps | Factor de expansión | Factor de expansión corregido por ausencias | Factor de expansión final corregido por GSE |
| Establecimiento 17 | 11 | 46 | 46 |
| Establecimiento 18 | 8 | 12 | 12 |
| Establecimiento 19 | 8 | 22 | 47 |
| Establecimiento 20 | 12 | 13 | 13 |
| Establecimiento 21 | 9 | 13 | 13 |
| PS | Factor de expansión | Factor de expansión corregido por ausencias | Factor de expansión final corregido por GSE |
| Establecimiento 22 | 15 | 198 | 119 |
| Establecimiento 23 | 20 | 97 | 58 |
| Establecimiento 24 | 26 | 333 | 200 |
| Establecimiento 25 | 16 | 420 | 420 |
| Establecimiento 26 | 16 | 192 | 115 |
| Establecimiento 27 | 20 | 103 | 216 |
| Establecimiento 28 | 19 | 202 | 101 |
| Establecimiento 29 | 18 | 110 | 231 |
| PP | Factor de expansión | Factor de expansión corregido por ausencias | Factor de expansión final corregido por GSE |
| Establecimiento 30 | 11 | 48 | 53 |
| Establecimiento 31 | 27 | 53 | 59 |

| | | | |
|--------------------|----|-----|-----|
| Establecimiento 32 | 25 | 132 | 145 |
| Establecimiento 33 | 24 | 84 | 92 |
| Establecimiento 34 | 41 | 28 | 31 |
| Establecimiento 35 | 33 | 26 | 28 |
| Establecimiento 36 | 24 | 28 | 31 |
| Establecimiento 37 | 22 | 76 | 84 |
| Establecimiento 38 | 56 | 36 | 21 |
| Establecimiento 39 | 22 | 53 | 59 |

Nota: la muestra original contiene 1.153 observaciones; 484 establecimientos municipales; 141 SLEPs; 268 particulares subvencionados y 260 particulares pagados.

Tabla D2: Calibración por nivel socioeconómico

| | RM urbana | Muestra con fe corregidos por ausencias | Pesos | Muestra ajustada por GSE |
|---------------------------------|-----------|---|-------|--------------------------|
| Nivel socioeconómico Bajo | 6% | 13% | 0,5 | 7% |
| Nivel socioeconómico Medio bajo | 25% | 25% | 1 | 26% |
| Nivel socioeconómico Medio | 33% | 16% | 2,1 | 31% |
| Nivel socioeconómico Medio alto | 19% | 30% | 0,6 | 19% |
| Nivel socioeconómico Alto | 17% | 16% | 1,1 | 18% |

Tabla D3: Estadística descriptiva por dependencia

| Establecimientos Públicos (Municipal y SLEP) | RM urbano | Muestra ajustada | Diferencia |
|--|-----------|------------------|------------|
| Nivel socioeconómico Bajo | 17% | 11% | 6% |
| Nivel socioeconómico Medio bajo | 40% | 30% | 10% |
| Nivel socioeconómico Medio | 33% | 54% | -21% |
| Nivel socioeconómico Medio alto | 10% | 5% | 5% |
| Nivel socioeconómico Alto | 0% | 0% | 0% |
| Proporción apertura en pandemia | 32% | 28% | -4%*** |
| Proporción mujeres | 46% | 54% | -7%* |
| Tamaño colegio | 674 | 614 | 60 |
| Tamaño cohorte 2do básico | 64 | 63 | 1 |
| Puntaje SIMCE lectura | 257 | 259 | -2 |
| Colegio con ed. parvularia y media | 13% | 4% | 8%** |
| Colegio con ed. parvularia y básica | 84% | 96% | 11%** |

Nota: *** p < 0.01, ** p < 0.05, * p < 0.1

| Establecimientos Particulares Subvencionados | RM urbano | Muestra ajustada | Diferencia |
|--|-----------|------------------|------------|
| Nivel socioeconómico Bajo | 3% | 7% | -4% |
| Nivel socioeconómico Medio bajo | 26% | 32% | 7% |
| Nivel socioeconómico Medio | 42% | 30% | 11% |

| | | | |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|
| Nivel socioeconómico Medio alto | 28% | 32% | 4% |
| Nivel socioeconómico Alto | 2% | 0% | 2%*** |
| Proporción apertura en pandemia | 48% | 51% | 3% |
| Proporción mujeres | 49% | 51% | 2% |
| Tamaño colegio | 1.073 | 1.204 | 131 |
| Tamaño cohorte 2do básico | 87 | 94 | 7 |
| Puntaje SIMCE lectura | 267 | 257 | 10 |
| Colegio con ed. parvularia y media | 16% | 52% | 34%* |
| Colegio con ed. parvularia y básica | 77% | 39% | 37%** |

Nota: *** p < 0.01, ** p < 0.05, * p < 0.1. Es importante notar que las diferencias en el nivel socioeconómico alto son significativas debido a que la muestra no cuenta con ninguna observación de estudiantes pertenecientes a un colegio particular subvencionados con un nivel socioeconómico alto, por lo tanto, no se puede realizar el ajuste necesario para corregir las diferencias entre los grupos.

| Colegios Particulares Pagados | RM urbano | Muestra ajustada | Diferencia |
|-------------------------------------|-----------|------------------|------------|
| Nivel socioeconómico Bajo | 0% | 0% | 0% |
| Nivel socioeconómico Medio bajo | 0% | 0% | 0% |
| Nivel socioeconómico Medio | 0% | 0% | 0% |
| Nivel socioeconómico Medio alto | 1% | 1% | 0% |
| Nivel socioeconómico Alto | 99% | 99% | 0% |
| Proporción apertura en pandemia | 65% | 69% | 3% |
| Proporción mujeres | 50% | 63% | 13% |
| Tamaño colegio | 1.116 | 1.206 | 89 |
| Tamaño cohorte 2do básico | 90 | 89 | 1% |
| Puntaje SIMCE lectura | 301 | 304 | 3 |
| Colegio con ed. parvularia y media | 0% | 0% | 0% |
| Colegio con ed. parvularia y básica | 88% | 100% | 12%*** |

Nota: *** p < 0.01, ** p < 0.05, * p < 0.1

Apéndice F: Detalle de distribución de resultados DIALECT desagregados

Tabla F1: Distribución resultados DIALECT desagregados

| Comprensión lectora | Muestra | Muestra ajustada |
|-------------------------|---------|------------------|
| Bajo 1° básico | 59% | 60% |
| 1° básico logrado | 13% | 12% |
| 2° básico logrado | 10% | 9% |
| 3° básico logrado o más | 18% | 19% |

Tabla F2: Distribución resultados DIALECT desagregados por dependencia

| Públicos | PS | PP |
|----------|----|----|
|----------|----|----|

| Comprensión lectora | Muestra | Muestra ajustada | Muestra | Muestra ajustada | Muestra | Muestra ajustada |
|-------------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|
| Bajo 1° básico | 72% | 72% | 56% | 64% | 30% | 29% |
| 1° básico logrado | 12% | 14% | 12% | 10% | 15% | 16% |
| 2° básico logrado | 6% | 4% | 12% | 9% | 18% | 18% |
| 3° básico logrado o más | 9% | 10% | 20% | 17% | 37% | 37% |

Tabla F3: Nivel de comprensión lectora por tipo de establecimiento al 95% de confianza

| | 2° básico logrado o más | 1° básico logrado | Bajo 1° básico |
|-----------------------------|-------------------------|-------------------|----------------|
| Públicos | [13.5 , 15.6] | [13.5 , 15.6] | [69.2 , 74.8] |
| Particulares subvencionados | [24.4 , 27.6] | [9.4 , 10.6] | [60.2 , 67.8] |
| Particulares pagados | [51.5 , 58.5] | [14 , 14.9] | [27.1 , 30.9] |

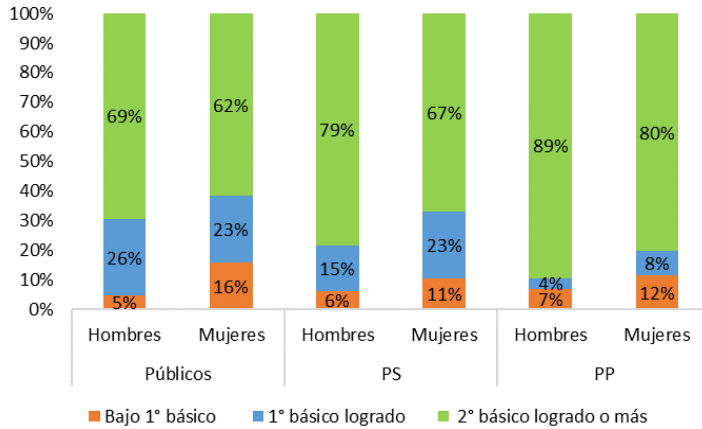
Tabla F4: Resultados por género de los estudiantes en la muestra ajustada (%)

| Comprensión lectora | Hombres (%) | Mujeres (%) |
|----------------------------|-------------|-------------|
| Bajo 1° básico | 64 | 56 |
| 1° básico logrado | 11 | 13 |
| 2° básico logrado o más | 25 | 31 |
| Comprensión auditiva | Hombres (%) | Mujeres (%) |
| Bajo 1° básico | 6 | 12 |
| 1° básico logrado | 17 | 20 |
| 2° básico logrado o más | 77 | 68 |
| Vocabulario | Hombres (%) | Mujeres (%) |
| Bajo 1° básico | 41 | 40 |
| 1° básico logrado | 13 | 8 |
| 2° básico logrado o más | 46 | 52 |
| Concepto de lo impreso | Hombres (%) | Mujeres (%) |
| Deficiente | 64 | 61 |
| Satisfactorio | 36 | 39 |
| Reconocimiento de palabras | Hombres (%) | Mujeres (%) |
| Bajo 1°/2° básico | 64 | 61 |
| 1°/2° básico logrado o más | 36 | 38 |

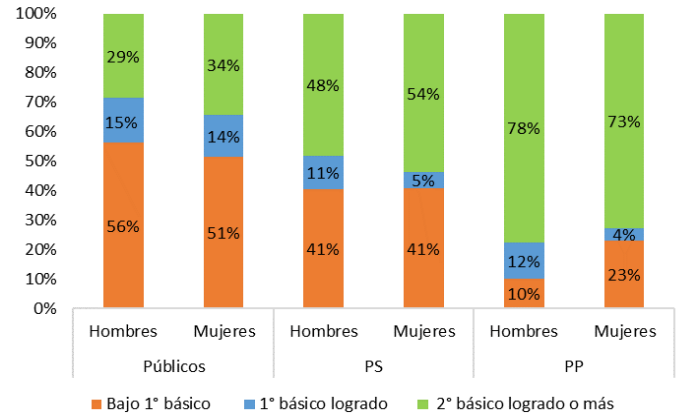
Nota: quienes cumplen con el nivel esperado en 2° básico o 3ro básico en lectura, son clasificados como "2° básico logrado o más" en los subprocesos lectores.

Tabla F5: Resultados por género y dependencia de los estudiantes en la muestra ajustada (%)

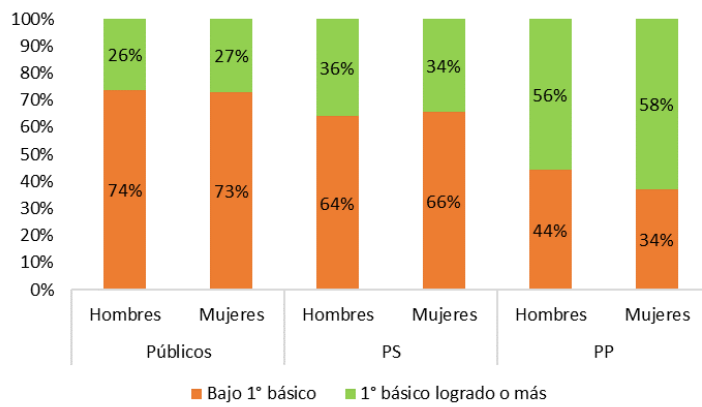
Comprensión auditiva



Vocabulario



Reconocimiento de palabras frecuentes



Concepto de lo impreso

