USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Evaluación de Lectura Inicial en El Salvador: Informe Final

8 noviembre de 2018

Agreement #: 519-A-13-0000-1
Att: Jorge Arévalo, COP Educación para la Niñez y Juventud
E-mail: jorge.arevalo@fedisal.org.sv
Calle el Boqueron and Avenida Manuel Gallardo, Santa Tecla, La Libertad
El Salvador

Escrito por:
Vanessa Castro, Jessica Mejia, Chris Cummiskey, Jennifer Pressley, Kellie Betts, and Amber Gove
En nombre de:
RTI International
P.O. Box 12194
Research Triangle Park, NC
27709-2194
Estado Unidos de América
http://www.rti.org/

Este documento fue elaborado para revisión del Proyecto Educación para la Niñez y Juventud, y la Misión en El Salvador de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. (USAID/El Salvador).

Tabla de Contenido

Sección **Página**

LISTA DE ACRÓNIMOS **V**
INFORMACIÓN GENERAL **1**
1. RESUMEN EJECUTIVO **1**
2. INTRODUCCIÓN **5**
2.1 Contexto 6
2.2 PESS: Objetivos y cobertura 7
3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO **8**
3.1 Descripción general de la evaluación 8
3.1.1 Las principales preguntas de investigación a las que da respuesta esta evaluación son las siguientes: 8
3.1.2 Las preguntas de investigación secundarias que se realizaron son: 9
3.2 Descripción general de los instrumentos 9
3.2.1 EGRA 9
3.2.2 Entrevista al estudiante 10
3.2.3 Entrevista al docente y encuesta de conocimiento de docente 11
3.2.4 Entrevista al director 11
3.2.5 Observación de una clase de lenguaje 11
3.3 Capacitación de los entrevistadores y actividades piloto 12
3.4 Recolección de datos 12
4. ANÁLISIS **15**
4.1 EGRA 15
4.1.1 Sonido de las letras y lectura palabras sin sentido 18
4.1.2 Palabras sin sentido o palabras inventadas 19
4.1.3 Palabras comunes 22
4.1.4 Fluidez lectora 22
4.1.5 Errores recurrentes 31
4.1.6 Comprensión lectora 31
4.1.7 Comprensión oral 33
4.2 Factores que influyen en los resultados de EGRA 34
4.2.1 Factores de los estudiantes 34
4.2.2 Factores de los docentes 36
4.2.3 Factores de la escuela 52
4.2.4 Apoyo de la familia 53
4.2.5 Otros factores 54
4.2.6 La seguridad de las municipalidades 57
4.2.7 Los niños-as con capacidades diferentes 57
5. CONCLUSIONES **58**
BIBLIOGRAFÍA **64**
ANEXO A. EL SALVADOR: EVALUACIÓN DE LECTURA INICIAL (EGRA) **67**
ANEXO B. CUESTIONARIO DEL ESTUDIANTE **74**
ANEXO C. CUESTIONARIO DEL DOCENTE **83**
ANEXO D. CONOCIMIENTO DEL MAESTRO **93**
ANEXO E. CUESTIONARIO DEL DIRECTOR **100**
ANEXO F. OBSERVACIÓN DE CLASE DE LENGUAJE **106**
ANEXO G. RESULTADOS DE LA MEDICIÓN DE PRECISIÓN DEL ENTREVISTADOR **110**
ANEXO H. RESULTADOS DE CONFIABILIDAD ENTRE ENTREVISTADORES EN CAMPO **112**

ANEXO I. METODOLOGÍA DE MUESTREO, PESOS MUESTRALES Y ESTIMACIONES DE PRECISIÓN 113
ANEXO J. ÍNDICE DE PROXY PARA EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO 119
ANEXO K. DERIVACIÓN DE LA EXPECTATIVA APROPIADA DEL DOCENTE SOBRE LA HABILIDAD DEL ESTUDIANTE 121
ANEXO L. ESTÁNDARES ESTABLECIDOS POR DIBELS 126

Lista de Cuadros

Cuadro 1. Ficha general de la consultoría....1
Cuadro 2. Habilidades medidas en las secciones de EGRA utilizadas en El Salvador....10
Cuadro 3. Recuento final de evaluaciones, observaciones y entrevistas recopiladas para el estudio sobre de Lectura Temprana de El Salvador, 2018....14
Cuadro 4. Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por sexo y grado....16
Cuadro 5 Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por ubicación (rural/urbano) de la escuela....17
Cuadro 6. Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por grado y estatus PESS/No PESS....18
Cuadro 7. Porcentaje de estudiantes por nivel de riesgo, de acuerdo con estándares IDEL, por grado y PESS/No PESS....24
Cuadro 8. Ausentismo estudiantil resultados cuestionario....36
Cuadro 9. Formación de los docentes....37
Cuadro 10. Capacitación sobre cómo enseñar lectura....37
Cuadro 11. Actividades más útiles para mejor el desempeño del docente....38
Cuadro 12. Dificultades con los textos escolares....39
Cuadro 13. Acceso de materiales de lectura....39
Cuadro 14. Interacciones entre docente y estudiante....40
Cuadro 15. Docente llamando a estudiantes a participar....41
Cuadro 16. Docentes dando respuesta a los estudiantes....41
Cuadro 17. Apoyo para los estudiantes....42
Cuadro 18. Instrucción diferenciada....43
Cuadro 19. Como evalúa los estudiantes....44
Cuadro 20. Prácticas de evaluación observados....45
Cuadro 21. Importancia de enseñar letras y sonidos....46
Cuadro 22. Papel del docente....47
Cuadro 23. Leyendo palabras sueltas....47
Cuadro 24. Como enseñar vocabulario....47
Cuadro 25. Prácticas de enseñar vocabulario....48
Cuadro 26. Prácticas de leer....49
Cuadro 27. Prácticas de comprensión....50
Cuadro 28. Prácticas de escritura....51
Cuadro 29. Expectativas sobre los estudiantes de los docentes....52
Cuadro 30. Número de secciones por grado....53
Cuadro 31. Tareas de lenguaje asignadas por el docente....54
Cuadro 32. Participación de padres / familias en el aprendizaje de los estudiantes en el hogar....54
Cuadro 33. Promedios de EGRA por estatus socioeconómico y multigrado....56
Cuadro 34. Dificultades del estudiante....58
Cuadro 35. Dificultades del estudiante....58
Cuadro G-1: Resultados de la Medición de la Precisión del Entrevistador: Promedios porcentuales y rangos de acuerdo por sección de EGRA....110

Cuadro H-1. Confiabilidad entre entrevistadores: Porcentajes promedio y rangos de puntuación de los ítems de secciones de EGRA entre pares de entrevistadores. n=104 evaluaciones en pares 112
Cuadro I-1. Escuelas excluidas del marco de la lista antes del muestreo 113
Cuadro I-2. Conteos de población de las escuelas por PESS/no PESS 114
Cuadro I-3. Metodología de muestra para la evaluación de El Salvador 2018: Muestra estratificada de tres etapas de escuelas, aulas y estudiantes 115
Cuadro I-4. Recuentos de muestra final de las evaluaciones, entrevistas y evaluaciones recopiladas para la encuesta de Lectura Temprana de El Salvador 2018 116
Cuadro I-5. Muestra ponderada (población estimada) y recuentos de muestra por cada etapa muestreada (escuela, aula y estudiante) 117
Cuadro I-6. Media y estimación de precisión de la fluidez de lectura en segundo grado 118
Cuadro I-7. Media y estimación de precisión de la fluidez de lectura en tercer grado 118
Cuadro J-1. Artículos del hogar y respuestas de los estudiantes de segundo y tercer grado con coeficientes de factores de componentes principales 119
Cuadro K-1. Puntaje de la expectativa de los docentes y la calificación final en la que cayeron 121
Cuadro K-2. Once preguntas sobre las expectativas del docente acerca de los logros del estudiante y la codificación de expectativa "apropiada" o "inapropiada" 122
Cuadro L-1. Segundo Grado 126
Cuadro L-2. Tercer Grado 126

Lista de Figuras

Gráfico 1: Total nacional de tasas de homicidios de jóvenes y adultos**Error! Bookmark not defined.**
Gráfico 2: Distribución acumulativa de sonidos de letras correctas por minuto, por grado 19
Gráfico 3: Distribución acumulativa de palabras sin sentido correctas por minuto, por grado 20
Gráfico 4a: Errores en la lectura de palabras sin sentido, por grado 21
Gráfico 4b: Errores en la lectura de palabras sin sentido, por grado 21
Gráfico 5: Distribución acumulativa de palabras comunes correctas por minuto, por grado 22
Gráfico 6: Distribución acumulativa de palabras correctas por minuto en fluidez lectora, por grado 24
Gráfico 7: Distribución entre escuelas PESS y No PESS de estudiantes 2do grado de acuerdo a nivel de fluidez 25
Gráfico 8: Distribución de estudiantes de 3r grado de acuerdo a nivel de fluidez 26
Gráfico 9: Distribución de estudiantes 2do grado por sexo de acuerdo a nivel de fluidez 27
Gráfico 10: Distribución de los estudiantes de 3r grado por sexo de acuerdo a nivel de fluidez en relación al número de palabras leídas correctamente 28
Gráfico 11: Distribución de los estudiantes de 2do grado por área de residencia y nivel de fluidez 29
Gráfico 12: Distribución de los estudiantes de 3r grado por área residencia según nivel de fluidez 29
Gráfico 13: Fluidez lectora por nivel socio económico segundo grado 30
Gráfico 14: Fluidez lectora por nivel socio económico tercer grado 30
Gráfico 15: Porcentaje de preguntas sobre la lectura que el promedio de estudiantes respondió correctamente 31
Gráfico 16a: Segundo grado % error en respuestas a cada pregunta de comprensión 32
Gráfico 16b: Tercer grado % error en respuestas a cada pregunta de comprensión 33
Gráfico 17: Porcentaje de preguntas sobre lectura oral que el promedio de estudiantes respondió correctamente 34

Lista de Acrónimos

AAM	Medición de Precisión del Evaluador (por sus siglas en inglés)
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CNSCC	Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana y Convivencia
DIGESTYC	Dirección General de Estadísticas y Censos
ECYP	Proyecto Educación para la Niñez y Juventud
EDUCO	Fundación Educación Cooperación
EGRA	Evaluación de Lectura Inicial (por sus siglas en inglés)
FEDISAL	Fundación para la Educación Integral Salvadoreña
IC	Intervalo de confianza
IDEL	Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura
lcpm	letras correctas por minuto
MINED	Ministerio de Educación El Salvador
pcpm	palabras correctas por minuto
PESS	Plan de El Salvador Seguro
PIB	Producto Interno Bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
RTI	Research Triangle Institute (por sus siglas en inglés)
spcpm	seudo palabras correctas por minuto
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (por sus siglas en inglés)

INFORMACIÓN GENERAL

El siguiente informe brinda los detalles y hallazgos del estudio producto de la consultoría: Evaluación de Lectura en el Primer Ciclo de Educación Básica en El Salvador. El **Cuadro** 1 proporciona la información general de la consultoría.

Cuadro 1. Ficha general de la consultoría

Ficha de la Consultoría	
Proyecto:	La Evaluación de Lectura en el Primer Ciclo de Educación básica en El Salvador
Fecha de inicio y fecha final de la consultoría:	13 abril–8 noviembre, 2018
Implementador principal:	RTI International
Contraparte RTI:	Kellie Betts
Contraparte Unidad Técnica Proyecto Educación para la Niñez y Juventud	• Contraparte pedagógica: Norelvi Mónico • Contraparte administrativa: Hilda Rosales • Administrador del Contrato: Jorge Arévalo
Monto presupuestario:	$193,745.62 dólares americanos
Cobertura geográfica:	14 departamentos de El Salvador

1. Resumen ejecutivo

"Si bien los procesos de adquisición de las capacidades de lectura, escritura, razonamiento matemático y científico no se dan de forma espontánea y natural, sino que requieren trabajo sistemático de entrenamiento, producen al mismo tiempo, la incorporación de tradiciones culturales, intelectuales, científicas y técnicas dentro de las cuales estas competencias se han desarrollado." Schwartzman y Cox, 2009

La estrategia para Educación Básica del gobierno de los Estados Unidos destaca la importancia de la educación de calidad para que cualquier país pueda tener más éxito económico, gobernanza democrática, mayor salud y menor conflicto y violencia (USAID 2018, p. 9). La capacidad de leer es un componente crítico para una educación de calidad y la formación de ciudadanos. El proceso de aprender a leer está arraigado en la transmisión del valores y tradiciones culturales, resultando –cuando funciona como se debe—, en un conjunto de experiencias compartidas que contribuyen a la cohesión social. La cohesión social a su vez se correlaciona con otros resultados sociales y/o humanos individuales deseables, como el bienestar económico y la satisfacción con la vida (Crouch, Gove & Gustafson, 2009), así como con una menor violencia. Varios estudios han concluido que con más educación hay menos violencia. Un estudio del Banco Mundial muestra que cada año adicional de escolaridad baja el riesgo de conflicto en un país en un 20 por ciento (Collier 1999). Confirmando este resultado, una investigación realizada en 120 países durante 30 años muestra que países con

poblaciones jóvenes numerosas, tienden a ser menos violentos si estos jóvenes tienen niveles de escolaridad más altos (Barakat & Urdal, 2009).

Dado este contexto, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) decidió financiar este estudio para proporcionar información actual al Ministerio de Educación (MINED) y al Gobierno El Salvador sobre el desempeño en lectura de los estudiantes de segundo y tercer grado a nivel nacional y, específicamente, en las escuelas ubicadas en los municipios del Plan El Salvador Seguro (PESS). PESS es un plan nacional para ayudar a 50 municipios cuyos índices de violencia y delincuencia son altos. La vinculación entre educación (tanto matricula como aprendizaje) y la violencia es una de las razones clave por la cual tanto el MINED como USAID quieren obtener más información sobre el estado de las habilidades lectoras en los grados iniciales. El MINED destacó su compromiso en mejorar la lectura cuando se inauguró el año escolar 2018 con una promesa de terminar con el analfabetismo.[1]

Para entender el desempeño en lectura de los grados iniciales, USAID solicitó a RTI que efectuara el presente estudio utilizando la Evaluación de Lectura Inicial (EGRA, por sus siglas en ingles), un instrumento adaptado y validado en más que 70 países. EGRA mide las habilidades básicas para poder leer con fluidez y con comprensión, que es el objetivo final de la lectura (**Cuadro 2**). Estas habilidades incluyen el conocimiento del sonido de las letras, capacidad de decodificación (convertir grafemas en fonemas), fluidez (leer con precisión velocidad y prosodia) y comprensión de la lectura. La evaluación, realizada con un instrumento (**Anexo A**) adaptado al contexto salvadoreño, se realizó entre el 18 de junio y el 3 de julio de 2018. En este reporte se analiza el rendimiento en fluidez de cara a los estándares fijados por Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (IDEL), tomando como referencia los estándares para el séptimo mes del año escolar.[2]

Un total de 1,905 estudiantes de segundo y tercer grado, 237 docentes y 123 escuelas participaron en la encuesta (**Cuadro 3**). La metodología de la muestra fue aleatoria para las tres etapas de escuelas, aulas y estudiantes. La muestra representa la población de interés, la cual incluye todas las escuelas primarias del gobierno que tuvieron una matrícula de al menos seis estudiantes de segundo y tercer grado (n=3.293) y todos los estudiantes de estos grados (n=184,077) (**Anexo I**).

Las conclusiones principales de la evaluación se resumen a continuación.

Pregunta	Conclusiones
P1: ¿Están desarrollando los/las estudiantes de segundo y tercer grados las habilidades de lectura del nivel correspondiente a ese grado?	Los resultados indican que en promedio los estudiantes leen 55 palabras correctas por minuto (pcpm) en segundo grado, y 80 en tercer grado. Los estándares de IDEL (ver **Anexo L**) sugieren que los estudiantes de segundo grado deben leer 65 pcpm y en tercer grado, 85 pcpm, cuando leen pasajes con vocabulario apropiado para su grado.[3] Comparando con esos estándares un poco más del 45% de los estudiantes de segundo y casi 36% de tercero está en riesgo, sobre todo el porcentaje de

[1] http://elmundo.sv/inauguran-el-ano-escolar-2018-con-la-promesa-de-terminar-con-el-analfabetismo/
[2] IDEL establece estándares para estudiantes hispanoparlantes estudiando ingles en los Estados Unidos. https://dibels.uoregon.edu/assessment/idel/benchmark-goals/

Pregunta	Conclusiones
	segundo grado indica problemas. Quienes leen de acuerdo al estándar son el 36% de los de segundo, y el 41% de tercer grado (ver **Cuadro 7**). Los resultados también están debajo de las expectativas en el dominio de los sonidos de las letras y la lectura de palabras sin sentido, habilidades precursoras de la lectura. El bajo rendimiento en habilidades precursoras puede ser una razón por la cual hay una proporción grande de alumnos que está debajo de las expectativas.
P1a: ¿Cuál es el desarrollo de esas habilidades entre estudiantes de escuelas incluidas en los municipios que no cubrirá el PESS?	En todas las habilidades (ver **Cuadro 2**), el promedio de los estudiantes de municipios no PESS tiene rendimiento más bajo que los de los municipios PESS; para fluidez lectora, esta diferencia es alrededor de 10 pcpm (ver **Cuadro 6**). Las diferencias entre los resultados de EGRA de los estudiantes de PESS y no PESS son significativas. Pero estas diferencias se disminuyen a 3 pcpm al tomar en cuenta ubicación (rural/urbano), sexo (tanto del estudiante como del docente) y nivel socioeconómico (ver **Cuadros 4, 5, 6 y 33**).
P1b: ¿Cuál es el desarrollo de esas habilidades entre estudiantes de escuelas de los municipios incluidos en el proyecto PESS?	Los estudiantes PESS tienen mejores resultados que los estudiantes no PESS, pero la diferencia deja de ser estadísticamente significativa cuando se toman en cuenta las variables demográficas (arriba detalladas).
P2: ¿Qué saben los docentes de segundo y tercer grado sobre cómo enseñar lectura inicial?	En general los docentes parecen comprender cuales son las mejores prácticas de instrucción, específicamente para el desarrollo de la alfabetización. El estudio muestra que los docentes consideran importante enseñar conciencia fonológica y entienden que a los estudiantes se les deben enseñar los sonidos de las letras; también los docentes dan, en teoría, importancia a la lectura de palabras, estrategia importante para decodificar con automaticidad. Los docentes parecen entender que la comprensión y el vocabulario se pueden enseñar con una variedad de métodos y que proveer a los estudiantes con instrucción diferenciada–incluido el trabajo en grupos pequeños—puede ser útil.
P3: ¿Hay evidencia de que los docentes de segundo grado estén usando las mejores prácticas, de acuerdo con la evidencia científica, sobre como ensenar a leer y escribir en los primeros grados escolares?	Los datos recopilados durante las observaciones de las clases de segundo grado indican que en la mayoría de las clases los docentes trabajaban dos momentos de la asignatura de Lenguaje: la lectura y la reflexión. Sin embargo, no se les observó enseñando mucho vocabulario, y/o practicando lectura de palabras, ni tampoco enseñando escritura y gramática (**Cuadros 13 al 26**)
P3a: ¿Qué materiales usan los docentes?	Los docentes de las escuelas PESS (87.3%) y no PESS (90.6%) encontraron que los libros de texto de su grado corresponden con el nivel del grado que cursan sus estudiantes. Cuando se preguntó a los docentes sobre cuál era su principal dificultad para utilizar los libros de texto en el aula, se destacó el problema de la insuficiencia de libros para los niños. Varios docentes de las escuelas no PESS (18.9%) también estaban preocupados porque los libros eran viejos y su uso por ello, difícil.
P3b: ¿Qué materiales usan los estudiantes?	Hay insuficiencia de textos. Casi 90% de los directores reporta que al inicio del año escolar carecía de los libros de los textos necesarios para satisfacer la demanda de sus estudiantes. Un 71.2% de las escuelas no PESS y el 59.2% de las PESS (30 centros) no tenía biblioteca, pero más del 70% de los docentes de ambos centros escolares reportaron que tenía acceso a otros materiales.
P3c: ¿Cómo se involucran o participan los estudiantes?	Un 90% de los docentes observados dio atención y llamó a participar a la mayoría de los estudiantes de la clase en general. También se observó que la mayoría de los docentes llamó a participar y/u opinar a estudiantes que no habían levantado la mano para hacerlo. Esto muestra que los docentes

Pregunta	Conclusiones
	comprenden la importancia de que todos sus estudiantes participen. Sin embargo, es importante relevar que la mayoría de las preguntas que los docentes hicieron durante las clases observada eran de tipo literal.
P4: ¿Qué formación han recibido los docentes de segundo y tercer grado sobre cómo enseñar la lectoescritura?	El 80.2% de los docentes no PESS y el 78% de PESS informó que tenía un Profesorado, por lo cual su nivel de preparación es de tres años y no corresponde a una licenciatura. Los docentes tienen mucha confianza en su capacidad para enseñar lectoescritura temprana (no PESS 91.4% y PESS 97.6%). Cuando se les preguntó acerca de su preparación para enseñar lectoescritura, los docentes dijeron que sí recibieron la preparación y que esta fue suficiente para poder hacer su trabajo en el aula con eficiencia. El **Cuadro 8** muestra que aproximadamente la mitad de los docentes entrevistados dijo que recibió instrucción específica sobre cómo enseñar a leer y escribir. Los docentes de PESS parecían más seguros (72.1%) de que la capacitación recibida para enseñar lectoescritura temprana había sido útil, indicando que esta los preparó para dar clases en el aula. Sobre la pregunta, "si su preparación les servía para enseñar con eficiencia," el porcentaje de los docentes PESS que respondió afirmativamente fue superior en un 6.4% a los no PESS.
P5: ¿Qué apoyo reciben los estudiantes en su casa para avanzar en su proceso de aprender a leer y escribir?	Alrededor del 40% de los estudiantes dice que recibe apoyo cuando lo solicita; casi un tercio de los estudiantes de escuelas PESS y un cuarto de los de las no PESS recibe apoyo diariamente. Menos del 1% indicó que nunca recibía apoyo. En cambio, a más o menos otro 40% no se les lee nunca en su casa, siendo superior el porcentaje en este rango entre los niño-as que están en escuelas PESS. Sólo un 15% de los estudiantes de ambos tipos de escuelas reporta que se le lee siempre o la mayor parte del tiempo.
Preguntas Secundarias	**Conclusiones**
PS1: ¿Qué papel juega el director en apoyar a los docentes y a los estudiantes en la escuela?	Más del 60% de los directores en los dos tipos de centros escolares (PESS y no PESS) reportó que dan seguimiento al aprendizaje de los estudiantes monitoreando resultados de exámenes hechos por los docentes. Mientras 40.5% en las escuelas no PESS y 33% de los directores en las PESS reportó que lo hacía observando aulas. Otro 50% en las no PESS y un 54% en las PESS informó que los docentes les pasan reportes de progreso de los estudiantes.
PS2: ¿El ausentismo es un problema en las escuelas?	Aproximadamente un tercio de los estudiantes indicó que se había ausentado por lo menos un día durante la semana anterior al responder al cuestionario estudiantil. La causa principal de las ausencias de acuerdo a los estudiantes fue por enfermedad. En el caso de los docentes el ausentismo se midió de diversas formas. La primera indagando quienes de los 237 maestro-as participando en el estudio estaban ausentes el día que se visitó el centro; por esta vía se encontró que sólo 9 (3.4%) docentes estaban fuera de los centros escolares durante la visita. También se preguntó a los docentes sobre cuántas veces habían estado ausentes en el último mes, de acuerdo a sus respuestas un 62% de docentes estuvo ausente por un período de 1 a 5 días; un 23% se ausentó debido a capacitaciones y un 27.5% por enfermedad.
PS2a: Ausentismo de docentes	Cuando el docente está ausente, la mayoría de los directores (50.2% entre los no PESS y 68.4% de los PESS) asigna la clase a otro docente. Solamente un 13.6% de los directores no PESS y un 12% de los PESS envía de regreso a sus casas a los estudiantes.
PS2b: Ausentismo de estudiantes	A través del cuestionario se encontró que un 35% de los estudiantes de segundo grado y un 26% de los de tercer grado había faltado a clases la semana anterior. Las respuestas de los estudiantes indican que el ausentismo es levemente inferior en las escuelas PESS, sumando en los dos grados 29.3%, mientras que en las no PESS suma 31.4%.

Pregunta	Conclusiones
	En las escuelas PESS, un 77.8% de los estudiantes que reportó haberse ausentado en ambos grados lo hizo por enfermedad, mientras que en las no PESS, esta causal fue mencionada por un 68.6% de los estudiantes. Un porcentaje similar en ambos grados y en ambos grupos de escuelas respondió que no tenía quien los llevara a clases. Un tercio de segundo y un 26% de tercer grado señaló que no llegó por falta de transporte. Tomando como referencia el porcentaje de estudiantes ausentes el día que se aplicó EGRA, los resultados difieren un poco. Con esta metodología, el ausentismo disminuye a 21.6% en segundo grado y 20.2% en tercero. No obstante, se incrementa para las escuelas PESS; este resultado no coincide con los datos recogidos vía cuestionario.
PS3: ¿Se considera que la seguridad es un problema cuando se va a la escuela, en la escuela?	En las escuelas PESS un 91% de los directores entrevistado versus un 71% de las no PESS indicó que en sus escuelas no había problemas de inseguridad. No obstante, cuando se les preguntó a los directores sobre el acceso a la escuela hubo un mayor número de entrevistados en las escuelas PESS --que en las no PESS-- indicando que el acceso a la escuela es inseguro.
PS3a: Seguridad de los estudiantes	En cuanto a los estudiantes de ambos tipos de escuela solamente el 14% no PESS y 18% PESS se siente inseguro en su centro escolar. Pero el porcentaje de estudiantes sintiéndose seguros disminuye cuando responden sobre el acceso a la escuela. Un 70% de los estudiantes se siente seguro en el camino a la escuela, (73% en las escuelas no PESS y de 67% en las PESS). Esto es inferior al porcentaje que se sentía seguro en las escuelas (86% no PESS y 82% PESS). Estos resultados deben tomarse con precaución ya que es un tema sensible que puede generar respuestas un tanto defensivas.

2. Introducción

El Proyecto Educación para la Niñez y Juventud (ECYP) dirigido por la Fundación para la Educación Integral Salvadoreña (FEDISAL) y financiado por USAID, tiene el objetivo de apoyar y mejorar las oportunidades educativas para los jóvenes de secundaria que son vulnerables y desfavorecidos, y beneficiar a niños fuera del sistema educativo y niños que viven en municipios con altas tasas de violencia.

En 2017, como parte de este trabajo, se realizó un análisis sectorial para comprender en profundidad el estado actual del sistema educativo. Uno de los hallazgos principales fue que había una disminución significativa en las tasas de matrícula de estudiantes en el nivel primario, del 94% (2009) al 85% (2015) (USAID 2017). Por lo tanto, el informe recomendó más investigación en educación primaria.

Dando respuesta al interés de USAID en seguir esta recomendación, se solicitó a RTI International que realizara un estudio utilizando la EGRA para evaluar cómo los estudiantes en los primeros grados están desarrollando sus habilidades fundamentales de lectoescritura y qué factores pueden estar contribuyendo a este desarrollo. Parte del estudio se centró en la evaluación de las habilidades en lectoescritura de estudiantes que viven en municipios que han sido escogidos para formar parte del PESS.

Para poder hacer comparaciones, se seleccionaron escuelas con sus respectivos estudiantes en municipios considerados más seguros. Es conocido que un ambiente en

el cual hay violencia, afecta severamente la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, las escuelas deben ser lugares seguros donde la niñez pueda sentirse cómoda para concentrarse en el aprendizaje, en lugar de estar preocupada por su seguridad. El estudio incluyó entrevistas con estudiantes, maestros y directores de escuelas, así como observaciones de aulas de segundo grado.

Este informe primero describirá los resultados arrojados por el instrumento EGRA administrado a estudiantes de segundo y tercer grado. Después de presentar estos resultados, el informe describirá los factores que puedan estar afectando el aprendizaje de estos estudiantes, entre otros, las características de los estudiantes, la escuela, el aula y la familia. Finalmente, se darán algunas recomendaciones para futuras investigaciones y áreas de mejora a considerar.

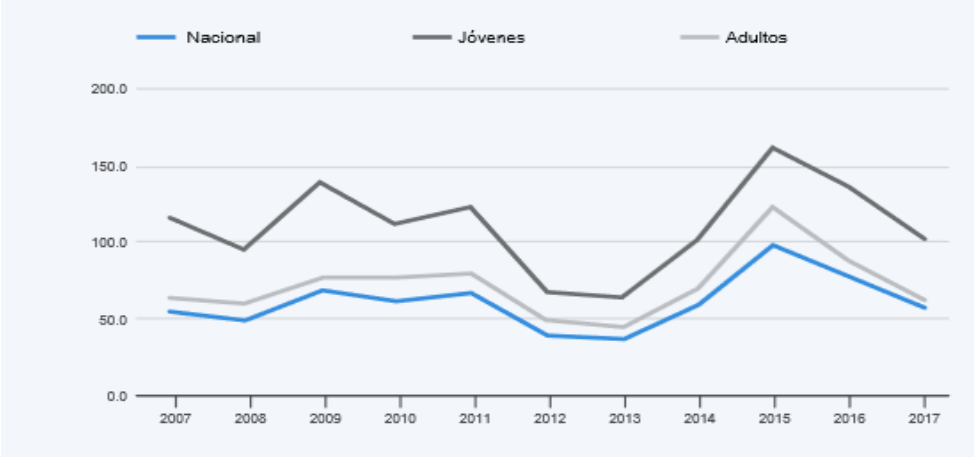
2.1 Contexto

El Salvador contaba en el 2017 con una población de más de 6.5 millones de habitantes distribuidos en 14 departamentos que abarcan casi 21,000 kms.^{2} Su densidad poblacional es muy alta ya que en promedio tiene 313 habitantes por km.^{2} Más del 60% de la población salvadoreña se ubica en áreas urbanas. La información sobre la distribución por género indica que los hombres representan el 47% mientras que sus pares de sexo femenino alcanzan el 53%. El grupo de edad predominante está comprendido entre los 0 y 29 años, representando un 53.6% de la población (Dirección General de Estadísticas y Censos [DIGESTYC], 2018).

El producto interno bruto (PIB) per cápita es de $7,500 dólares, sólo superado en Centroamérica por el PIB per cápita de Costa Rica. La economía salvadoreña se ha modernizado por lo cual en los últimos 30 años pasó de ser una economía predominantemente exportadora sobre todo de café a tener un foco en servicios financieros y comercio (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2015).

El nivel de inseguridad de El Salvador es muy alto. Datos de la Policía Nacional Civil, presentan en el informe por Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en 2018, indican que la tasa de homicidios de jóvenes por cada 100,000 habitantes osciló entre 114.9 en 2010, y 165.2 en 2015, habiendo descendido a 105.9 en 2017. En la década de 2007 a 2017 –que incluye los citados años--, se reportaron 44 mil homicidios que afectaron a un 51.7% de jóvenes de 15 a 29 años de edad. Consecuentemente, la tasa de homicidios entre la población joven es en promedio 1.5 veces mayor que la de la población adulta (ver **Gráfico 1**).

Gráfico 1: Total nacional de tasas de homicidios de jóvenes y adultos



Fuente: PNUD 2018, Imagen tomada de Crisis Group Latin America Report No 64, 2017.

Esta inseguridad implica alto costos económicos. Sobre la base de la metodología desarrollada por PNUD (2005) y actualizada por Acevedo (2008), se estima que en 2014 la violencia tuvo un costo económico total de USD 4,026.3 millones, equivalente al 16% del producto interno bruto (PNUD, 2014).

La pobreza alcanzó su más alto nivel en 2011, ya que el 40.6% de los hogares se encontraba en esa situación, sin embargo, a partir de dicho año se observa una tendencia decreciente de la misma, habiendo llegado esta al 29.2% en 2017 lo cual representa una disminución en 11.4 puntos porcentuales (DIGESTYC, 2018). En relación con el desempleo, éste se mantiene en 7%, persistiendo una alta proporción de población urbana que labora en el sector informal (43.3%).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el informe de Desarrollo Humano 2014 establece que la tasa de alfabetización de adultos es del 84.5%, porcentaje que en el caso de las mujeres se incrementa al 94.5%. (PNUD, 2014).

En educación, datos del MINED muestran decrecimiento en la tasa de neta de escolaridad de los diferentes niveles educativos. En primaria pasa de 86.4.% en 2014 a 80.6% en 2017; en tercer ciclo, para el mismo período, decrece de 64.9% a 55.0%, mientras que, en educación media disminuye de 37.5% a 36.8% (MINED, 2014 y 2017).

2.2 PESS: Objetivos y cobertura

PESS es un plan nacional para ayudar a los municipios con mayores niveles de violencia y delincuencia, y busca que estos municipios sean lugares seguros para vivir donde se garantice el acceso a la justicia, el apoyo y la protección de las víctimas. La cobertura de PESS es de 50 municipios, los cuales fueron seleccionados en base a un diagnóstico hecho por el Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana y Convivencia (CNSCC). El plan contempla un conjunto de acciones que abarcará un período de 10 años. Los principales objetivos del plan son los siguientes:

- Mejorar las vidas de las personas en los municipios de PESS y reducir el crimen en general.

- Construir un sistema de justicia y de investigación criminal fuerte y efectivo.
- Cortar la influencia de los grupos delictivos y garantizar que los criminales cumplan condenas completas con las condiciones adecuadas para la rehabilitación y la reintegración.
- Contar con una institución legal que garantice la atención integral y la protección de las víctimas.
- Contar con un marco institucional coherente que respalde la lucha contra la delincuencia violenta y conduzca al desarrollo de una ciudadanía más segura de sí misma.

El plan incluye el sistema educativo como un mecanismo importante para alcanzar estos objetivos. Las intervenciones a nivel escolar se centran en mejorar la incidencia de la escuela en la comunidad en general, y la creación de programas para elevar la calidad de la educación en las escuelas, lo cual pasa por contribuir a que las escuelas sean un lugar más seguro y cómodo para niños y niñas.

PESS también trabajará para reducir el número de estudiantes que no asiste a la escuela a fin de mantener a estos niños alejados de posibles daños y de la delincuencia. Las actividades en las escuelas PESS incluyen entrenamientos de todo el personal escolar en deportes, arte y actividades culturales; programas después de escuela, para mantener a los niños en un lugar seguro durante un mayor número de horas diarias; y la formación y desarrollo de líderes estudiantiles, entre otros.

3. Metodología del estudio

3.1 Descripción general de la evaluación

El propósito de este estudio es proporcionar al Gobierno de El Salvador, al MINED y a USAID, información actual sobre el desempeño de lectura de las/los estudiantes de segundo y de tercer grado a nivel nacional y, específicamente, en las escuelas ubicadas en los municipios del PESS.

3.1.1 Las principales preguntas de investigación a las que da respuesta esta evaluación son las siguientes:

1. ¿Están desarrollando los estudiantes de segundo y tercer grado las habilidades de lectoescritura del nivel correspondiente a estos grados?
    a. ¿Cuál es el desarrollo de esas habilidades entre estudiantes de escuelas incluidas en los municipios que no cubrirá el PESS?
    b. ¿Cuál es el desarrollo de esas habilidades entre estudiantes de escuelas de los municipios incluidos en el PESS?
2. ¿Qué saben los docentes de segundo y de tercer grado sobre cómo enseñar lectoescritura?
3. ¿Hay evidencia de que los docentes de segundo grado estén usando las mejores prácticas de instrucción de acuerdo con resultados de diversos estudios para enseñar a leer y escribir en segundo grado?
    a. ¿Qué materiales usan los docentes?

b. ¿Qué materiales usan los estudiantes?

c. ¿Cómo se involucran o participan los estudiantes?

4. ¿Qué formación han recibido los docentes de segundo y de tercer grado sobre cómo enseñar la lectoescritura?
5. ¿Qué apoyo reciben los estudiantes en su casa para avanzar en su proceso de aprender a leer y escribir?

3.1.2 Las preguntas de investigación secundarias que se realizaron son:

1. ¿Qué papel juega el director en apoyar a los docentes y a los estudiantes en la escuela?
2. ¿El ausentismo es un problema en las escuelas?
   a. Ausentismo de docentes
   b. Ausentismo de estudiantes
3. ¿Se considera que la seguridad es un problema cuando se va a la escuela, o en la escuela?
   a. Seguridad de los estudiantes

3.2 Descripción general de los instrumentos

3.2.1 EGRA

EGRA mide las habilidades básicas que la niñez debe poseer para poder leer con fluidez y comprensión, que es el objetivo final de la lectura. Estas habilidades incluyen el conocimiento del sonido de las letras, la capacidad de decodificación (convertir grafemas en fonemas), fluidez (leer con precisión, velocidad y prosodia) y comprensión de la lectura, cada una de estas habilidades se describe al detalle en el resto de esta subsección. Las habilidades de orden superior (por ejemplo, fluidez y comprensión) se basan en las de orden inferior (por ejemplo, conocimiento del sonido de las letras, decodificación). Las habilidades de orden inferior también conocidas como precursoras han demostrado ser predictivas de logros de lectura posteriores. Por lo tanto, incluso si los/as niños/as aún no pueden leer un pasaje con comprensión, EGRA puede, no obstante, medir su progreso hacia la adquisición de las habilidades de orden inferior, que son pasos a lo largo del camino hacia ese fin.

A través de diferentes secciones cuyos ejercicios el estudiante debe resolver, el instrumento diagnóstico EGRA mide la habilidad del estudiante para reconocer el sonido de las letras, decodificar, decodificar con fluidez y comprender lo que lee. El **Cuadro 2** resume las secciones EGRA utilizadas en este estudio, se puede encontrar más información en El Manual de EGRA (RTI, 2016). El instrumento completo se proporciona en el **Anexo A**. EGRA fue desarrollada siguiendo el proceso típico que involucra a expertos locales e internacionales. Las secciones e ítems de la prueba utilizados para evaluar a los estudiantes también se diseñaron teniendo como referencia habilidades propias de los estudiantes de los primeros grados en base a resultados de validaciones e investigaciones conducidos en español. Los textos para EGRA se elaboraron para que los estudiantes de primer grado puedan leer al menos parte del texto, pero con el propósito de que en cada grado se lea más y más rápido y así

detectar la progresión de grado a grado. En el caso de este estudio, por tratarse de una primera evaluación de habilidades lectoras en El Salvador, se buscó dar oportunidades a estudiantes de segundo y tercer grado de mostrar las habilidades que ellos dominaban a la vez que se trataba de determinar los problemas que les impedían alcanzar el dominio de otras. Al ser EGRA una prueba "de fuerza" para fluidez, y estar cronometrada, usar una historia relativamente sencilla permitiría determinar si un estudiante de tercero leía debajo de su nivel o por encima del mismo. Usando el cronómetro es fácil establecer el nivel de dominio del estudiante, pues alguien que está fuera de riesgo puede leer las 60 o 65 palabras de una historia correctamente y en menos de un minuto. Futuros estudios, sin embargo, podrían añadir a la historia usada en el presente análisis una de mayor complejidad. Preservar la historia original permitirá hacer comparaciones, y usar una segunda historia más difícil permitirá contar con dos mediciones de fluidez de diferente nivel.

Cuadro 2. Habilidades medidas en las secciones de EGRA utilizadas en El Salvador

Sección	Habilidad	Descripción Se le pidió al niño(a) que…
Conocimiento de los sonidos de las letras	Conocimiento del sonido de las letras	… leyera en voz alta una lista de 100 letras presentadas en orden aleatorio en una página (sección cronometrada, 60 segundos)
Palabras simples	Lectura de palabras comunes	… leyera en voz alta una lista de 50 palabras de uso frecuente en español presentadas en orden aleatorio en una página (sección cronometrada, 60 segundos)
Decodificación de palabras sin sentido	Conocimiento del sonido de las letras y decodificación	… leyera en voz alta una lista de 50 palabras sin sentido o seudo palabras presentadas en orden aleatorio en una página. Las palabras están construidas a partir de combinaciones gramaticalmente correctas en español, pero no tienen significado (sección cronometrada, 60 segundos)
Fluidez de lectura oral	Reconocimiento automático, preciso y con prosodia de palabras	… leyera en voz alta una historia corta del nivel del primer grado, impresa en una página (sección cronometrada, 180 segundos)
Comprensión lectora de un pasaje escrito	Extracción del significado de historia leída	… respondiera verbalmente a cinco preguntas orales (cuatro literales y una inferencial) que el evaluador pregunta sobre la historia corta (sección no cronometrada)
Comprensión oral de una historia relatada	Extracción del significado de historia oída	…respondiera verbalmente de forma correcta a diferentes tipos de preguntas, incluyendo preguntas literales e inferenciales, acerca de un texto que el evaluador les lee (sección no cronometrada)

3.2.2 Entrevista al estudiante

Después de cada aplicación individual de EGRA, el evaluador administró un cuestionario breve a los estudiantes. Este cuestionario permitió recopilar información

demográfica y contextual sobre diferentes factores: asistencia a preescolar y/o jardín de infantes, disponibilidad de libros y tiempo dedicado a leer en la escuela y el hogar, acceso a materiales de lectura, así como apoyo recibido de algún miembro de la familia en la realización de tareas; ausencias recientes a la escuela y causas de las mismas.

Las preguntas sobre artículos específicos que los estudiantes tenían en su casa (p.ej., radio, teléfono, etc.) se hicieron para crear un indicador aproximado del estatus socioeconómico de las familias. El cuestionario también contenía preguntas relacionadas con la existencia de discapacidades, utilizando el conjunto de preguntas cortas sobre discapacidad del Grupo de Washington. El cuestionario completo se proporciona en el Anexo B.

3.2.3 Entrevista al docente y encuesta de conocimiento de docente

Los evaluadores hicieron preguntas a los docentes para aprender más sobre sus antecedentes, capacitación y creencias acerca de cómo los estudiantes aprendían lectoescritura y cómo enseñaban la misma (**Anexo C**). Además, cada docente completó una Encuesta de Conocimiento de Docente. (**Anexo D**). Esta encuesta evaluó el conocimiento de los docentes sobre cómo se desarrollan las habilidades de lectoescritura entre los estudiantes y sirvió para evaluar brevemente las habilidades de lectura de los docentes.

La encuesta también recopiló información sobre las actitudes y creencias de los docentes sobre cómo enseñar la lectoescritura en función de sus expectativas respecto a la capacidad de los estudiantes de convertirse en lectores exitosos; además se les preguntó a los docentes sobre cuál consideraban era el momento apropiado para la adquisición por parte de los estudiantes de ciertas habilidades.

3.2.4 Entrevista al director

Los/as entrevistadores/as recolectaron datos sobre matricula, repetición de grado, deserción y asistencia de los estudiantes. Como un mecanismo de triangulación, se solicitó a los directores de las escuelas que compartieran información sobre la asistencia de estudiantes y su deserción durante el año escolar anterior, en el cuestionario a directores también se preguntó sobre cómo manejaban la inasistencia de los docentes (**Anexo E)**.

3.2.5 Observación de una clase de lenguaje

Se seleccionó aleatoriamente aulas de segundo grado en cada escuela, para que los evaluadores observaran una clase completa de Lenguaje para recopilar datos sobre cómo el docente enseñaba la lectoescritura (presentado en **Anexo F**). El Instrumento de Observación de la Clase de Lenguaje sirvió para recopilar información sobre instrucción en el aula, teniendo en cuenta los indicadores de gestión y enseñanza que han sido identificados a través de la investigación como fundamentales para el aprendizaje efectivo en la educación temprana.

La información recopilada a través de esta herramienta de observación incluyó datos sobre la participación de los estudiantes en clase —abarcando información sobre la interacción de estudiantes y docentes—, y la participación de los estudiantes en tareas relacionadas con la adquisición de competencias lectoras.

3.3 Capacitación de los entrevistadores y actividades piloto

Luego del taller de adaptación, se capacitó a un total de 52 evaluadores durante un taller de seis días celebrado del 4 al 10 de junio de 2018 en San Salvador. Durante el taller, los participantes se dividieron en función de sus calificaciones y experiencia previa: 13 participantes fueron entrenados en la Observación del Aula, en la Entrevista al Docente, y la Encuesta de Conocimiento de Docente; y 26 participantes fueron entrenados para administrar la EGRA. Trece participantes más fueron entrenados como supervisores.

Los evaluadores fueron capacitados en la recolección electrónica de datos usando tabletas con el software Tangerine. Durante el entrenamiento, los entrevistadores visitaron escuelas cercanas para practicar y dominar habilidades indispensables para realizar entrevistas y usar eficientemente las tabletas. Los evaluadores participaron en una Medición de Precisión del Evaluador (AAM, por sus siglas en inglés), que valoró su capacidad para ser precisos en anotar los resultados específicos para cada sección y sus ítems en el caso de EGRA. Los ítems o preguntas que dieron dificultad fueron identificados a través del ejercicio AAM para ser posteriormente abordados y mejorados durante la capacitación. Los evaluadores que se desempeñaron por debajo del umbral del 90% previamente consensuado, recibieron asistencia específica para mejorar su desempeño. La confiabilidad entre los evaluadores en la medición final de sus habilidades como grupo (AAM) fue del 94%. Los resultados de la AAM se presentan en el **Anexo G**.

Una vez concluida la capacitación, los instrumentos se probaron durante una actividad de campo de un día en la cual los entrevistadores capacitados evaluaron un total de 168 niños de 10 escuelas del municipio de La Libertad. Las actividades de campo se llevaron a cabo el 11 de julio. Los evaluadores administraron la prueba y recogieron los resultados utilizando Tangerine, usando este mismo software se aplicaron los demás instrumentos también. Los datos de la prueba fueron analizados por el personal técnico de RTI, este personal descargó automáticamente, los resultados en el servidor de RTI ubicado en Estados Unidos para realizar esta labor.

Después del piloto, los instrumentos e ítems de cada sección fueron revisados para mejorar la validez y fiabilidad. Se realizaron los cambios necesarios tomando como base los datos generados por el piloto. En la mayoría de los casos, los cambios en los instrumentos fueron menores. Aunque hubo algunos cambios sustantivos a los instrumentos.

3.4 Recolección de datos

La recolección de datos inició el 18 de junio, inmediatamente después de las actividades de capacitación de los evaluadores, y finalizó el 3 de julio de 2018. Participaron en el estudio 36 evaluadores y 12 supervisores quienes se desplegaron en todos los municipios incluidos en la muestra. Los evaluadores se dividieron en equipos compuestos por dos administradores de EGRA, un entrevistador, un observador de clase y un supervisor. La supervisión general y la gestión de los equipos de recopilación de datos fue proporcionada por FEDISAL. Los equipos transfirieron los datos obtenidos

de forma regular. El personal de estadística de la oficina central de RTI realizó verificaciones de calidad y comentarios sobre los datos enviados.

Para complementar estos controles de calidad de datos, durante el trabajo de campo los evaluadores realizaron verificaciones de confiabilidad diariamente. Para llevar a cabo estos controles, los evaluadores administraron EGRA a un estudiante adicional. A ese estudiante dos evaluadores simultáneamente le aplicaban la prueba, mientras uno de ellos dirigía la administración de la prueba el otro marcaba en silencio las respuestas del estudiante en su tableta. Una vez finalizada la prueba, sin poder hacer cambios a sus respuestas originales las dos personas comparaban sus respuestas y discutían las discrepancias. En promedio, los evaluadores estuvieron de acuerdo un 97% del tiempo. Se puede encontrar información adicional sobre los resultados de prueba de confiabilidad entre entrevistadores en campo en el **Anexo H**.

Como se muestra en el **Cuadro 3**, un total de 125 escuelas fueron seleccionadas de forma aleatoria para este levantamiento de 2018: 62 de estas escuelas no estaban dentro de los municipios del PESS y 63 sí; el trabajo de campo sólo se pudo realizar en 123 centros. En cada escuela de la muestra se seleccionó un aula de segundo y otra de tercer grado. Dentro de cada aula se escogió al azar a ocho estudiantes. Por lo tanto, se seleccionaron ocho estudiantes de segundo grado y ocho estudiantes de tercer grado en cada escuela, dando un total de 16 estudiantes por centro escolar. Si había menos de ocho estudiantes en el grado en cuestión, la evaluación y el cuestionario se administraban a todos los estudiantes presentes. Se evalúo un total de 949 estudiantes de segundo grado (470 de no-PESS, 479 de PESS) y 956 estudiantes de tercer grado (477 de escuelas no- PESS y 479 de PESS). Para obtener más detalles sobre la metodología de selección de la muestra, consulte el **Anexo I**.

Cuadro 3. Recuento final de evaluaciones, observaciones y entrevistas recopiladas para el estudio sobre de Lectura Temprana de El Salvador, 2018

Plan El Salvador Seguro	Escuelas de la muestra	Escuelas donde se recolectó información	Directores entrevistados	Grado	Docentes entrevistados	Docentes evaluados	Aulas observadas	Sexo	Estudiantes evaluados
No PESS	62	62	62	2do	60	61	61	Masculino	236
								Femenino	234
				3er	55	58	0	Masculino	242
								Femenino	235
PESS	63	61	62	2do	62	62	62	Masculino	233
								Femenino	246
				3er	60	58	0	Masculino	236
								Femenino	243
Total	125	123	124	Total	237	239	123	Total	1905

A menos que se indique explícitamente, todas las estimaciones reportadas se calcularon utilizando las ponderaciones de muestras apropiadas, porque los pesos de las muestras se ajustan para cualquier subrepresentación o sobrerrepresentación en la muestra, lo que hace que las estimaciones sean representativas de la población especificada. Esto significa que la muestra es representativa a nivel nacional puesto que los datos recolectados fueron ajustados durante el análisis para poder presentar un diagnóstico confiable.

4. Análisis

4.1 EGRA

La EGRA utilizada en este estudio administrada a estudiantes de segundo y tercero — a como se señaló en la sección metodológica —, se le suprimieron secciones usadas para medir conciencia fonológica.

Esta prueba fue desarrollada por especialistas en lectoescritura de la organización RTI, tomando como referencia las competencias básicas que se espera los estudiantes adquieran en los grados iniciales de educación primaria. El proceso, definido por múltiples paneles de expertos, requiere que los elementos en el instrumento sean aplicables en los tres grados inferiores de primaria.

Esto significa que las palabras y los textos utilizados para la lectura deben estar en un nivel apropiado para estudiantes de primer grado, pero también permite discriminar habilidades de lecto escritura en segundo y tercero. Por tanto, la historia a leer para medir fluidez puede ser parcialmente leída por estudiantes de primer grado y los estudiantes de tercer grado deberían poder leer esa misma historia con facilidad si están leyendo al nivel correspondiente a su grado.

Los ítems de este instrumento se basan en instrumentos anteriores de EGRA utilizados en América Central, pero fueron adaptados en El Salvador por el MINED y otros expertos para reflejar el contexto salvadoreño. Desde 2007, EGRA ha sido aplicada a nivel internacional para evaluar el aprendizaje inicial de la lectura, su validación en español se realizó ese año en Nicaragua.

En general el promedio de los estudiantes obtuvo resultados satisfactorios en segundo y tercer grado. No obstante, hay algunas diferencias importantes entre el rendimiento de los estudiantes de escuelas del proyecto PESS y el rendimiento de estudiantes de centros escolares no incluidos en PESS. También se dan diferencias entre los estudiantes asistiendo a escuelas urbanas y rurales y entre estudiantes que asisten a escuelas multigrado y regulares en el área rural, esto se analizará más al final del reporte.

En primer lugar, como se ve en el **Cuadro 4**, los resultados tienden a favorecer a las niñas. Las diferencias entre niños y niñas son más fuertes en tercer grado en la sección de palabras sin sentido, las niñas, consecuentemente, leen 2.4 palabras sin sentido o seudo palabras correctas por minuto (sppm) más que los varones. En fluidez lectora, las niñas de segundo grado superan a los niños en 3.2 pcpm y en tercero en 8.2 pcpm —esta última diferencia tiene significación estadística.

En comprensión hay una diferencia entre niños y niñas del 4% en el porcentaje de preguntas sobre la lectura respondidas correctamente en segundo grado, la cual no se mantiene en tercero.

La única diferencia favorable a los niños se da en comprensión oral en tercer grado. En esta sección los niños superan levemente a las niñas, pero la diferencia es nada más un 0.6% de preguntas contestadas acertadamente por ellos.

La tendencia de que las niñas superen a los niños en todas las secciones de EGRA con excepción de comprensión oral se ha presentado en otros estudios que utilizaron EGRA. Estos estudios fueron hechos en Nicaragua y Honduras (Castro V., Laguna J.R., 2009b; Castro V., Laguna J.R., Mayorga N., 2009a; Castro V., Laguna J.R., Callejas P., Gómez M., 2015; Castro V., Laguna J.R., Callejas P., Gómez M., Wheelock L., 2017).

En tercer grado son significativas estadísticamente las diferencias entre niños y niñas en las secciones de palabras simples y fluidez lectora, en ambas secciones las niñas leen 3 pcpm más que los niños. En segundo grado la única diferencia significativa favorece a los niños, y es en comprensión oral sección en que los niños respondieron acertadamente un 4% más de preguntas que las niñas.

Cuadro 4. Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por sexo y grado

	2do Grado		3er Grado	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Número	**n= 469**	**n= 480**	**n= 478**	**n= 478**
Sonidos correctos de las letras/por minuto [Letras correctas por minuto] [100 ítems]	8.3 [±.8]	9.2 [±.8]	9 [±.7]	9.1 [±.6]
Palabras simples leídas correctamente [Palabras correctas por minuto] [50 ítems]	36.4 [±2.3]	37 [±2.0]	46.7 [±2.1]	49.7 [±1.9]
Palabras sin sentido correctamente leídas [Palabras correctas sin sentido por minuto] [50 ítems]	26 [±1.7]	26.2 [±1.4]	32.6 [±1.5]	34.2 [±1.3]
Fluidez de lectura oral [Palabras correctas por minuto] [62 Ítems]	53.1 [±3.7]	56.3 [±3.5]	75.5 [±3.6]	83.7 [±3.5]
Comprensión lectora [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems]	56.8 [±3.5]	60.8 [±3.4]	74 [±2.5]	74 [±2.4]

	2do Grado		3er Grado	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Comprensión oral [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems]	76.1 [±2.9]	80.8 [±2.4]	79.3 [±2.5]	78.7 [±2.7]

Nota: [95% IC (intervalo de confianza)]

Segundo, los estudiantes de escuelas urbanas también superaron a sus pares rurales en todas las secciones y en ambos grados. En todas las secciones las diferencias tanto en segundo como en tercero son significativas (ver **Cuadro 5**).

Cuadro 5 Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por ubicación (rural/urbano) de la escuela

	2do Grado		3er Grado	
	Rural	Urbano	Rural	Urbano
Número	**n= 515**	**n= 434**	**n= 532**	**n= 424**
Sonido de las letras [Letras correctas por minuto] [100 ítems]	7.2 [±.6]	9.7 [±.9]	7.8 [±.5]	9.8 [±.7]
Palabras simples [Palabras correctas por minuto] [50 ítems]	30.5 [±1.9]	40.7 [±2.3]	42.1 [±1.7]	52.2 [±2.1]
Palabras sin sentido [Palabras sin sentido correctas por minuto] [50 ítems]	21.9 [±1.4]	28.8 [±1.8]	29.3 [±1.2]	36.1 [±1.5]
Fluidez de lectura oral [Palabras correctas por minuto] [62 ítems]	43.9 [±2.9]	61.5 [±4.1]	68.5 [±3]	87 [±3.8]
Comprensión lectora [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems]	50.5 [±3.4]	64 [±3.7]	67.2 [±2.7]	78.7 [±2.4]
Comprensión oral [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems]	73.8 [±2.6]	81.4 [±2.6]	75.4 [±2.6]	81.5 [±2.6]

Nota: [95%CI band]

Finalmente, en el **Cuadro 6** también se presentan diferencias favorables en casi todas las secciones para quienes estudian en escuelas PESS y en ambos grados. Las excepciones se dan en segundo grado en los resultados de comprensión tanto lectora como oral; en este grado no hay diferencias entre los dos tipos de centros escolares. En

tercer grado las excepciones se dan en las secciones de identificación de los sonidos de letras y comprensión oral.

En fluidez lectora, las escuelas PESS tienen una ventaja grande, esta es de 11.2 pcpm en segundo y de 10 pcpm en tercero, la cual se atenúa al tomar en cuenta variables demográficas.

Cuadro 6. Resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes, por grado y estatus PESS/No PESS

	2do Grado		3er Grado	
	No PESS	PESS	No PESS	PESS
Número	**n=470**	**n=479**	**n=477**	**n=479**
Sonido de las letras/por minuto [100 ítems]	7.8 [±.7]	9.4 [±.9]	8.9 [±.7]	9.1 [±.7]
Palabras simples [Palabras/minuto] [50 ítems]	33.6 [±2.2]	38.8 [±2.3]	46.1 [±2.3]	49.5 [±2.0]
Palabras sin sentido [Palabras sin sentido/minuto] [50 ítems]	24.1 [±1.6]	27.5 [±1.8]	31.9 [±1.7]	34.3 [±1.4]
Fluidez de lectura oral [Palabras/minuto] [62 Ítems]	48 [±3.1]	59.2 [±4.2]	73.2 [±3.9]	83.8 [±3.6]
Comprensión lectora [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems]	55.6 [±3.7]	60.9 [±3.8]	69 [±2.9]	77.4 [±2.3]
Comprensión oral [Porcentaje de preguntas correctamente respondidas] [5 ítems]	78.6 [±2.5]	78.2 [±2.7]	77.1 [±2.7]	80.3 [±2.6]

Nota: [95%CI band]

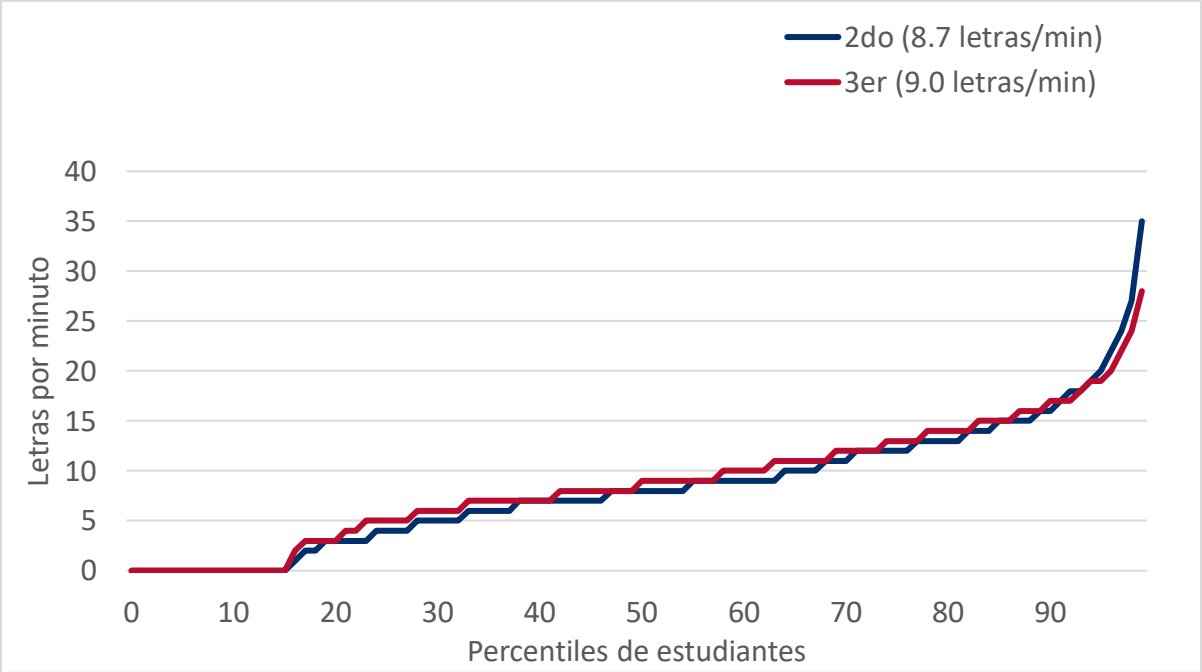
Las secciones siguientes analizan al detalle los hallazgos de cada habilidad evaluada.

4.1.1 Sonido de las letras y lectura palabras sin sentido

En lo que corresponde a identificación del sonido de las letras, en promedio los estudiantes de segundo grado identificaron 8.7 letras de 100 correctamente (lcpm) y los de tercero 9.0 lcpm (ver **Gráfico 2**). Dados estos resultados, se podría decir que a lo mejor el currículo no contempla la enseñanza de los sonidos entre preescolar y primer grado. Como esta habilidad es precursora de la decodificación y la capacidad de leer con fluidez, metodológicamente es conocido que se debe trabajar antes de segundo y tercer grado. En estos grados más bien se debe avanzar en practicar lectura para desarrollar fluidez. El desarrollo de la conciencia fonológica –identificación de los sonidos de las letras–, es crucial para poder decodificar nuevas palabras y por tanto leer fluidamente.

La decodificación se evalúa en EGRA a través de la sección de “palabras sin sentido”, en la cual los estudiantes no obtuvieron los mejores resultados.

Gráfico 2: Distribución acumulativa de sonidos de letras correctas por minuto, por grado

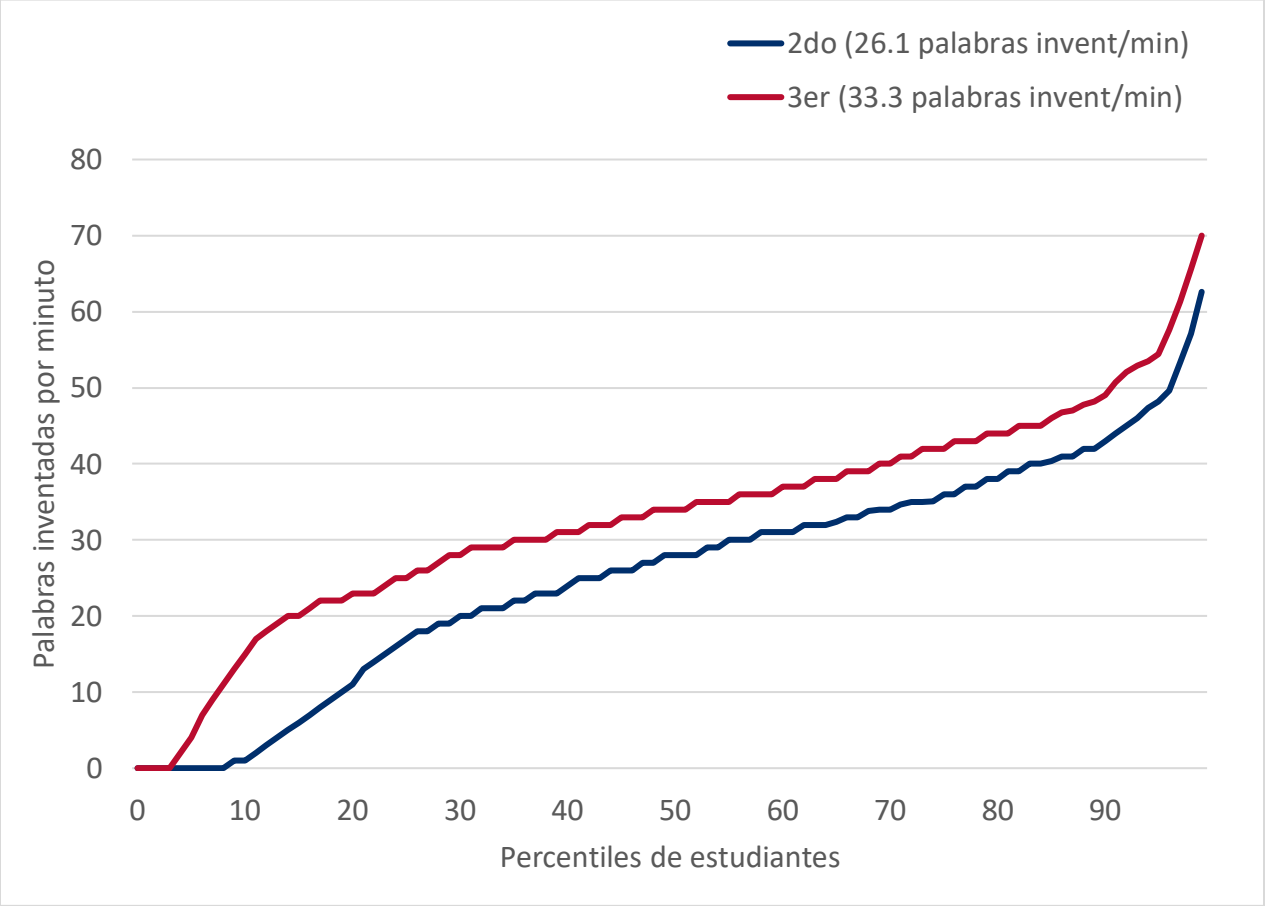


Entre las letras más usadas en español, las que concentraron el mayor porcentaje de errores tanto entre los estudiantes de segundo grado como de tercero fueron: /p/, /c/, /g/, /h/ y /d/ minúscula o mayúscula en ese orden. Entre las menos comunes con acumulación alta de errores están la /ñ/, /w/ y /x/.

4.1.2 Palabras sin sentido o palabras inventadas

Las palabras inventadas identificadas correctamente por el promedio de los estudiantes de segundo grado fueron un poco más de la mitad: 26.1 spcpm; los de tercero en promedio identificaron 33.3 spcpm (ver **Gráfico 3**).

Gráfico 3: Distribución acumulativa de palabras sin sentido correctas por minuto, por grado



Como se muestra en detalle en el **Gráfico 4a,** los niños de segundo grado concentraron la mayoría de sus errores en las palabras **garo** (36.4% de fallos), **bafo** (32.5%) y **bede** (29%). En tercer grado las palabras que ofrecieron más dificultades fueron **bede** (31.4%), seguida por **garo** (30%) y **bafo** (23.7%) (ver **Gráficos 4a y 4b)**. Teniendo presente que el sonido /g/ y /d/ fueron los que tuvieron más errores en la sección correspondiente, es de esperarse que se dieran problemas de decodificación con palabras que contienen esos sonidos, como son **g**aro y be**d**e.

Gráfico 4a: Errores en la lectura de palabras sin sentido, segundo grado

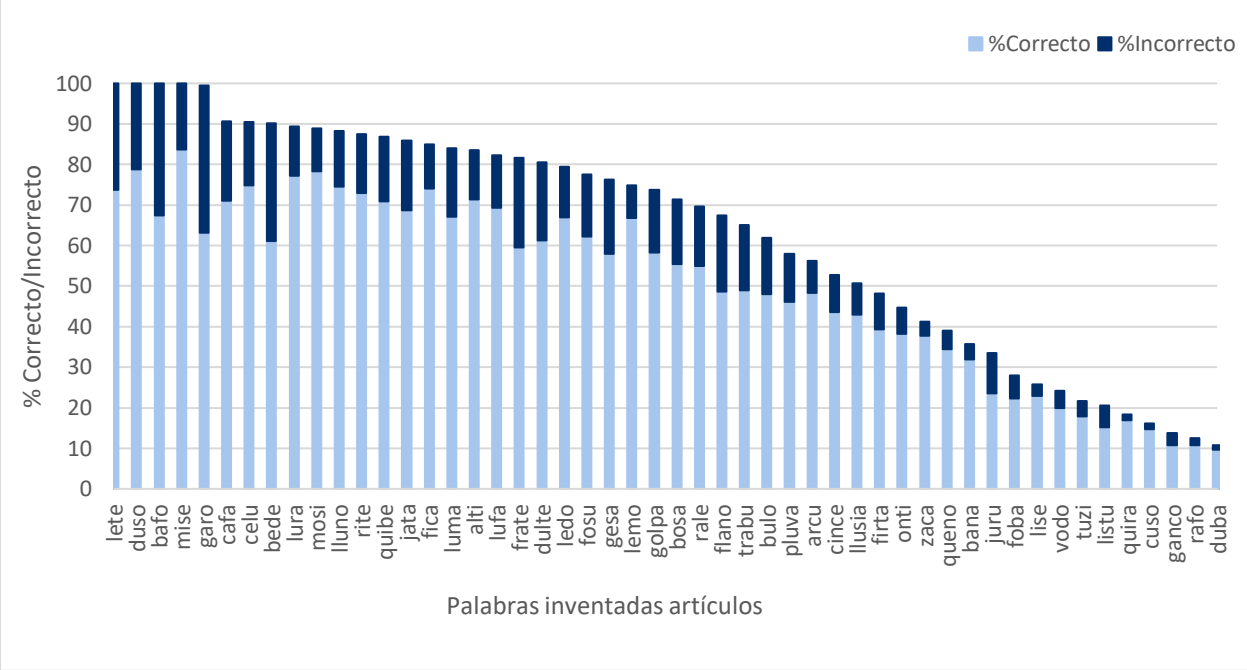
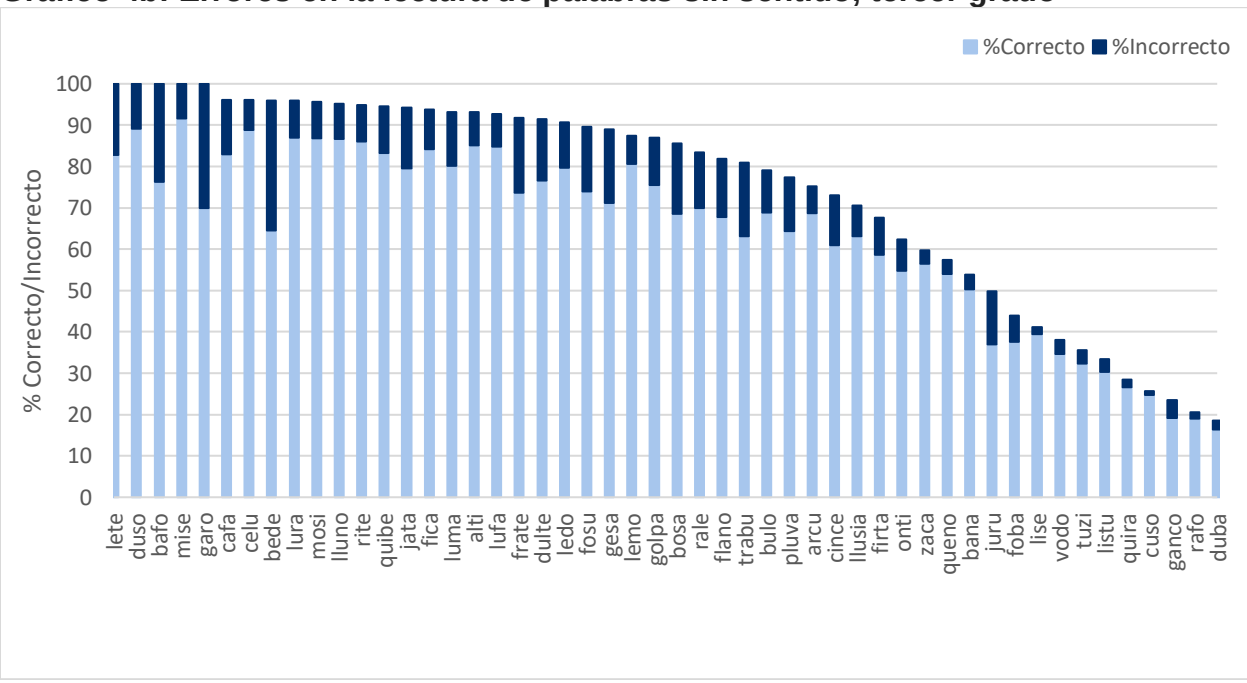


Gráfico 4b: Errores en la lectura de palabras sin sentido, tercer grado



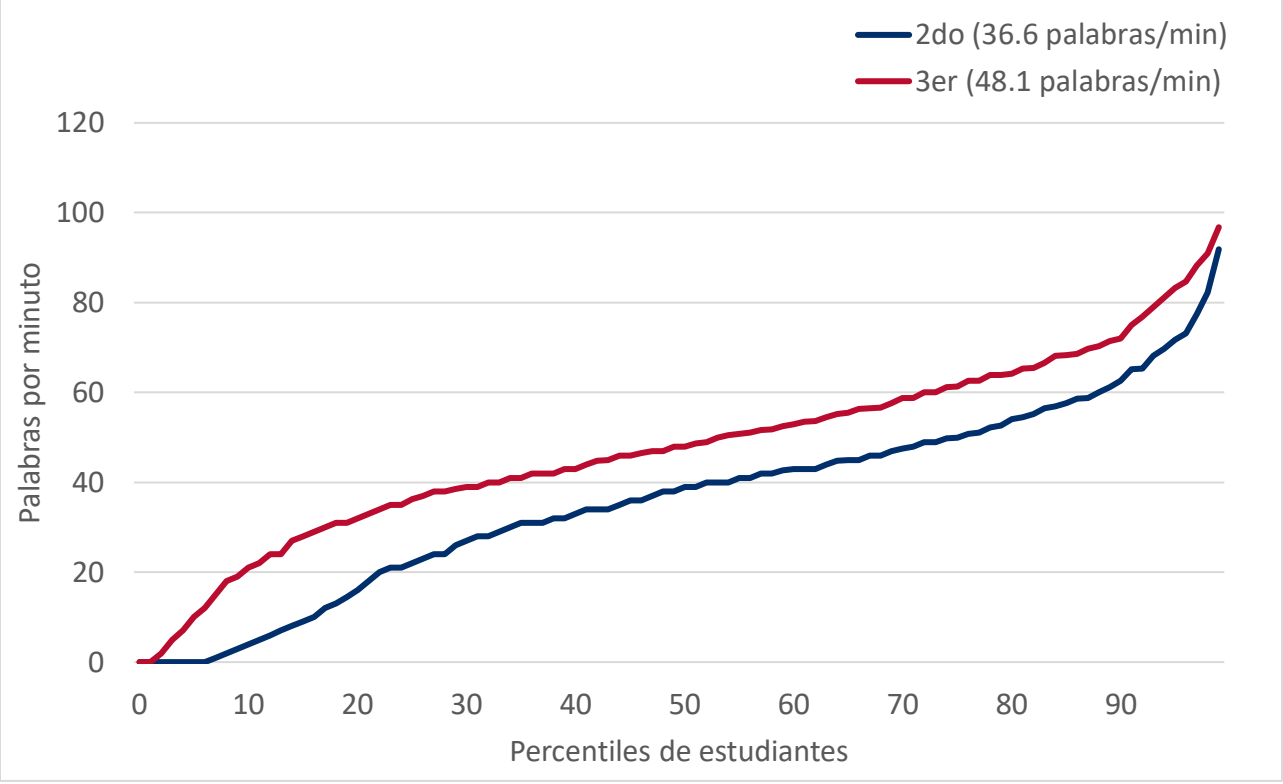
La letra **g** es difícil para los estudiantes hispanoparlantes de Centroamérica, y estudios varios conducidos en Honduras y Nicaragua (Castro V., et al 2009a; 2009b; 2015, 2017); lo comprueban. Esa letra tiene dos sonidos en español, el gutural (linguovelar) y el de la /j/ o /x/ que es fricativo. Por otro lado, la **d** (que concentró un alto número de errores en segundo y tercero), es una letra espejo con la **b**. Con **b** inician **bafo** y **bede,**

palabras que provocaron bastantes errores entre los estudiantes, por lo cual es posible que los estudiantes estén confundiendo la d con la b.

4.1.3 Palabras comunes

En lectura de palabras comunes (ver **Gráfico 5),** el promedio de los estudiantes de segundo grado leyó 36.6 pcpm habiéndose dado un incremento esperable entre los estudiantes de tercero quienes en promedio leyeron 48.1 pcpm.

Gráfico 5: Distribución acumulativa de palabras comunes correctas por minuto, por grado



4.1.4 Fluidez lectora

Segundo grado

Los resultados en fluidez lectora se presentan en el **Gráfico 6**. Un total de 35.5% de los estudiantes de segundo grado alcanza el estándar fijado por los Indicadores Dinámicos del Éxito en la lectura[4] (University of Oregon Center on Teaching and Learning, 2012) para ese grado (65 pcpm); en este estudio el promedio de los estudiantes de ese grado pudo leer 54.6 pcpm. Pero, en segundo grado, si se compara los resultados de estos estudiantes contra lo que establece ese estándar para el séptimo mes del año, se halla que en las escuelas no PESS hay 48.5% de estudiantes clasificados como “en riesgo” de acuerdo con los estandares de IDEL. En las PESS, ese porcentaje es casi del 42%;

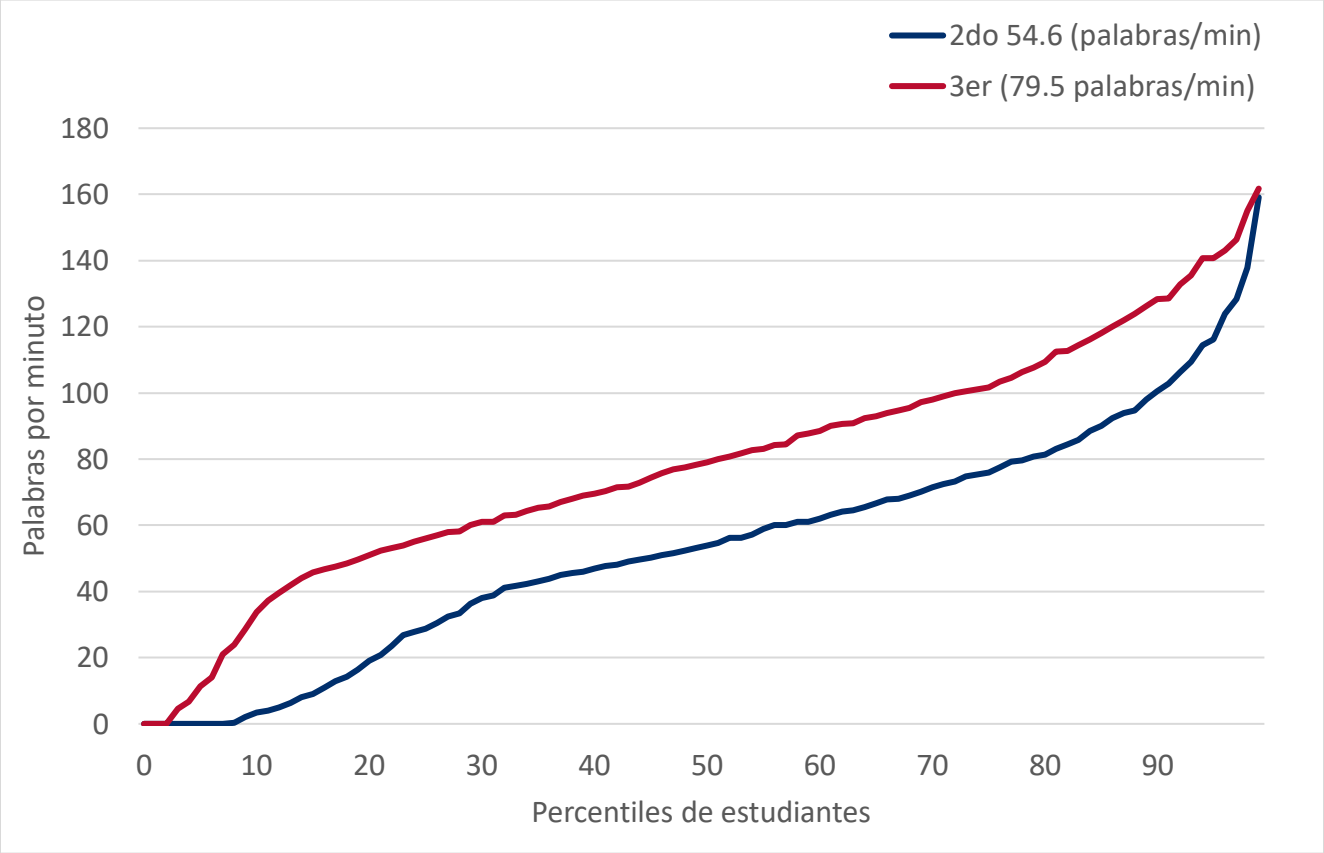
[4] Una evaluación usada en Los Estados Unidos con estudiantes bilingües hispano parlantes. https://dibels.uoregon.edu/assessment/idel/benchmark-goals/

esto implica que en El Salvador dada la representatividad del estudio, un 45% de los estudiantes de segundo grado están en riesgo de fracasar en adquirir la lectura por bajo dominio de una habilidad importante como es leer fluidamente. Solamente un 29% de los estudiantes no PESS está fuera de riesgo, no obstante, esta cifra es mayor en las escuelas PESS, cuyos estudiantes fuera de riesgo representan un 42.3%. Para El Salvador, esto significa que un 35% de sus estudiantes en este grado está aprendiendo a leer *al ritmo esperado* de acuerdo con los estándares fijados por IDEL para el período del año señalado.

Tercer Grado

En tercer grado, el promedio de los niños superó la meta de 70 pcpm, habiendo leído 79.5 palabras correctas por minuto (Ibid. 2012). No obstante, en las escuelas No PESS el grupo en riesgo fue del 42% de los estudiantes de ese grado, mientras que en las escuelas PESS disminuyó fuertemente alcanzando 29.6%. Por la representatividad de la muestra se puede afirmar que a nivel nacional casi el 39% de los estudiantes de tercer grado está en riesgo de fracaso. Para este grado está fuera de riesgo 33.6% de los estudiantes No PESS y casi el 50% de los alumnos y alumnas de los centros escolares PESS (ver **Cuadro 7**). Consecuentemente, en El Salvador estaría fuera de riesgo un 41.35% de estudiantes, lo que muestra una evolución favorable entre segundo grado y tercero. Es importante señalar que estadísticamente resultó significativo que hubiese un menor porcentaje de estudiantes en riesgo en los centros PESS.

Gráfico 6: Distribución acumulativa de palabras correctas por minuto en fluidez lectora, por grado



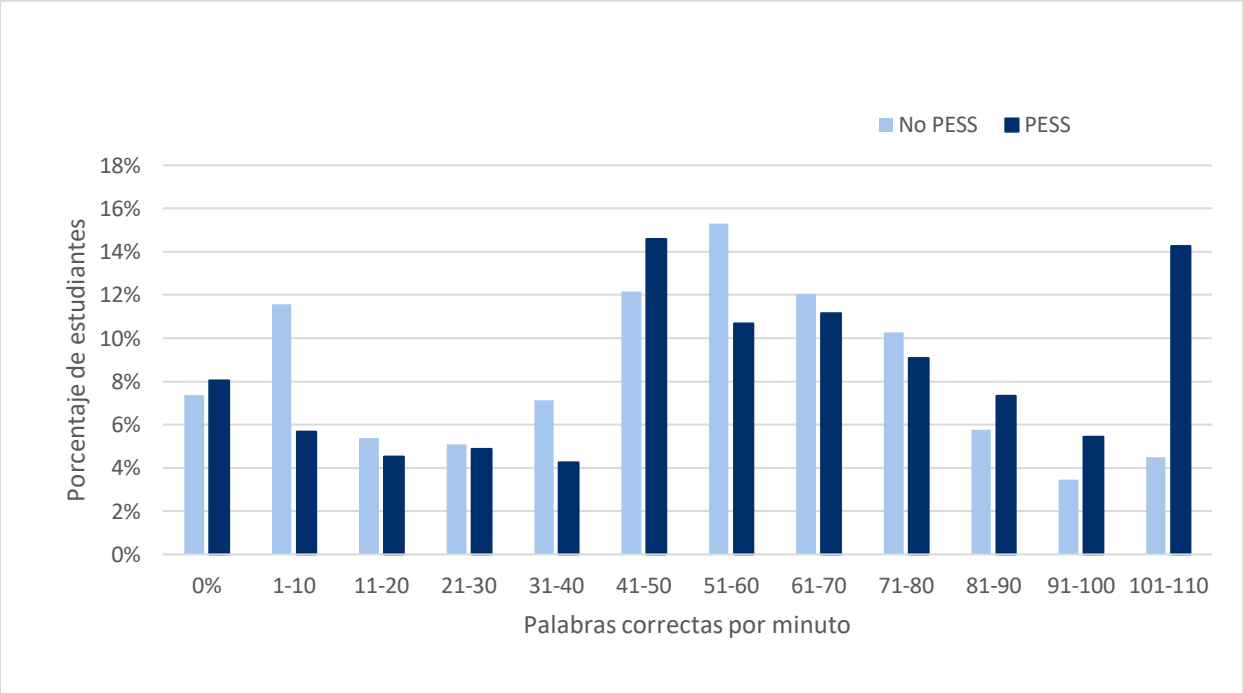
Cuadro 7. Porcentaje de estudiantes por nivel de riesgo, de acuerdo con estándares IDEL, por grado y PESS/No PESS

	No PESS	PESS
2do Grado		
En Riesgo: 0-49 pcpm	48.5 [±5.1]	41.7 [±4.9]
Aprendiendo: 50-64 pcpm	22.7 [±4.4]	16.0 [±3.7]
Sin Riesgo: 65+ pcpm	28.8 [±4.5]	42.3 [±5.1]
3er Grado		
En Riesgo: 0-64 pcpm	42.1 [±5.0]	29.6 [±4.5]
Aprendiendo: 65-84 pcpm	24.3 [±4.1]	21.3 [±4.2]
Sin Riesgo: 85+ pcpm	33.6 [±4.9]	49.1 [±5.2]

El Gráfico 7 no presenta una tendencia regular si se comparan a los estudiantes de escuelas PESS con los de las No PESS. Hay poca diferencia entre el porcentaje de estudiantes de segundo grado de escuelas PESS y No PESS que no leyó ninguna palabra, esta situación cambia en la siguiente categoría que cubre de 1 a 10 palabras y

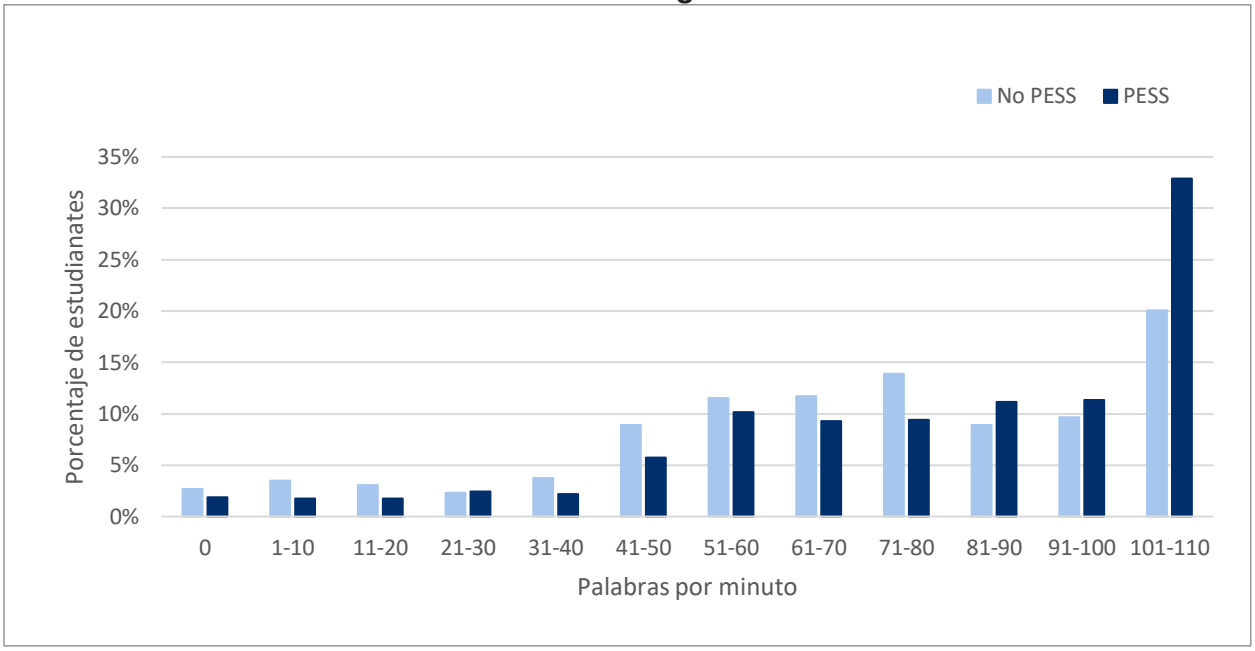
en la cual los estudiantes No PESS que leen menos de 10pcpm doblan el porcentaje de alumno-as PESS. En las categorías subsiguientes que abarcan siempre a estudiantes "en riesgo" hay diferencias relativamente bajas entre quienes leen de 11 a 30 pcpm entre PESS y No PESS, pero estas se incrementan en el rango de 31 a 40 a favor de los estudiantes PESS quienes tienen menos efectivos en riesgo. Los estudiantes No PESS leyendo entre 41 y 50 palabras correctas por minuto –límite bajo de "aprendiendo "--, es menor al de los estudiantes PESS. Leyendo entre 51 y 80 palabras correctas por minuto se haya una mayoría de estudiantes No PESS quienes representan un porcentaje más alto en el rango de 51 a 60 pcpm. La tendencia vuelve a variar entre los estudiantes "fuera de riesgo" que leen casi a nivel de tercer grado, y para estas categorías los estudiantes PESS superan a los No PESS.

Gráfico 7: Distribución entre escuelas PESS y No PESS de estudiantes 2do grado de acuerdo a nivel de fluidez



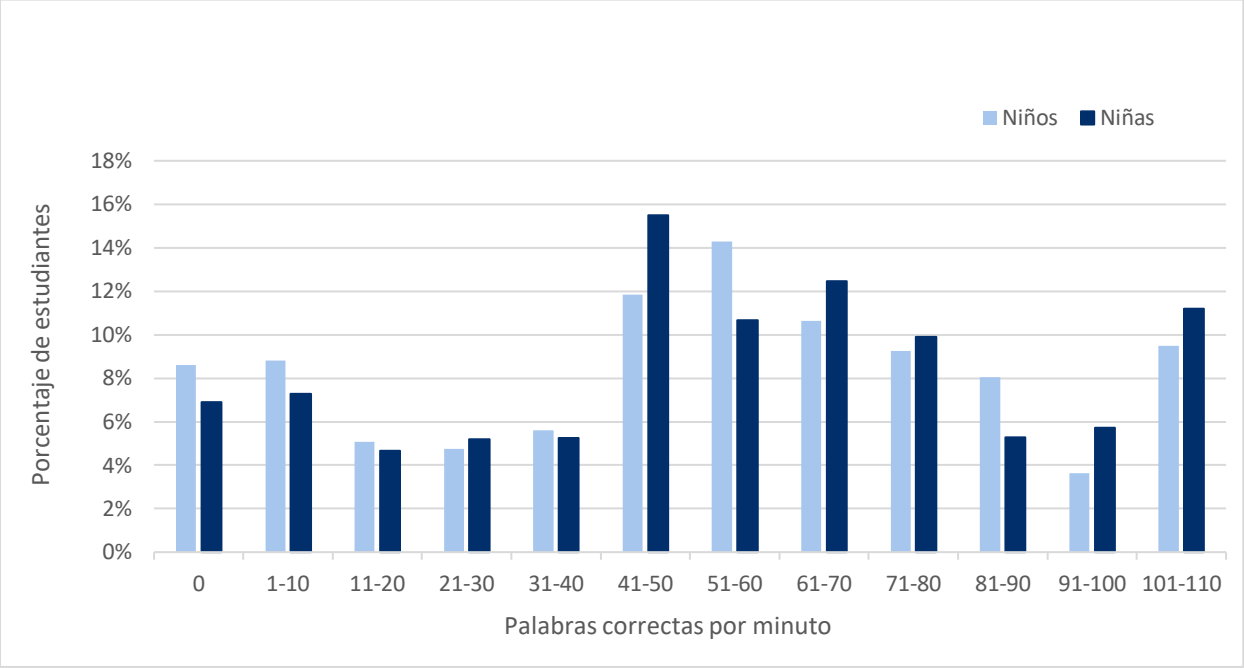
En lo que toca a tercer grado se presenta una tendencia parecida, se da una concentración alta de estudiantes leyendo muy, muy bien que es favorable a los alumnos y alumnas PESS en el rango de 101 a 110 pcpm. Esta concentración de estudiantes PESS leyendo arriba del estándar disminuye pero siempre es favorable a los estudiantes de estos centros en los rangos de 81- 90 y 91-100 palabras correctas por minuto. Los estudiantes que no leen nada o leen muy poco de 1 a 40 pcpm, representan menos del 5% en ambos grupos, siendo las diferencias entre PESS y NO PESS bajas pero a favor de los estudiantes PESS por tanto los estudiantes de las escuelas en este proyecto tienen un menor número de efectivos en riesgo que los NO PESS.

Gráfico 8: Distribución de estudiantes de 3r grado de acuerdo a nivel de fluidez



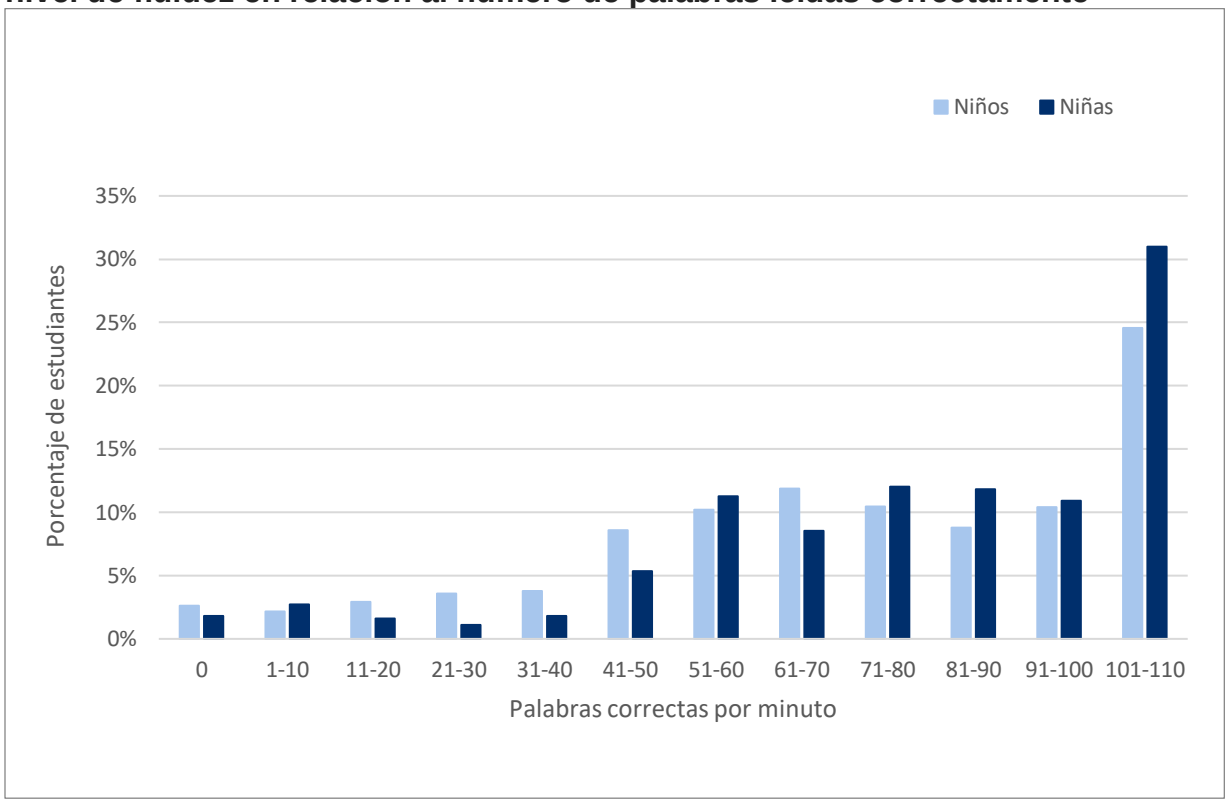
Como se había mencionado, las niñas obtienen mejores resultados que los niños. En tres de los rangos indicativos de una alta fluidez 71-80; 91-100 y 101-110 hay mayor porcentaje de niñas que de niños leyendo bien, esta tendencia es más fuerte en los rangos de 91 a 110. A la inversa el porcentaje de varones leyendo debajo del estándar es superior al de las niñas. Hubo un 8% de varones y un 7% de niñas que no logró leer ni una palabra, en el siguiente rango de 1 a 10 palabras--este porcentaje subió entre los niños a casi 9% y se mantuvo en 7% para las niñas. En la categoría “aprendiendo” (50 a 64 pcpm) los porcentajes son variantes habiendo más niñas en el rango de 51 a 60 pcpm y menos en el de 61 a 70 pcpm.

Gráfico 9: Distribución de estudiantes 2do grado por sexo de acuerdo a nivel de fluidez



En tercer grado se repite el patrón identificado anteriormente pues se concentra un mayor porcentaje de varones entre los rangos que implican “riesgo”. No obstante, el porcentaje de niños y niñas que lee muy poco (rangos de 1 a 40 pcpm) y por tanto está en alto riesgo, es mucho menor que en segundo grado, comprobando que hay progreso en lectura de grado a grado. Asimismo conviene resaltar que el porcentaje de estudiantes varones o mujeres que lee menos de 40 pcpm se mantiene abajo del 5% aunque hay una mayor concentración de niños leyendo poco. Siempre en “riesgo” se coloca un mayor porcentaje de varones en el rango de 41 a 50 pcpm que en el siguiente de 51 a 60 pcpm, pues en este rango hay más niñas. Para estar fuera de riesgo y aprendiendo se requiere leer más de 85 pcpm, arriba de ese número de palabras hay tres rangos, y en todos ellos el porcentaje de niñas supera al de niños. Llama la atención que un 30% de las niñas están leyendo arriba de 101 pcpm mientras que ese porcentaje es inferior al 25% entre los varones.

Gráfico 10: Distribución de los estudiantes de 3r grado por sexo de acuerdo a nivel de fluidez en relación al número de palabras leídas correctamente



En los gráficos 11 y 12 se presentan tendencias favorables en fluidez para los estudiantes de áreas urbanas. Tanto en segundo como en tercer grado los estudiantes de áreas rurales superan con creces los porcentajes de quienes provienen de escuelas urbanas en los rangos indicativos de *un bajo nivel de fluidez*. En segundo grado, casi el 12% de los estudiantes rurales y aproximadamente el 4% de los urbanos no lee ni una palabra; en tercero se repite la tendencia aunque disminuye el porcentaje de estudiantes que no lee del todo. En segundo grado se ubican en los rangos de lectores con nivel de tercero y cuarto grado 81-90 pcpm, 91-100 y 101-110 pcpm un porcentaje mucho más alto de estudiantes urbanos que rurales, aunque vale la pena mencionar que en el rango de 71 a 80 pcpm hay más estudiantes rurales. En tercer grado, la mayoría de los estudiantes en riesgo proviene o se ubica en el área rural. Y en los rangos de 91 a 110 pcpm el porcentaje de estudiantes urbanos es muy superior, llamando la atención que en el último rango 101-110 estos estudiantes urbanos representan casi el 35%.

Gráfico 11: Distribución de los estudiantes de 2do grado por área de residencia y nivel de fluidez

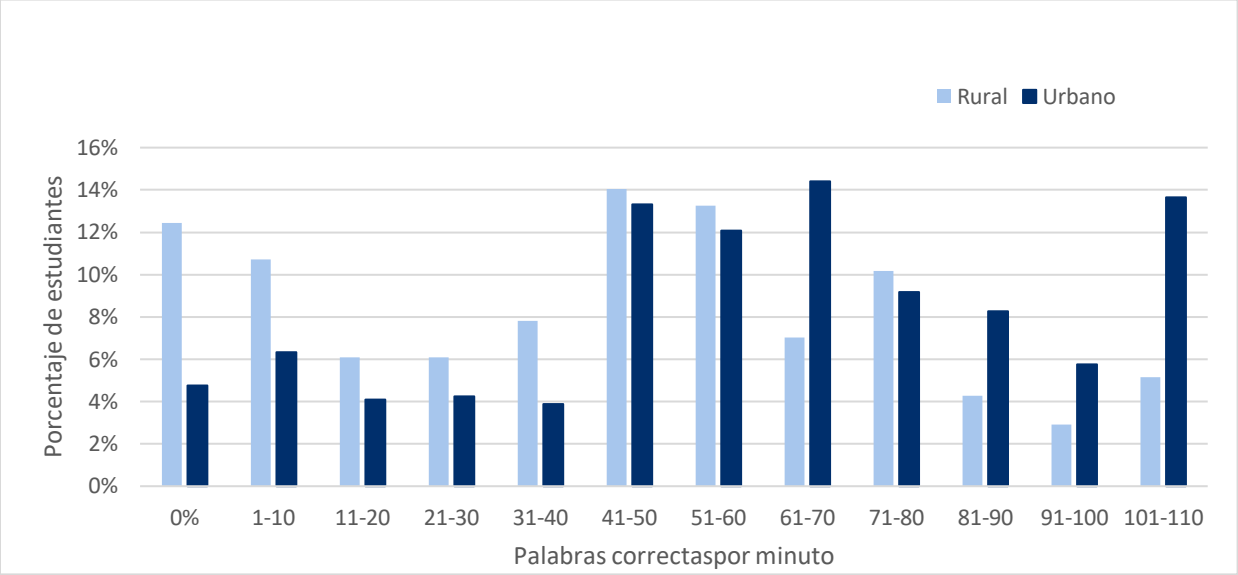
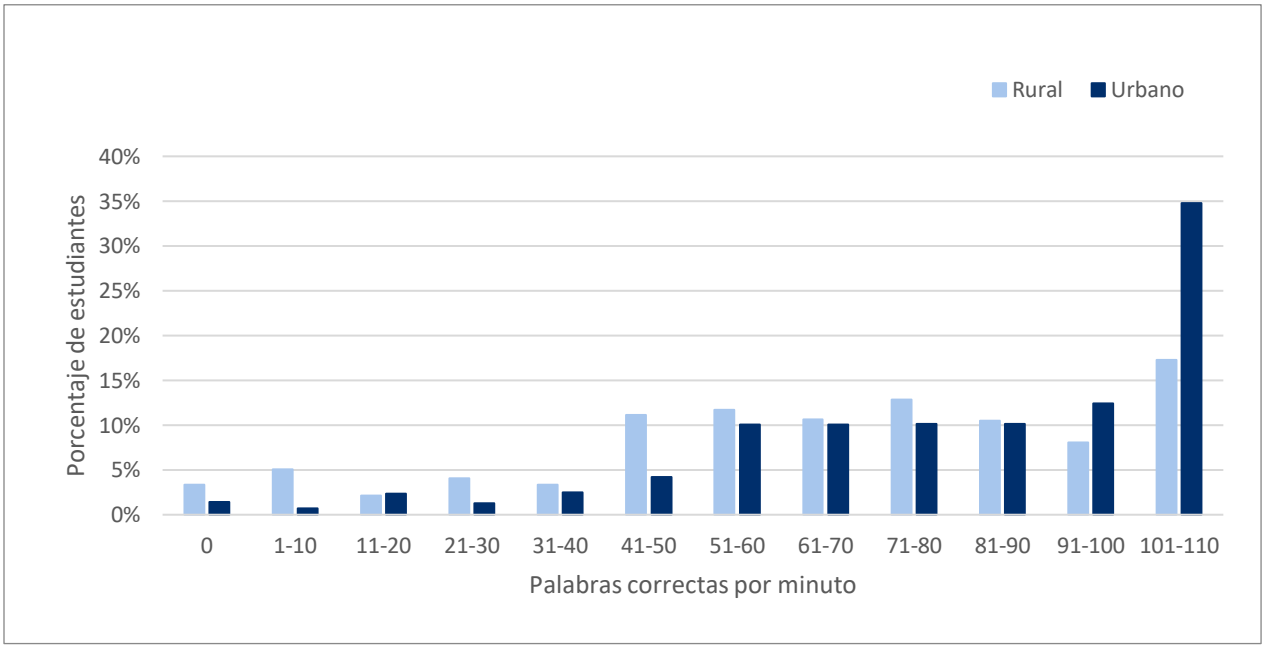


Gráfico 12: Distribución de los estudiantes de 3r grado por área residencia según nivel de fluidez



Tal y como muchos estudios lo muestran, el nivel socio-económico es uno de los factores de mayor incidencia en el éxito o fracaso escolar a lo cual contribuye enormemente el dominio de habilidades lectoras clave. Por tanto lo que muestran los gráficos 13 y 14 es una tendencia totalmente esperable. En riesgo por no poder leer nada y/o por leer menos de 10 palabras correctas por minuto están casi el 20% y el 13% de los más pobres respectivamente de segundo grado. En el mismo grado,

quienes tienen un nivel socioeconómico medio alto o alto, concentran muy pocos de sus efectivos en estas dos primeras categorías de lectura oral deficiente. El porcentaje de estudiantes que lee más de 101 palabras correctas por minuto entre los más pobres no sobrepasa el 3%, mientras que en los otros dos grupos de nivel económico superior alcanza casi el 15%. En tercer grado se repite el fenómeno aunque para este grado disminuye casi al 0% el porcentaje de estudiantes que no lee o lee menos de 10 palabras entre los grupos de más poder adquisitivo y en contraste los estudiantes de esos dos estamentos "ricos" alcanzan un porcentaje tres veces superior al del grupo más pobre en el rango de 101 a 110 palabras correctas por minuto.

Gráfico 13: Fluidez lectora por nivel socio económico segundo grado

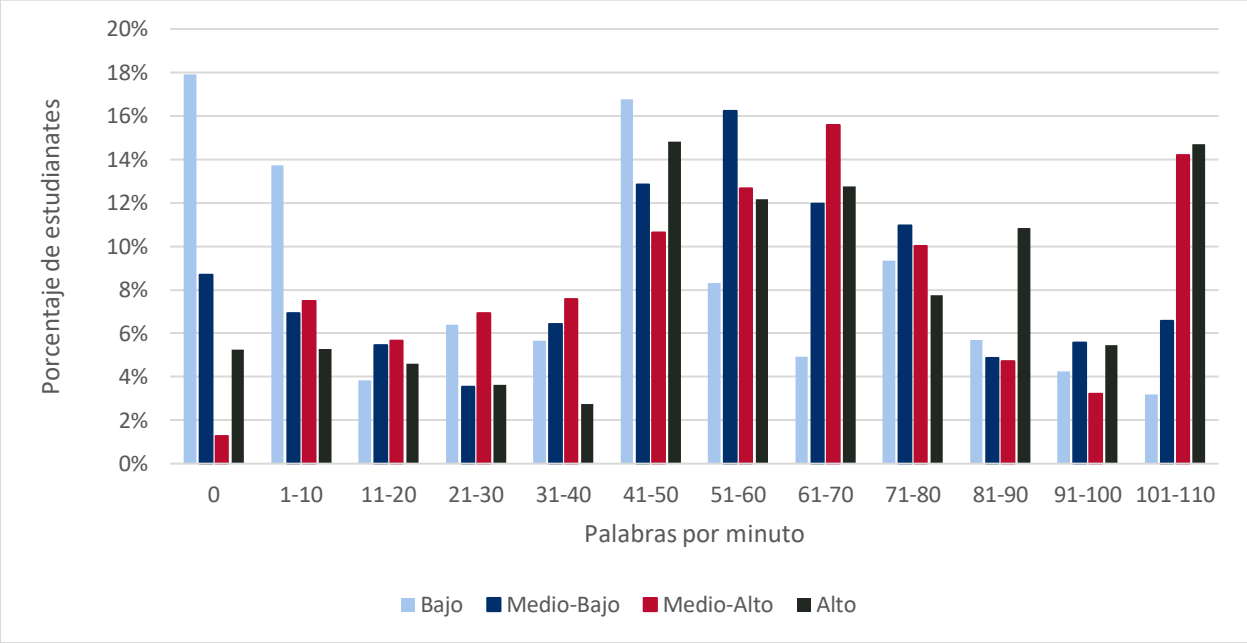
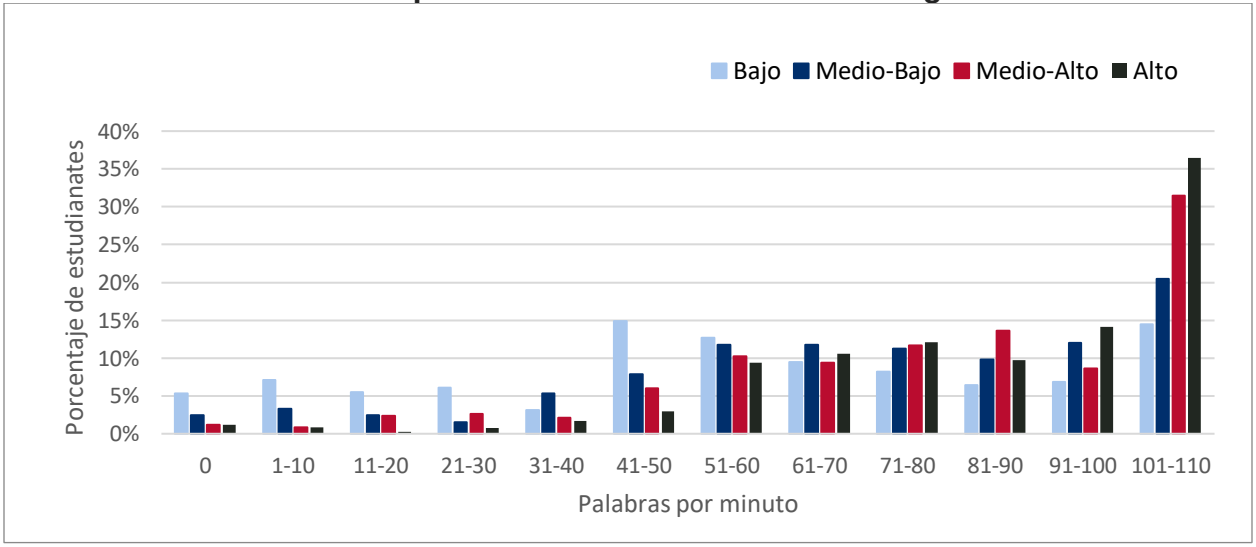


Gráfico 14: Fluidez lectora por nivel socio económico tercer grado



4.1.5 Errores recurrentes

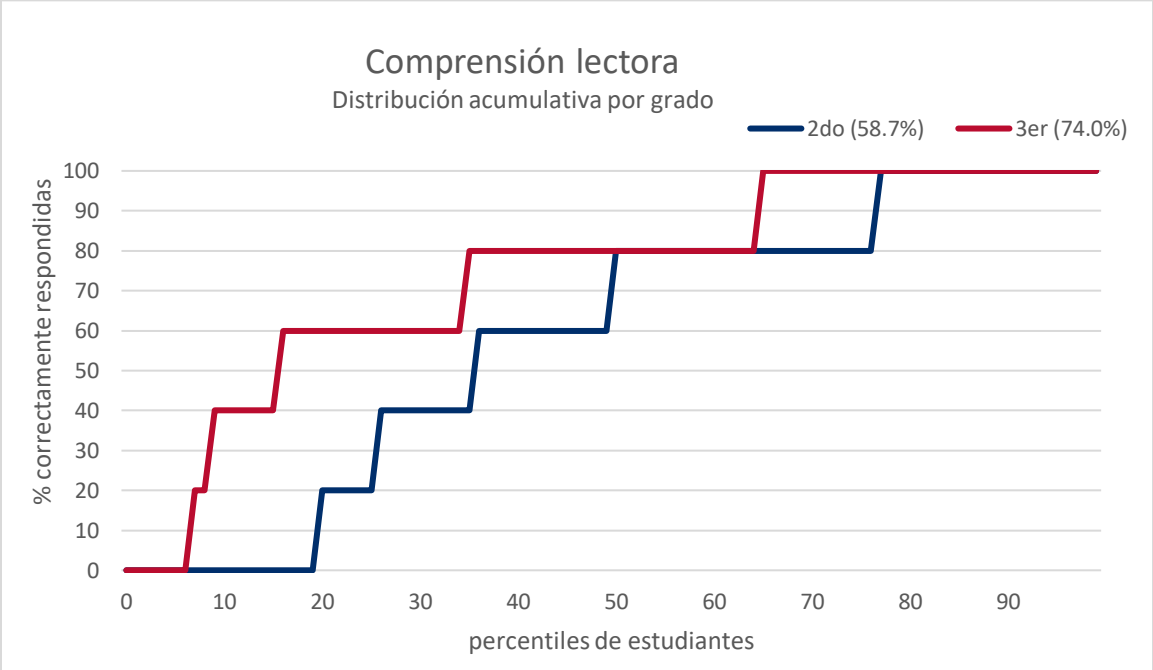
En cuanto a las palabras que generaron más equivocaciones se puede decir que la mayor concentración de errores en el caso de segundo grado se produjo en **bailar** y **cantar** (esta última palabra inicia con una letra de dos sonidos —uno alveolar /s/ y otro sordo /k/). En tercer grado se produjeron menos errores, pero siempre se concentraron en palabras iniciando con las letras cuyos sonidos habían dado problemas en las secciones anteriormente analizadas. **Gusta** concentró 19.9% de errores, **cantar:** 21.7%, **Carmen**: 19.1% y **bailar:** 24%. Estos datos prueban la importancia de la enseñanza de la conciencia fonológica, mostrando como si esta es limitada, la decodificación se dificulta.

4.1.6 Comprensión lectora

Los resultados de comprensión lectora se presentan en el **Gráfico 7.** El promedio de los estudiantes de segundo grado respondió un poco más de la mitad (58.7%) de las preguntas sobre la lectura de la historia con que se evalúo fluidez. En tercer grado, este porcentaje subió al 74%, lo cual confirma la tendencia, mostrada por otros estudios, que pone en evidencia el progreso que se consigue cuando los estudiantes logran promoverse de un grado al otro. No obstante, como se verá a continuación, en ambos grados la pregunta inferencial dio dificultades.

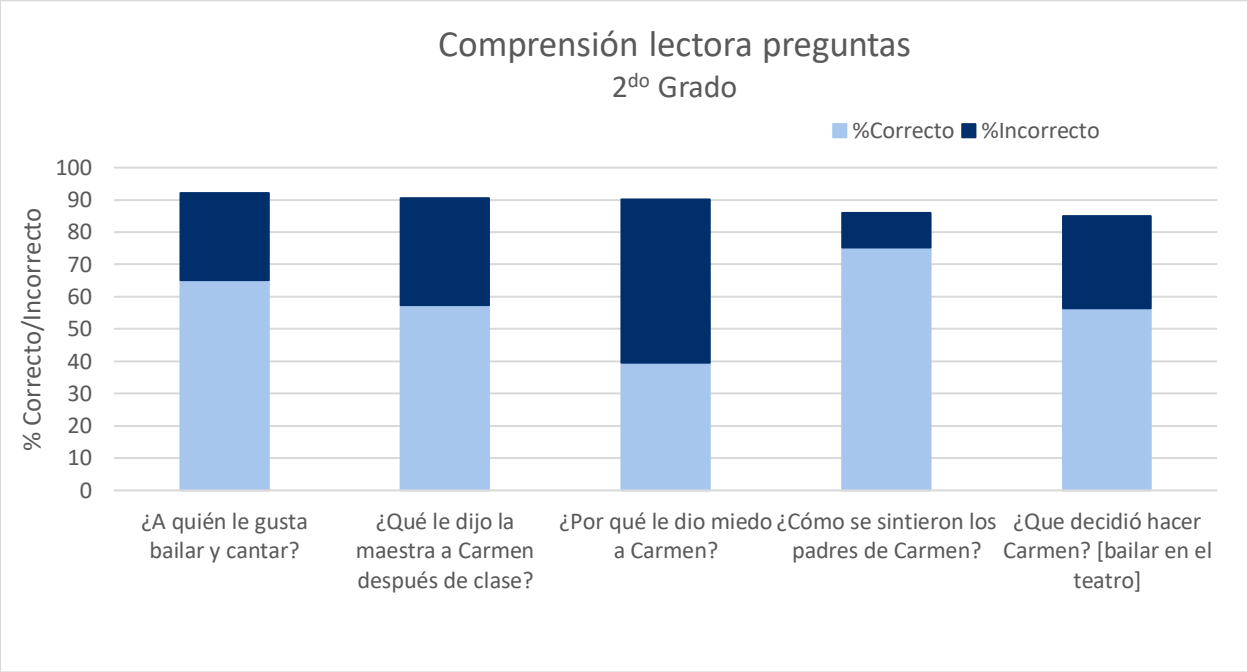
Las preguntas inferenciales cuya respuesta no está contenida en el texto son más complejas. Se debe resaltar que en las observaciones a los docentes de segundo grado se encontró que estos no asignan suficiente tiempo a trabajar el análisis inferencial, por lo cual se puede complicar para los estudiantes saber extraer el significado de lo leído haciendo inferencias.

Gráfico 15: Porcentaje de preguntas sobre la lectura que el promedio de estudiantes respondió correctamente



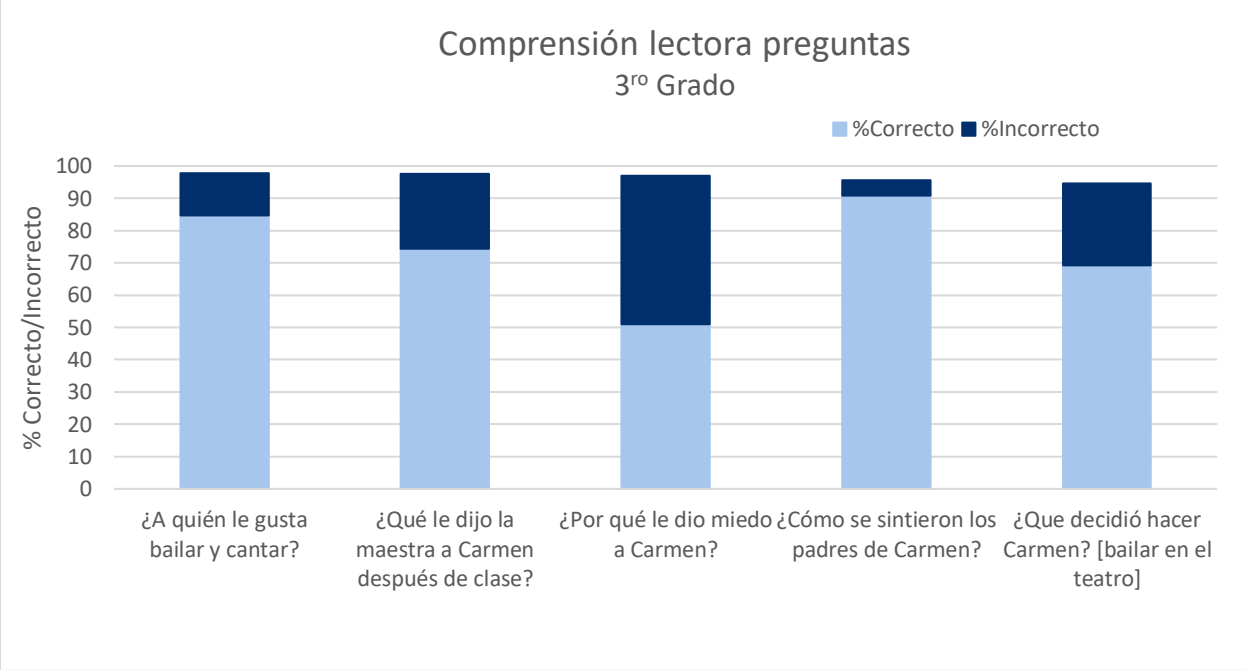
Los errores de los estudiantes de segundo grado al responder a cada pregunta de comprensión se presentan en el **Gráfico 8a.** El promedio de los estudiantes acertó en general un 58.7% de las preguntas, o sea un poco más de la mitad. Sin embargo, en la pregunta inferencial: *¿Por qué le dio miedo a Carmen?* en promedio solo acertaron la respuesta un 39.5% de los estudiantes de ese grado. La pregunta que resultó más sencilla fue *¿A quién le gusta bailar y cantar ….?* Esta pregunta la respondieron correctamente un poco más del 65.1% de los estudiantes.

Gráfico 16a: Segundo grado % error en respuestas a cada pregunta de comprensión



En tercer grado (ver **Gráfico 8b**) el promedio de los estudiantes respondió acertadamente un 74% de las preguntas. En este grado se repitió el problema con la pregunta inferencial en que el porcentaje de aciertos fue del 51%. A diferencia de segundo grado —en lo que puede haber influido las mejores habilidades en fluidez que tienen los estudiantes de tercero-—, la pregunta que resultó más fácil fue la relativa a los sentimientos de los padres de Carmen. Esta pregunta tiene una concentración de errores bajo.

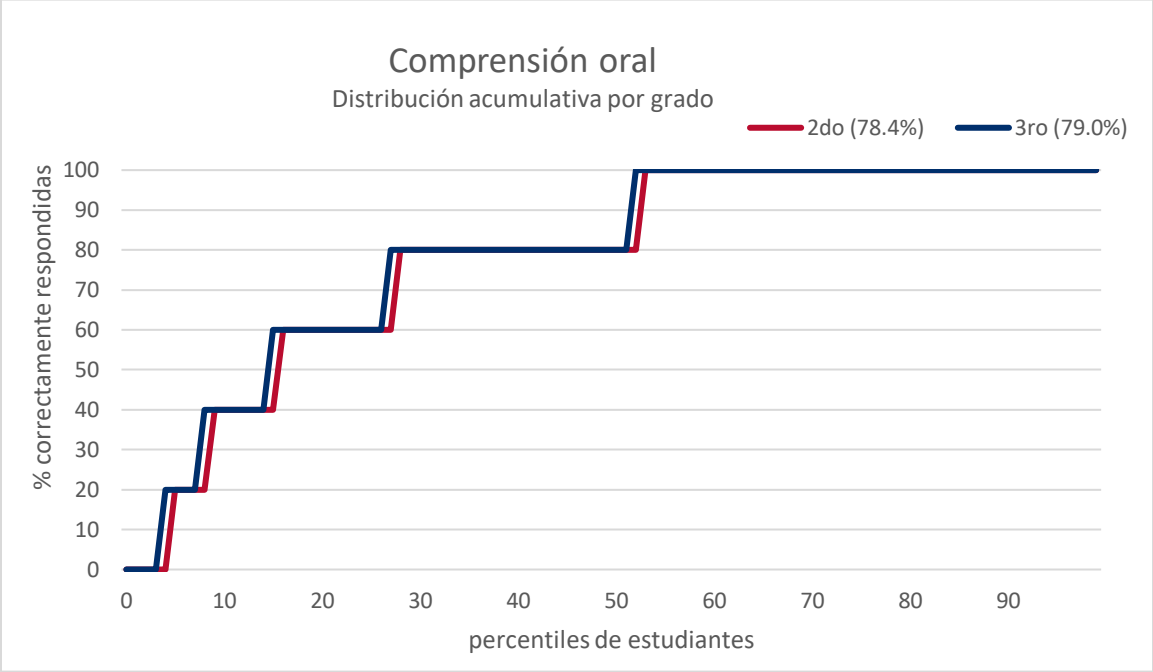
Gráfico 16b: Tercer grado % error en respuestas a cada pregunta de comprensión



4.1.7 Comprensión oral

Como puede verse en **Gráfico 9,** en promedio los estudiantes de segundo grado respondieron casi el 78.4% de las preguntas de la lectura para evaluar comprensión oral y los de tercero un 79%. Ambos porcentajes representan alrededor de cuatro preguntas correctamente respondidas de las cinco que tenía la sección. No se da una gran diferencia en capacidades de comprensión oral entre un grado y el otro. Por ello se podría considerar que las diferencias observadas en comprensión lectora no se basan en la capacidad de extraer significado de los estudiantes, sino en su capacidad de leer fluidamente.

Gráfico 17: Porcentaje de preguntas sobre lectura oral que el promedio de estudiantes respondió correctamente



4.2 Factores que influyen en los resultados de EGRA

4.2.1 Factores de los estudiantes

Se conoce la importancia del apoyo en el hogar y la influencia de la educación de los padres en el desarrollo infantil de los hijos. También, sabemos que un niño cuyas capacidades cognitivas y socioemocionales han sido estimuladas desde la infancia tiene mayor chance de tener éxito en la escuela. (Berlinski S., Schady N., 2015)

El estudio no contempló entrevistas a la familia; no obstante, el cuestionario aplicado a los estudiantes permitió recoger información sobre factores que de alguna forma contribuyen a explicar los resultados favorables en fluidez que obtuvieron los estudiantes de la muestra. Estos factores se detallan a continuación.

El papel del hogar

La mayoría de los estudiantes vive con su mamá y en segunda instancia con su papá. Estos datos no son muy diferentes entre los dos grupos de escuelas. En los centros escolares dentro del PESS 89.8% de los estudiantes reportó vivir con su mamá, y en los no PESS 90.8% de los estudiantes señaló que vivía con su mamá. Esto evidencia cierta estabilidad familiar, pues no se encontró que un porcentaje alto de estudiantes viviera con familiares.

Sobre quien sabía leer en la casa, los estudiantes PESS reportaron que leía casi el 81.9% de sus mamás mientras los estudiantes no PESS reportaron alrededor de un 80%. Según respuestas de los niños PESS, un 63.5% de sus papas lee, mientras que este porcentaje se reduce a 61.4% entre los no PESS. Esto parece corresponder con el hecho de que la tasa de alfabetización de mujeres es mayor que la tasa promedio de

alfabetización en adultos, citada en la sección relativa al contexto. Desconociendo el nivel de escolaridad exacto de las madres, no obstante, parece importante revelar que una amplia mayoría de ellas lee, lo cual las habilita para apoyar tareas en casa.

La pobreza es un elemento que desfavorece el éxito escolar, tanto por que implica una mala nutrición infantil que reduce la educabilidad de los niños, como porque conlleva carencia de recursos y el peligro del trabajo infantil ya sea pagado o no, lo cual impide que los niños asistan a la escuela y los distrae de su aprendizaje (Castro V., et al 2009ª 2009b, 2015, 2017). Resulta positivo que más del 70% de los estudiantes no sea pobre. Los datos indican que el 70% de los hogares donde viven estos estudiantes cuenta con una serie de servicios, de los cuales carecen más o menos el 26% de los estudiantes de la muestra, entre otros servicios higiénicos, libros, vehículo o computadora. Hay un 19% de ambos grados en cuyas casas se cocina con leña y/o carbón.

Factores propios del estudiante en relación a la escuela

La extra edad, otro factor negativo en el desarrollo de las habilidades lectoras (Castro V., et al 2009ª 2009b, 2015, 2017) es baja en la muestra. El 81% de los niños y niñas de segundo tienen 6, 7 u 8 años (de acuerdo con la regulación de El Salvador los estudiantes de primer grado deben tener 7 años). En tercer grado, el porcentaje de estudiantes que tienen 6, 7, 8 y 9 años es un poco más bajo, alcanzando un 79%.

La repetición de grado –también reportada como negativa en otros estudios ya citados--, tampoco es significativa ya que el 94.3% de los estudiantes de segundo grado y una cifra igual para tercer grado estaban cursando primero y segundo grado en 2017.

Ausentismo

A la pregunta sobre ausentismo, un 35% de los estudiantes de segundo grado y un 26% de los de tercero reportó haber faltado a clases la semana anterior. El nivel de ausentismo es menor en las escuelas PESS, sumando en los dos grados 29.3% mientras que en las no PESS suma 31.4%. En las escuelas PESS, un 77.8% de los estudiantes que reportó haberse ausentado en ambos grados lo hizo por enfermedad, mientras que las no PESS esta causal fue mencionada por un 68.6% de los estudiantes. Un porcentaje similar en ambos grados y en ambos grupos de escuelas respondió que no tenía quien los llevara a clase. Un tercio de los de segundo grado y un 26% de los de primer grado señaló que no tenía transporte.

Examinando el ausentismo con una metodología distinta, este bajó aún más. En total hubo un 21.6% de estudiantes ausentes en segundo y 20.2% en tercero cuando se efectúo el trabajo de campo. No obstante, difiriendo con los datos recogidos en el cuestionario, el porcentaje de ausentismo fue bastante más alto entre los estudiantes PESS que entre los no PESS (**Cuadro 8**).

Cuadro 8. Ausentismo estudiantil resultados cuestionario

Promedio expresado en porcentaje de estudiantes ausentes en las aulas en las cuales se administró EGRA	Aulas PESS	Aulas no PESS	Total
2do grado	27.2% [±5.8]	14.9% [±4.5]	21.6% [±4.1]
3er grado	21.9% [±5.2]	18.3% [±4.2]	20.2% [±3.4]

4.2.2 Factores de los docentes

Los datos del docente se recopilaron de tres maneras. La primera vía fue una entrevista sobre la práctica docente administrada a maestro-as de segundo y tercer grado. En esa entrevista se les preguntó sobre su preparación para enseñar lectoescritura y sobre la disponibilidad de materiales en el aula. También se obtuvo información a través de la Encuesta de Conocimiento de Docentes mencionada anteriormente (ver **Anexo D**). Por último, hubo observaciones de clase exclusivamente en las aulas de clase de docentes de segundo grado; estas observaciones buscaban obtener información sobre las habilidades de los docentes y el tipo de prácticas utilizadas durante las clases de lectoescritura.

Esta sección describirá la información obtenida a través de estos tres instrumentos por cada tema de instrucción. Los datos de la entrevista y la encuesta se dividen de acuerdo a la pertenencia o no del Proyecto, objeto de este estudio para que se conozcan las diferencias entre los docentes de las escuelas PESS y no PESS. Los resultados de observaciones de los docentes de segundo grado permiten comparar ambas fuentes y por ende encontrar las coincidencias y discrepancias entre las opiniones, el conocimiento y la práctica en el aula en lo que toca a la enseñanza de la lectoescritura.

Formación de los docentes y desarrollo profesional

Es conocido que la formación de los docentes y su desarrollo profesional pueden desempeñar un papel importante en lo que los docentes saben y hacen con respecto a la enseñanza de la lectoescritura. A los docentes de este estudio se les preguntó sobre su desarrollo profesional y sobre lo que creían necesitar para ser mejores profesores de lectoescritura.

Se encontró que la mayoría de los docentes participantes en el estudio tenía preparación como maestros-as. El 80.2% de los docentes no PESS y el 78% de PESS informaron contar con un Profesorado, lo cual implica que no alcanzaron un nivel terciario o universitario en su formación. Una amplia mayoría de docentes (ver **Cuadro 9)** dijo que tenía mucha confianza en su capacidad para enseñar lectoescritura temprana (no PESS 91.4% y PESS 97.6%).

Cuando se les preguntó específicamente acerca de si habían recibido preparación para enseñar lectoescritura, casi el 50% de los docentes dio respuestas afirmativas, y además consideró que esta preparación había sido suficiente para poder hacer su

trabajo en el aula con eficiencia. El **Cuadro 9** muestra que aproximadamente la mitad de los docentes entrevistados dijo haber recibido instrucción específica sobre cómo enseñar a leer y escribir. Los docentes de PESS parecían más seguros (72.1%) en que la capacitación recibida sobre como enseñar lectoescritura temprana los preparó para dar clases en el aula. Sobre la pregunta "si su preparación les servía para enseñar con eficiencia", el porcentaje de los docentes PESS que respondieron afirmativamente fue superior en un 6.4%, confirmando la seguridad que sentían. Pero hubo una variante con los no PESS, quienes mostraron menos certeza de su habilidad de enseñar en la pregunta anterior, pero en esta referida a la eficiencia superaron levemente a los PESS (no PESS 79.3% y PESS 78.5%).

Cuadro 9. Formación de los docentes

¿Recibió durante su formación inicial formación específica sobre cómo enseñar lectura o como enseñar a leer y escribir?		
Respuesta	**No PESS % (N)**	**PESS % (N)**
No	59.2 (69)	42.3 (50)
Sí	40.8 (46)	57.7 (72)
¿Siente que su formación lo preparó para enseñar lectura inicial?		
No	42.6 (46)	21.2 (26)
Sí	51.2 (61)	72.1 (90)
¿La formación permanente que recibió le ha servido para enseñar eficientemente lectura inicial?		
No	16.1 (17)	14.6 (16)
Sí	79.3 (92)	78.5 (99)

Muchos docentes entrevistados también declararon que continúan recibiendo capacitación en servicio para su desarrollo profesional para enseñar lectoescritura. El **Cuadro 10** evidencia que la mayoría de los docentes ha participado en algún tipo de oferta de desarrollo profesional relacionado con la lectoescritura en el último año, no se presentan diferencias importantes entre los docentes no PESS y PESS.

Cuadro 10. Capacitación sobre cómo enseñar lectura

Capacitación sobre cómo enseñar lectura este año		
Respuesta	**No PESS % (N)**	**PESS % (N)**
No	38.5 (41)	34.4 (44)
Sí	61.5 (74)	65.6 (77)

Finalmente, se les preguntó a los docentes sobre que creían les ayudaría a mejorar su capacidad como maestro-as para enseñar mejor lectoescritura temprana. Se puede observar en el **Cuadro 11** que la mayoría de los docentes expresó que necesitaban más capacitación para mejorar su desarrollo profesional y también mayor cantidad de materiales de enseñanza para poder desempeñarse mejor como docentes.

Los docentes opinaron que los padres de familia y el MINED podían desempeñar un papel importante en mejorar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes para enseñar más eficientemente a los estudiantes. Un 34% de los PESS y aproximadamente la mitad de los no PESS pidieron más acompañamiento y asesoría de parte del MINED.

Sólo 32 docentes mencionaron que necesitan incremento salarial, y menos todavía (29) opinaron que los incentivos tenían importancia para ellos como estímulo a su desempeño. Cabe mencionar que en ambas respuestas los docentes PESS superan en número a quienes no trabajan con PESS.

Cuadro 11. Actividades más útiles para mejor el desempeño del docente

Actividades más útiles para mejorar su desempeño docente		
Respuesta	**No PESS % (N)**	**PESS % (N)**
Mas capacitación	57 (66)	48.1 (59)
Más apoyo profesional y orientación del director	13.5 (17)	11.4 (15)
Más materiales didácticos	69.8 (84)	72.2 (86)
Aumento salarial	7.4 (9)	16.9 (23)
Incentivos para promoción y compensación de acuerdo al desempeño	4.7 (7)	19.1 (22)
Mejora de las condiciones del aula de clase y del ambiente escolar	17.1 (23)	28.3 (32)
Mejora de las relaciones entre los compañeros	2.2 (4)	5.8 (8)
Mejora de las relaciones con los padres de familia y otros miembros de la familia.	36.6 (39)	33.8 (43)
Más trabajo entre los docentes para planificar juntos	23.4 (26)	21.2 (27)
Mayor asesoría y/o acompañamiento del MINED	49.3 (54)	34.9 (38)

Mejorar la capacidad de enseñar lectoescritura específicamente requiere de formación profesional para dominar la instrucción de habilidades clave para que los estudiantes aprendan a leer y escribir. También enseñar lectoescritura eficientemente requiere de abundantes materiales de enseñanza. Los docentes entrevistados coincidieron con esta afirmación y añadieron a la misma el requerimiento de recibir entrenamiento pedagógico. En esto último estuvieron de acuerdo 19% de los no PESS y 26.8% de los docentes PESS.

Materiales de enseñanza y aprendizaje

Buscando entender su visión sobre la importancia de disponer de los recursos apropiados se preguntó a los docentes qué pensaban sobre los materiales de

enseñanza y aprendizaje que utilizan en el aula. Los docentes de las escuelas PESS (87.3%) y no PESS (90.6%) encontraron que los libros de texto de su grado corresponden y están apropiados para el nivel de sus estudiantes.

Cuando se preguntó a los docentes sobre cuál era su principal dificultad para utilizar los libros de texto en el aula, el problema principal mencionado por ellos fue la insuficiencia de libros para los niños. Varios docentes de las escuelas no PESS (18.9%) también estaban preocupados por el hecho de que los libros eran viejos y su uso por ello, difícil. Solo 7.7% de los docentes de PESS coincidió en esta preocupación al señalar que los libros de sus aulas eran demasiado viejos para ser usados, ver **Cuadro 12**.

Cuadro 12. Dificultades con los textos escolares

¿Cuál es la dificultad más importante con la que Ud. se enfrenta cuando quiere utilizar los textos escolares?		
Respuesta	**No PESS % (N)**	**PESS % (N)**
No hay suficiente cantidad	46.3 (52)	42.1 (48)
Son viejos y/o no están en condiciones de uso	18.9 (18)	7.7 (10)
Utilizan libros diferentes a los de MINED	16.1 (20)	18.8 (22)

Muchos docentes hicieron notar que sus estudiantes tienen acceso a materiales de lectura distintos del libro de texto entregado por MINED. El **Cuadro 13** muestra que estos materiales estaban generalmente en el aula o en la biblioteca, lo que sugiere un acceso relativamente fácil a recursos didácticos más allá del libro de texto.

Cuadro 13. Acceso de materiales de lectura

¿Tienen los/las estudiantes acceso a otros materiales de lectura apropiados a su nivel?		
Respuesta	**No PESS % (N)**	**PESS % (N)**
No	25.9 (31)	29 (35)
Sí	74.1 (84)	71 (87)
¿Dónde están disponibles estos otros materiales de lectura?		
En el aula	44.8 (47)	42.3 (51)
Biblioteca escolar	23.8 (28)	27.3 (36)
Otro	16.5 (19)	8.7 (10)

A pesar de los problemas con los libros de texto expresados en las entrevistas, se observó que 93.2% de los docentes de segundo grado usaba los libros de texto durante la lección observada. La mayoría de los profesores (58.1%) no usó material complementario como libros de cuentos.

Interacciones con los estudiantes

La investigación muestra que las actitudes y creencias de los docentes sobre cómo los estudiantes aprenden y de qué son capaces pueden afectar la forma en que los docentes interactúan con sus estudiantes (Cooper y Tom, 1984). La encuesta sobre el conocimiento de los docentes usada en este estudio ofreció a los docentes entrevistados la opción de seleccionar entre dos declaraciones muy parecidas, aquella con la cuál estaban más de acuerdo. Los datos provenientes de las opciones tomadas por los docentes al responder a esta encuesta dan una idea de cómo entienden los docentes el desarrollo estudiantil, y como este entendimiento puede afectar sus prácticas de instrucción y por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

Las interacciones de los docentes con los estudiantes en el aula pueden verse afectadas por sus creencias sobre cómo los niños deben comunicarse durante la clase. El **Cuadro 14** ilustra las afirmaciones relacionadas con las creencias de los docentes sobre cómo los estudiantes deben expresarse en el aula.

La abrumadora mayoría de los docentes cree que es importante que los estudiantes se expresen durante la clase, incluso aún si esto implica interrumpir al docente. Un porcentaje bajo —21.6% de los profesores no PESS y el 15.4% de los docentes de PESS—, indicó que los niños deberían ser más independientes al tratar de esclarecer sus dudas, llegando a afirmar que era preferible que los niños trabajaran en resolver por su cuenta sus dudas antes de preguntarle al docente sobre algo que no entendían. No obstante, una mayoría fue de la opinión que los estudiantes deben preguntar al docente directamente para aclarar sus dudas (74.8% no PESS y 84.6% PESS). Quienes sugirieron que los niños debían buscar sus propias respuestas podrían estar indicando que son conscientes de la importancia de que los niños aprendan a desempeñar un papel activo y sean más responsables de su propio aprendizaje, lo cual representa una habilidad metacognitiva de alto nivel.

Cuadro 14. Interacciones entre docente y estudiante

Conocimiento del docente	No PESS % (N)	PESS % (N)	2do grado % (N)
Los/las estudiantes deberían hablar solamente cuando se les soliciten	2.2 (4)	8.4 (9)	6.8 (8)
Es mejor permitir a los/las estudiantes expresar sus pensamientos oportunamente	97.8 (115)	91.6 (111)	93.2 (115)
Los/las estudiantes pueden interrumpir al docente si tienen algo importante que decir durante la hora de clase	96.7 (115)	95.2 (113)	95.8 (118)
Los/las estudiantes no deberían interrumpir al docente durante la hora de clase	3.3 (4)	4.8 (7)	4.2 (5)
Es mejor que los/las estudiantes digan al docente cuando no entienden lo que se les dice o explica	78.4 (93)	84.6 (101)	83.3 (103)
Si no entienden, los/las estudiantes deberían de aclarar sus dudas o encontrar respuestas a sus	21.6 (26)	15.4 (19)	16.7 (20)

Conocimiento del docente	No PESS % (N)	PESS % (N)	2do grado % (N)
inquietudes y/o preguntas por su propia cuenta, antes de preguntar al docente			

Durante las observaciones, los recolectores de datos capturaron información específica sobre cómo los profesores interactúan con los estudiantes, en particular cómo los profesores reaccionaron o respondieron a los estudiantes y cómo les pidieron que ellos respondieran. El **Cuadro 15** muestra que el 90.1% de los docentes observados dio atención y llamó en general a la mayoría de los estudiantes de la clase a participar. También se observó que la mayoría de los docentes llamó a participar y/u opinar a estudiantes que no habían levantado la mano para hacerlo. Esto muestra que los docentes comprenden la importancia de que todos sus estudiantes participen y muestren comprensión de la lección.

Cuadro 15. Docente llamando a estudiantes a participar

Práctica observada	% (N)
La docente llamó por lo menos una vez a algún estudiante que no levantaron su mano	90.13 (111)
En términos generales, el docente a la mayoría de los estudiantes	86.94 (110)

También se les pidió a los observadores que tomaran nota de cómo reaccionaban los docentes cuando los estudiantes respondían incorrectamente a sus preguntas. En el **Cuadro 16 se** muestran las observaciones, tres de las mismas reunieron la mayor cantidad de resultados: (i) la mayoría reaccionó dando una pista (37.8%); (ii) 24.1 % dió retroalimentación para corregir errores cometidos por los estudiantes; y (iii) ofrecieron directamente la respuesta correcta (22.5%). Esto de alguna forma confirma la opinión anterior vertida por un 20% de los docentes no PESS y un 16% de los PESS indicando que ellos consideran que los estudiantes deben “desempeñar un papel activo y ser más responsables de su aprendizaje”. También muestra la importancia que le da un amplio número de docentes (61.84%) a la corrección de errores y a suministrar apoyo a los estudiantes para que ellos encuentren la respuesta correcta por sí mismos.

Cuadro 16. Docentes dando respuesta a los estudiantes

Práctica observada	% (N)
En términos generales, si un estudiante respondió incorrectamente, el docente…	
Le brindó la respuesta correcta	22.52 (26)
Le preguntó a otro estudiante	8.74 (11)
Le pidió al estudiante intentar de nuevo	6.91 (8)
Le dio una pista o le ayudó de otra manera	37.76 (50)

Práctica observada	% (N)
Dio retroalimentación para corregir errores cometidos	24.08 (28)

En general los docentes en este estudio parecen comprender la importancia de que todos los estudiantes participen y se expresen durante la clase y que reciban apoyo cuando dan respuestas incorrectas. Estas creencias son positivas para el aprendizaje de los estudiantes y contribuyen a crear en el aula un ambiente seguro para los estudiantes. Este ambiente da confianza a los estudiantes para hacer preguntas y les permite tomar riesgos al participar en clase.

Instrucción diferenciada

Abordar las necesidades de los estudiantes a través de la instrucción diferenciada es otra práctica probada como importante para el aprendizaje y los resultados de los estudiantes (Tomlinson, 1999; Vygotsky, 1986). Los docentes que además de entender la necesidad de hacer instrucción diferenciada saben cuándo es apropiado y necesario implementarla tienden a ser capaces de apoyar a todos los estudiantes de su clase para que tengan éxito. Durante la entrevista a los docentes, se les preguntó qué apoyo brindaban a los estudiantes con limitaciones para mantenerse al día con respecto al resto de la clase. Solo uno de los docentes entrevistados dijo que “no hizo nada” pues en general, los docentes eligieron una variedad de prácticas de instrucción.

El **Cuadro 17** muestra que la opción más popular fue brindar apoyo individual durante la clase (no PESS 69.4% y PESS 61.6%). Los docentes también seleccionaron como opción brindar apoyo fuera de la clase y fomentar el trabajo en parejas o en grupos pequeños. Sólo un porcentaje muy pequeño (no PESS 16.8% y PESS 15.3%) dijo que para ayudar a estos estudiantes realizaría una revisión de la actividad con toda la clase. Sin embargo, las observaciones permitieron determinar que la mayor parte de las interacciones se daban usando la forma de organización conocida como clase entera.

Cuadro 17. Apoyo para los estudiantes

¿Qué apoyo da a los/las estudiantes que no son capaces de seguir el ritmo de las lecciones de lectura, si los hay?		
Respuesta	**No PESS % (N)**	**PESS % (N)**
Ninguno	.6 (1)	0 (0)
No aplica (no hay estudiantes que necesitan)	.5 (1)	1.2 (2)
Apoyo remedial individualizado fuera de la clase	56.5 (58)	48 (57)
Apoyo remedial individualizado dentro de la clase	69.4 (77)	61.6 (73)
Tiempo de práctica adicional dentro de la clase	29.8 (35)	19.5 (26)
Lo pongo a trabajar en parejas de compañeros o pequeños grupos	52.4 (57)	46.4 (56)
Revisión de toda la clase	16.8 (21)	15.3 (22)

¿Qué apoyo da a los/las estudiantes que no son capaces de seguir el ritmo de las lecciones de lectura, si los hay?		
Materiales adicionales de lectura o asignación de proyectos fuera del aula	41.2 (43)	27.2 (33)
Conferencia o comunicación padres/docente	41.3 (52)	39.7 (49)
Estudiantes como tutores	40 (45)	25.9 (32)

Los datos recogidos parecen indicar que los docentes saben que es importante apoyar a los estudiantes con dificultades y que reconocen la existencia de una variedad de formas en que esto puede lograrse.

Durante las observaciones de clases, los recolectores de datos pusieron especial atención a si los docentes realizaban prácticas específicas para apoyar a los estudiantes en desventaja. A pesar de las respuestas positivas sobre este tema, las observaciones indican que la mayoría de los docentes observados no implementaban estas prácticas como lo muestra el **Cuadro 18**. Este cuadro evidencia que la mayoría de los docentes no organizaba a los estudiantes en grupos ni tampoco les asignaba tareas diferentes de acuerdo con sus distintos niveles de aprendizaje. Durante la observación, nada más un 30.6% de los docentes observados apoyó a estudiantes con problemas.

Cuadro 18. Instrucción diferenciada

Práctica observada	% (N)
Dio el docente trabajo en grupos a diferentes	
Sí	16.3 (14)
Los estudiantes trabajan en grupos pequeños	
Sí	25.81(34)
Dio el docente instrucciones específicas	
No	74.55 (100)
Sí	25.45 (23)
El docente apoyaba a estudiantes que mostraban dificultades trabajando aparte	
No	69.38 (88)
Sí	30.62 (35)

Al analizar los datos provenientes de observaciones a la práctica de instrucción, queda claro que la mayor parte de las clases se desarrollaron —como se señaló antes—, teniendo a los estudiantes organizados en “clase entera o completa”. Las discrepancias entre las respuestas a la entrevista y la práctica docente observada podrían evidenciar una desconexión entre el conocimiento y la práctica, o también podría mostrar que los docentes responden lo que consideran “correcto”, pero tienen una brecha en sus

conocimientos profesionales que les impide poner en práctica su concepción sobre como manejar diversas formas de apoyo a quienes van rezagados.

Los docentes parecen saber que deben apoyar a los estudiantes de varias maneras; sin embargo, las observaciones indican que esto no lo practican. Saber que la enseñanza debe ser diferenciada y estar en capacidad de hacerlo, claramente no es lo mismo. Los docentes probablemente se ven afectados por muchos factores que los limitan y la posible falta de recursos y conocimientos sobre cómo implementar instrucción diferenciada podría estar impidiendo que los docentes hagan lo que saben es útil para sus estudiantes. También está de por medio el hecho de que muchos docentes pueden no estar en capacidad de determinar qué estudiantes están teniendo dificultades de aprendizaje en un momento dado. Si los docentes no tienen tiempo o conocimiento sobre cómo evaluar a los estudiantes para tomar decisiones sobre la instrucción, esto también puede impedirles establecer el tipo de instrucción apropiada a sus necesidades.

Evaluación

Una práctica importante para que los docentes puedan determinar qué tipo de instrucción usar es evaluar el conocimiento y habilidades del estudiante. A los docentes del estudio se les preguntó en la entrevista y en la encuesta de conocimiento cómo evaluaban a sus estudiantes. Las respuestas dadas en la encuesta son abrumadoramente positivas cuando se les pregunta si evalúan a sus estudiantes al finalizar cada unidad de clase (no PESS 93.5% y PESS 94.5%).

El **Cuadro 19** muestra las respuestas de los docentes sobre cómo evalúan en a sus estudiantes. Según los datos recopilados estos docentes usan una variedad de métodos para evaluar a los estudiantes al final de una unidad y durante sus lecciones diarias. Los métodos de evaluación predominantes son, sin embargo, los más tradicionales, como las pruebas escritas u orales, y algún tipo de tarea de escritura o preguntas. Las opciones tales como proyectos y dramatización fueron elegidas por un reducido número de docentes.

Cuadro 19. Como evalúa los estudiantes

21. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes para determinar si han aprendido los contenidos de la clase después de terminar una unidad?			
Respuesta	**No PESS % (N)**	**PESS % (N)**	**2do grado % (N)**
Pruebas escritas después de las unidades o bloques de lecciones a lo largo del curso del período académico	81.5 (93)	78.9 (98)	83.9 (103)
Pruebas orales después de las unidades o bloques de lecciones a lo largo del curso del período académico	73.3 (86)	66.3 (80)	75.8 (91)
Revisión del libro de actividades del estudiante	41.5 (49)	36 (47)	40.8 (51)
Tareas en casa y en la clase	60.3 (75)	68.3 (79)	68.1 (82)
Evaluación de fin de período	51.6 (57)	28.1 (36)	42.7 (51)
Exámenes de fin de año	41.3 (48)	17.4 (21)	30.1(37)

21. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes para determinar si han aprendido los contenidos de la clase después de terminar una unidad?			
Proyectos	13.4 (15)	3 (5)	8.22 (9)
Actividades integradoras	46.9 (52)	30.8 (40)	36.4 (45)
22b. ¿Cómo evalúa a sus estudiantes diariamente durante la clase para determinar si entendieron los contenidos de una actividad?			
Dramatización	17.3 (21)	12.4 (14)	16.4 (19)
Uso del pizarrón	60.2 (70)	48.1 (55)	56.3 (68)
Preguntas orales	85.3 (98)	84.2 (101)	89 (108)
Trabajo de consulta	12.8 (15)	13 (19)	13.6 (18)
Cuestionario	27 (31)	27.5 (36)	24.9 (32)
Guías de trabajo	32.1 (39)	30.1 (38)	27.3 (35)
Ejercicios de aplicación	41.5 (53)	45.3 (57)	41.8 (56)

Las observaciones muestran que la mayoría de los docentes (76.6%) revisaron el trabajo de los estudiantes como puede verse en el **Cuadro 20**. Revisar tareas o trabajos asignados a los estudiantes es una manera típica de evaluar como los estudiantes están aprendiendo. Sin embargo, la mayoría de los docentes (72.3%) no dio calificaciones a los estudiantes, aunque la mayoría dijo en la entrevista que evalúa diariamente utilizando varios métodos.

Cuadro 20. Prácticas de evaluación observados

Práctica observada	% (N)	Numero
20. ¿El docente revisó el trabajo de los estudiantes?		
No	23.36 (24)	24
Sí	76.64 (99)	99
25. ¿Fueron los estudiantes evaluados por calificaciones o puntos?		
No	72.27 (86)	86
Sí	27.73 (37)	37
26. ¿Después de evaluar el contenido, decidió el docente asignar la tarea?		
No	43.84 (54)	54
Sí	56.16 (69)	69

Instrucción de lectoescritura

El estudio también se enfocó en determinar el conocimiento y la comprensión de los docentes de cómo enseñar lectoescritura. Los datos recopilados a través de las entrevistas, la encuesta y las observaciones indican que en la mayoría de las clases los docentes trabajaban en dos de los momentos de la clase de lenguaje: la lectura y la reflexión. Los siguientes son los resultados de las observaciones, entrevistas, y encuesta de conocimiento por componente de lectura y escritura.

Leyendo palabras

Leer palabras nuevas requiere dominar varias habilidades fundamentales, principalmente conocer que una palabra está compuesta de sonidos y saber que estos sonidos se representan con letras escritas. Los estudiantes también necesitan saber cómo convertir estos sonidos de las letras en palabras. Durante la entrevista con los docentes, se les preguntó si creían que era importante o no enseñar las sílabas y los sonidos de las letras. Tanto los docentes de las escuelas no PESS como las PESS convinieron abrumadoramente en que estas habilidades eran importantes para enseñar a leer, como se muestra en el **Cuadro 21**.

Cuadro 21. Importancia de enseñar letras y sonidos

Respuesta	No PESS % (N)	PESS % (N)
El/la docente debe enseñar los sonidos de las letras en los primeros grados	92.2 (106)	97.7 (118)
El/la docente debe enseñar las sílabas como parte del proceso lector en los primeros grados	90.5 (104)	98.7 (120)

Este resultado es interesante principalmente porque los estudiantes tuvieron puntajes bajos en la sección de EGRA que evalúa su dominio del sonido de letras. Los puntajes bajos indican que a los estudiantes no se les está enseñando o no se les enseñó en su momento los sonidos de las letras individuales. Esto contradice las respuestas dadas por docentes tanto de segundo grado como de tercer grado, quienes dijeron que los sonidos se" deberían enseñar". Se necesita más investigación para entender las diferencias entre estas afirmaciones y su relación con lo que está recomendado que se enseñe en El Salvador en preescolar y primer grado.

La encuesta de conocimiento de los docentes también indagó sobre el papel que los docentes consideraban debían jugar para enseñar lectoescritura. Las respuestas a la encuesta fueron casi unánimes, indicando que la función de los docentes es enseñar las habilidades necesarias para aprender a leer las palabras (ver **Cuadro 22**).

Cuadro 22. Papel del docente

Práctica observada	Porcentaje % (N)	Numero % (N)
Mi papel como docente es enseñar a los/las estudiantes todas las palabras que necesitan saber para que se conviertan en lectores	5.7 (9)	16.9 (17)
Mi papel como docente es enseñar a los/las estudiantes las destrezas necesarias para que puedan aprender a leer palabras de manera autónoma, y se conviertan en buenos lectores	94.3 (110)	83.1 (103)

Los datos de las observaciones muestran que pocos docentes dedicaron tiempo a la enseñanza de cómo leer palabras. El **Cuadro 23** muestra que nada más el 31.5% de los docentes observados pidió a los niños que leyeran palabras aisladas.

Cuadro 23. Leyendo palabras sueltas

Práctica observada	% (N)	Numero
Puso el docente a los niño-as a leer palabras sueltas		
Si	31.54 (37)	37
No	68.46 (86)	86

No se observó a los docentes enseñando sonidos de letras, sílabas o partes de las palabras de forma significativa. Probablemente esto se deba al hecho de que las observaciones tuvieron lugar en segundo grado en lugar de en primer grado.

Vocabulario

Comprender los significados de las palabras y aprender a encontrar el significado de palabras nuevas son habilidades clave para poder entender lo que se lee y comunicarse por escrito. A los docentes se les preguntó cómo enseñaban vocabulario en sus clases de lectoescritura. De acuerdo a sus respuestas (ver **Cuadro 24**)**,** los docentes utilizan una variedad de métodos, pero el más popular fue leer historias y aprovechar esta lectura durante la clase (no PESS 76.6% y PESS 64.6%).

Cuadro 24. Como enseñar vocabulario

Practica	No PESS	PESS	2do grado % (N)
¿Cómo enseña vocabulario?			
Utilizando familias de palabras y/o antónimos y sinónimos	48.7 (55)	48 (56)	51.4 (59)
Aprovechando historias que leemos	76.6 (84)	64.6 (78)	76.31 (90)

Practica	No PESS	PESS	2do grado % (N)
Utilizando sólo el diccionario	34.6 (40)	34.8 (48)	28.66 (37)
Escribiendo un texto	50.3 (65)	64.3 (73)	56.25 (71)

Durante la observación en las aulas, los docentes enseñaron vocabulario en al menos la mitad de las lecciones observadas, pero lo hicieron principalmente por medio de ilustraciones o buscando las definiciones de las palabras. Como se ve en el **Cuadro 25,** alrededor del 49.8% de los docentes observados usaba también textos para enseñar nuevas palabras. Es importante revelar que los observadores registraron que la instrucción de vocabulario se llevó a cabo en el entorno de clase completa.

Cuadro 25. Prácticas de enseñar vocabulario

Practica	% (N)
¿Trabaja en el significado de palabras que están en un texto usando el contexto en que está la palabra se utiliza, ya sea una oración, un párrafo o un relato?	
Si	49.81(68)
Clase entera	48.92 (66)
¿Trabaja en significado de palabras: ¿dando definición, o utilizando ilustraciones o dibujos?	
Si	61.81(78)
Clase entera	57.43 (72)
¿Trabaja en significado de palabras: usando palabras en oraciones o explicando la palabra?	
Si	53.87 (71)
Clase entera	46.1 (63)

Lectura y comprensión

El foco principal de las lecciones de lectoescritura observadas indica que los docentes dieron énfasis a prácticas de lectura y comprensión. Por supuesto, este es el objetivo principal de la lectoescritura. No obstante, los observadores notaron que los docentes requerían principalmente que los estudiantes leyeran en voz alta (55.1%) y muy poco les pedían que lo hicieran en silencio (13.4%) (ver **Cuadro 26**). La lectura en voz alta se dividió entre la lectura de toda la clase y la lectura individual en sus propios libros.

Cuadro 26. Prácticas de leer

Práctica observada	% (N)
¿Puso el docente a los niño-as a leer oraciones?	
Si	48.05 (61)
Clase entera	24.25 (32)
Individuales	18.66 (24)
¿Pidió el docente a la clase que leyera en voz alta algún texto?	
Si	55.13 (74)
Clase entera	24.15 (34)
Individuales	24.93 (33)
¿Pidió el docente a los estudiantes que leyeran en silencio?	
Si	13.38 (21)
Clase entera	9.3 (13)
Individuales	4.09 (8)

Los datos de observación muestran que la mayoría de los docentes hizo que los estudiantes leyeran de alguna manera durante la lección. Los resultados EGRA sobre el dominio de los estudiantes de la lectura, indican que hay un 35.5% de segundo grado y un 41% de los de tercer grado que puede leer con fluidez, es probable que a estos estudiantes en particular les resulte provechoso la práctica diaria de la lectura y les ayude a mejorar su fluidez lectora, pero si se toma en cuenta el porcentaje de estudiantes en riesgo, 45% en segundo grado y 36% en tercer grado, se pudiera señalar que es recomendable explorar nuevas prácticas de lectura oral a implementar para mejorar esta habilidad lectora entre quienes están con problemas.

Se observó clases con el propósito también de determinar qué actividades eran usadas por los docentes para enseñar comprensión y conseguir que los estudiantes extrajeran significado de los textos leídos. El **Cuadro 27** muestra que aproximadamente la mitad de los docentes de segundo grado (45.2%) comenzó sus lecciones de lectura con actividades de comprensión tales como hablar sobre el título, hacer predicciones y adquirir conocimientos básicos.

Estas actividades preparan a los estudiantes para leer un texto, promover la motivación y darles algo que corroborar mientras leen. También se observó a la mayoría de los docentes (63.5%) haciendo preguntas literales –cuya respuesta está en el texto leído--; a un 51% de los docentes se les vio trabajando con preguntas inferenciales las cuales requieren usar conocimientos no incluidos en el texto. Otro 42.6% de actividades observadas estaban encaminadas a enseñar comprensión por la vía de hacer resúmenes y trabajar en la búsqueda de la idea principal de la historia leída.

Cuadro 27. Prácticas de comprensión

Práctica observada	% (N)
¿Antes de la lectura de un libro: ¿Les lee el título; les pregunta que saben del título o tema; les enseña a hacer predicciones?	
Si	45.16 (59)
Clase entera	44.45 (58)
¿Responden y formulan los estudiantes preguntas literales que inician con qué, quién, dónde?	
Si	63.52 (84)
Clase entera	49.47 (64)
Individuales	10.1 (15)
¿Responden y formulan preguntas inferenciales que inician con por qué, cómo?	
Si	51.07 (67)
Clase entera	35.45 (46)
Individuales	12.38
¿Enseña estrategia de comprensión? (ejemplo: hacer resúmenes, encontrar la idea principal, identificar la estructura de la historia leída o sus personajes principales)	
Si	42.61 (59)
Clase entera	37.69 (54)

Estas observaciones evidencian que los docentes usaban la estrategia de hacer preguntas como forma principal de enseñar comprensión, no obstante, la mayoría de las preguntas formuladas eran literales cuyas respuestas se encuentran en el texto. Este tipo de preguntas requiere del uso de habilidades de nivel inferior. Cabe destacar que también la mitad de los profesores hizo al menos una pregunta inferencial, la cual para ser respondida requiere usar conocimiento contextual y fuera del texto. Este patrón coincide con las tendencias reflejadas en el dominio de la comprensión inferencial de los resultados de EGRA. En esta prueba los estudiantes obtuvieron mejores resultados al responder las preguntas literales que al dar respuesta a las preguntas inferenciales.

También es importante señalar que la mayoría de las instrucciones para enseñar comprensión se realizaron con toda la clase o clase entera, lo cual tiende a limitar la participación del estudiante. Si bien es cierto, los resultados de entrevistas parecen indicar que los docentes entienden la importancia de utilizar una variedad de estrategias para la comprensión, no se les vio usando una variedad de métodos.

Escritura

Finalmente, las habilidades de escritura son cruciales para la comunicación y la autoexpresión y complementan el aprendizaje de las habilidades de lectura. Los docentes participantes en el estudio mostraron tener consciencia de la importancia y la

naturaleza complementaria de enseñar habilidades de lectura y escritura. Al responder a la Encuesta de Conocimiento de Docente un 90.8% no PESS y un 87.5% de los docentes PESS indicaron que están de acuerdo de que es necesario que los/las estudiantes aprendan a leer y escribir al mismo tiempo.

Durante las observaciones, casi todos los profesores les pidieron a los estudiantes que escribieran algo. La mayoría de los escritos no implicaban la realización de tareas muy creativas (ver **Cuadro 28**). El 94.1 por ciento de los docentes pidió a los estudiantes que escribieran palabras, oraciones o párrafos siempre en clase entera, en comparación sólo el 33.7% de los docentes pidió a los estudiantes que escribieran creativamente expresando sus sentimientos o impresiones. Cuando se asignó a los estudiantes tareas de escritura creativa, hubo una parte de los docentes que trabajó con toda la clase y otra parte que usó el trabajo individual. En casi una cuarta parte de las observaciones se vio al docente haciendo algún tipo de dictado; tomar dictado no fomenta la autoexpresión, sino que es más bien una forma de desarrollar habilidades de escucha y dominio de la correspondencia de símbolos de sonido —decodificación—.

Cuadro 28. Prácticas de escritura

Práctica observada	% (N)
¿Los estudiantes escriben ¿palabras, oraciones o párrafos?	
Si	94.13
Clase entera	67.02
Individuales	22.73
¿Los estudiantes hacen escritura creativa ¿textos escritos que expresan algún pensamiento, explicación o emoción?	
Si	33.67
Clase entera	19.44
Individuales	14.23
¿Hace el docente dictado de: a) palabras, b) oraciones, c) párrafos?	
Si	22.5
Clase entera	21.52

Conocimiento del docente sobre el desarrollo de la lectoescritura

La parte final de la Encuesta de Conocimiento de Docente incluyó diez preguntas sobre las expectativas de los docentes con respecto a cuando los estudiantes deben alcanzar habilidades específicas de lectoescritura. Las respuestas a estas preguntas muestran el conocimiento del docente sobre las trayectorias de desarrollo que deben seguir los estudiantes y sus expectativas sobre lo que estos deberían ser capaces de hacer. Para cada pregunta, los profesores tuvieron que elegir una de cuatro opciones sobre cuándo un estudiante debería dominar una determinada habilidad. Cada opción fue codificada como apropiada para el desarrollo (1) o inapropiada para el desarrollo (0). Las respuestas de los docentes fueron muy variadas en relación a las habilidades relacionadas con la escritura y la comprensión. El **Cuadro 29** resume las respuestas de

los docentes en lo que respecta al dominio de las habilidades de escritura y comprensión. Menos de la mitad de los docentes considera importante el dominio de una habilidad de nivel superior, como escribir un ensayo persuasivo.

Cuadro 29. Expectativas sobre los estudiantes de los docentes

Destrezas	% (N)
Saber cómo escribir un ensayo persuasivo	
Apropiado	45.33 (113)
Comunicar sus ideas sobre un tema de forma escrita	
Apropiado	47.9 (116)
Entienden la correspondencia entre un grafema y un fonema	
Apropiado	51.62 (117)
Identifican las partes de una oración	
Apropiado	70.59 (170)
Entienden la morfología (raíces, de la estructura de las palabras)	
Apropiado	65.21 (151)
Grado los/las estudiantes comprenden el contenido de un texto de su nivel	
Apropiado	42.23 (106)
Comparar y contrastar dos textos informativos	
Apropiado	74.48 (175)
Comprenden el contenido de un texto que el que ellos mismos leen y que están a su nivel	
Apropiado	75.4 (181)

4.2.3 Factores de la escuela

Las escuelas de la muestra fueron 125, de ellas 62 estaban en el programa PESS y 63 no. No obstante, en los centros escolares PESS no se pudo recoger datos en dos de las escuelas por lo que el número de centros PESS se redujo a 61.

La matrícula en los centros escolares donde se realizó el estudio representa un estimado de 1,861 en segundo grado y 1,865 en tercer grado en las escuelas no PESS. En las PESS la matrícula estimada de segundo es de 2,292 estudiantes y la de tercero de 2,246. En la muestra total había 97 escuelas regulares y 26 escuelas unidocentes o multigrado. El **Cuadro 30** muestra las escuelas y el número de secciones por grado. La mayoría de las escuelas solo tenían una sección.

Cuadro 30. Número de secciones por grado

	Escuelas con una sección	Escuelas con dos secciones	Escuelas con tres secciones	Escuelas con cuatro secciones	Escuelas con cinco y seis secciones
2do grado	71	31	5	12	4
3er grado	67	33	11	9	3

De acuerdo con la entrevista a directores, al inicio del año escolar un 89.1% (56) de las escuelas no PESS y un 86.4% (53) de las PESS no tenía la cantidad necesaria de libros de texto para sus estudiantes. Un 71.2% de las escuelas no PESS no tenía biblioteca habiendo disminuido ese porcentaje al 59.2% (30 centros) en las PESS. Los directores no PESS reportaron que un 55.8% de sus estudiantes visitan las bibliotecas diario o casi diariamente, dándose un decrecimiento de este promedio de visitas entre las escuelas PESS en las cuales el porcentaje de estudiantes visitando con esa frecuencia las bibliotecas es de 42.5%.

En la gran mayoría de escuelas (97.2% de las no PESS y 92.5% de las PESS) hay una asociación de padres de familia. El 82.6% de los directores de las no PESS y el 89.8% de las PESS estaban satisfechos con el apoyo que la directiva de esta asociación brinda a la escuela. Esos porcentajes disminuyeron a menos de la mitad (48% no PESS y 39.3% PESS) cuando se preguntó a los directores si estaban satisfechos con la participación de los padres en el trabajo escolar de sus hijos e hijas.

Los planes de clase se revisan en la mayoría de las escuelas PESS algunas veces al año (59.1%), y en las no PESS una vez al mes (45.9%). El acompañamiento del director o subdirector a los docentes durante sus clases se da en la mayoría de las escuelas PESS algunas veces al año (50.5%). En las no PESS hay mayor variación en las respuestas, un 28% de los directores reporta un acompañamiento mensual, un 18% algunas veces al año y un 21.9% reporta que no acompañan nunca. En las PESS la respuesta “nunca” fue dada sólo en el 6.1% de los centros escolares visitados.

Mas del 60% de los directores en ambos tipos de centros reportó que dan seguimiento al aprendizaje de los estudiantes monitoreando resultados de exámenes hechos por los docentes, mientras que 40.5% en las escuelas no PESS y 33% de los directores en las PESS reportó que lo hacían observando aulas. Otro 50% en las no PESS y un 54.1% en las PESS informó que los maestro-as les pasan reportes de progreso de los estudiantes. El ausentismo de docente no pareciera crear problemas en las escuelas pues la amplia mayoría de los directores (50.2% entre los no PESS y 68.4% de los PESS), asignan la clase a otro docente. Solamente un 13.6% de los directores no PESS y un 12% de los PESS envían de regreso a sus casas a los estudiantes.

4.2.4 Apoyo de la familia

Más del 80% de los estudiantes en escuelas PESS y NO PESS reportó que se les asignaba tareas para hacer en casa algunos días. El **Cuadro 31** muestra que muy pocas maestras asignaban tareas diariamente, pero hubo un 19.2% de estudiantes

reportando eso en las escuelas PESS mientras en las No PESS el porcentaje fue de 3.5% menos.

Cuadro 31. Tareas de lenguaje asignadas por el docente

¿Tu maestra te dejó tareas de lenguaje para hacer en casa la semana pasada?			¿Con qué frecuencia?		
	No PESS	PESS		No PESS	PESS
No	35.8 (329)	34.5 (323)	Todos los días	15.7%	19.2%
Sí	64.2 (605)	65.5 (608)	Algunos días	84.3%	80.8%

En cuanto al apoyo en casa (ver **Cuadro 32**), alrededor del 40% recibe apoyo cuando lo solicita; hay casi un tercio de los estudiantes de escuelas PESS y un cuarto de las No PESS, a quienes se les apoya diariamente. Menos del 1% indicó que nunca recibía apoyo. En cambio, más o menos a otro 40% no le leen nunca en su casa siendo superior el porcentaje en este rango entre los niño-as que están en escuelas PESS. Sólo un 15% de los estudiantes de ambos tipos de escuelas reporta que les leen siempre o la mayor parte del tiempo.

Cuadro 32. Participación de padres / familias en el aprendizaje de los estudiantes en el hogar

¿Cada cuánto te ayudan con las tareas?			¿Con que frecuencia te leen o te cuentan cuentos cuando estás en tu casa?		
	No PESS	PESS		No PESS	PESS
Cuando les pido	41.7% (222)	40.5% (233)	Siempre o la mayor parte del tiempo	15.6% (146)	15% (146)
Diario	25.2% (111)	31.7% (158)	A veces	37.4% (350)	34.7% (314)
Semanal	3.8% (18)	3.5% (16)	Casi nunca	7.8% (82)	9.1% (79)
A veces	28.3% (151)	24.3% (148)	Nunca	39.1% (365)	41.2% (414)
Nunca	1% (7)	.1% (1)			

4.2.5 Otros factores

En el **Cuadro 33** se presentan los resultados obtenidos por el promedio de los estudiantes de segundo grado y tercer grado en las diferentes secciones de la prueba EGRA. Los datos se organizaron por tipo de escuela en que los niño-as están estudiando (multigrado-unidocente o regular del área rural) y a la luz de su estatus socio económico. El **Cuadro 33** muestra que:

- Estudiar en multigrado es negativo en casi todas las secciones, se exceptúan dominio de los sonidos en tercer grado y comprensión oral en segundo grado. Las diferencias más grandes están en segundo grado. En segundo grado hay muchos menos estudiantes con capacidad de leer palabras simples, leer

fluidamente y comprender lo leído. En tercer grado las diferencias menguan, pero son más altas en fluidez y comprensión. Hay correlaciones estadísticas indicando que hay una asociación negativa entre estar en multigrado y el bajo rendimiento en fluidez lectora tanto en segundo como en tercero.

- Condición socioeconómica. Favorece altamente el rendimiento de los estudiantes en EGRA el hecho de pertenecer a una familia con más recursos. En el análisis se dividieron los estudiantes en cuatro grupos de acuerdo con su estatus socioeconómico (con 25% de la población en cada grupo). Los resultados indican que los estudiantes provenientes de hogares con mayores recursos superan en promedio los resultados en todas las secciones de quienes provienen de familias en pobreza fuerte y en pobreza media. Al comparar el rendimiento de estudiantes provenientes de los dos extremos socioeconómicos se evidencia que la pobreza coloca en gran desventaja a los niños y niñas en cuya casa hay menos disponibilidad de medios. Sólo un 24.7% de la muestra no tenía servicios sanitarios, y computadora; carro y libros sólo lo poseían alrededor del 25% de la muestra. Las diferencias entre “pobres” y “ricos” son extremadamente fuertes en fluidez oral. En segundo grado el promedio de los estudiantes pobres lee 40 pcpm mientras que el promedio de los “ricos” lee 63.3 pcpm para una diferencia de 23.3 pcpm. Preocupantemente, esta diferencia se ahonda en tercer grado, siendo de 32.1 pcpm lo cual evidencia el lastre para el aprendizaje del nivel de pobreza del hogar. En comparación con sus pares de familias pudientes, al analizar las respuestas para la sección de comprensión se evidencia que los estudiantes de segundo en mayor pobreza de segundo grado responden correctamente 45.5% de las preguntas, mientras que sus pares del cuartil más rico responden 63.3%. En tercer grado esa diferencia porcentual se incrementa pues quienes tienen menos recursos responden correctamente al 60% de las preguntas mientras que los estudiantes más ricos responden bien a casi el 80% de las mismas. Esto pone en evidencia el “efecto Mateo”. La única sección en la cual las diferencias son menores es la de comprensión oral. En esta sección los estudiantes de segundo grado provenientes de hogares en pobreza responden un 6.7% menos de preguntas correctamente que los estudiantes de mayores recursos y los de tercer grado sólo 0.1% menos que sus pares más ricos.

Cuadro 33. Promedios de EGRA por estatus socioeconómico y multigrado

	Promedios [95% IC band]											
	Sonidos de las letras/minuto [100 ítems]		Palabras familiares por minuto [50 ítems]		Palabras sin sentido por minuto [50 ítems]		Fluidez oral [palabras por minuto] [62 Ítems]		Comprensión lectora [%promedio de preguntas respondidas bien] [5 ítems]		Comprensión oral [%promedio de preguntas respondidas bien] [5 ítems]	
	2do grado	3er grado	2do grado	3er grado	2do grado	3er grado	2do grado	3er grado	2do grado	3er grado	2do grado	3er grado
Aulas multigrados vs aulas regulares:												
Aula regular en áreas rurales	7.6 [±.9]	7.8 [±.6]	33.3 [±.2.8	42.8 [±2.4]	24.2 [±2.0]	29.5 [±1.7]	48.2 [±4.4]	70.1 [±4.3]	55 [±4.8]	68.5 [±4.1]	75.3 (±3.7)	75.5 [±2.8]
Aula multigrado en áreas rurales	6.5 [±.9	8.3 [±.1.1]	25.8 [±4.0]	39.2 [±3.9]	17.7 [±2.9]	28.5 [±2.5]	36.8 [±6.2]	63.5 [±7.5]	42.9 [±7.2]	61.5 [±6.9]	70.2 [±5.0]	73.5 [±6.1]
Estatus socioeconómico:												
Bajo estatus socioeconómico	7.1 [±.8]	7.6 [±.7]	28.5 [±3.1]	37.2 [±2.7]	20.7 [±2.4]	26.6 [±1.9]	40 [±4.6]	58.5 [±4.6]	45.5 [±5.4]	60 [±4.6]	74.2 [±3.7]	72.2 [±4.1]
Medio-bajo estatus socioeconómico	7.5 [±.8]	9 [±.9]	35.3 [±2.7]	46.6 [±3.1]	25.3 [±1.9]	32.7 [±2.2]	51.9 [±4.4]	74.2 [±4.8]	55.8 [±5.3]	72.6 [±3.7]	79.5 [±3.6]	81.4 [±3.0]
Medio-alto estatus socioeconómico	9.3 [±1.1]	8.9 [±.9]	39.2 [±3.2]	50.2 [±2.7]	26.6 [±2.3]	33.5 [±1.9]	59.1 [±5.4]	84.3 [±4.9]	62.8 [±4.8]	78.1 [±3.0]	77.9 [±3.9]	81.1 [±3.5]
Alto estatus socioeconómico	10.5 [±1.5]	10.1 [±.0]	41.5 [±3.3]	53.8 [±2.5]	30.1 [±2.5]	37.6 [±1.7]	63.3 [±6.0]	90.6 [±4.5]	67.2 [±4.8]	79.6 [±2.9]	80.9 [±3.8]	79.4 [±3.7]
Total	8.7 [±.6]	9 [±.5]	36.7 [±1.7]	48.1 [±1.5]	26.1 [±1.2]	33.3 [±1.1]	54.6 [±2.8]	79.5 [±2.7]	58.7 [±2.7]	74 [±1.8]	78.4 [±1.9]	79 [±1.9]

4.2.6 La seguridad de las municipalidades

La focalización del proyecto es algo que ameritaría un estudio más profundo. Si se busca disminuir los riesgos generados por la inseguridad y violencia al interior de los centros escolares para contribuir a mejorar el aprendizaje de la lectura, parece que las escuelas PESS son menos inseguras. Un 91% de los directores PESS entrevistados versus un 71% de las no PESS indicó que en sus escuelas no había problemas de inseguridad. También les preguntamos a los docentes y directores ¿Existen muchachos en la zona que les crean algunos problemas? El 63% de los docentes de escuelas no PESS y 60% de los docentes de escuelas PESS respondieron que no. En el caso de los directores de las escuelas un 83% en las escuelas no PESS y un 77% en las escuelas PESS.respondió abrumadoramente **no.** Los datos de esta pregunta pueden ser complicados de interpretar debido a la pregunta específica sobre los muchachos o grupo de personas que causan problemas. Originalmente, el término se definió como pandillas, pero durante el piloto, los recolectores y los participantes de la escuela se sintieron incómodos con la pregunta, ya que se decía que podría atraer atención si hubiese pandillas en las escuelas.

No obstante, es probable el territorio o comunidad en que se ubican las escuelas PESS sea más inseguro pues tanto las opiniones de los estudiantes de esos centros como las de los directores coinciden en afirmar que el acceso a la escuela era inseguro. Los porcentajes de estas afirmaciones en el caso de los centros escolares PESS superan a los de escuelas no PESS.

La mayoría de los estudiantes de ambos tipos de escuela (86% no PESS y 82% PESS) se siente seguros en la escuela. Este pudiera ser un reporte en el cual las respuestas no son 100% fiables. Durante la validación se observó que este era un tema tabú, y los estudiantes que participaron evidenciaron temor en responder a las preguntas originales. Independientemente que las preguntas hayan sido formuladas de una manera más diplomática en el cuestionario final, siempre es difícil pensar que se puede obtener una confiabilidad alta al hacer este tipo de preguntas a niños y niñas menores en un país con mucha inseguridad como El Salvador. El acceso a la escuela si representó un poco más de problema, para los estudiantes puesto que disminuyó el porcentaje de ellos reportando sentirse seguros al caminar o dirigirse a su escuela. Este porcentaje fue de aproximadamente un 73% en las escuelas no PESS y 67% en las PESS.

En sus respuestas al cuestionario menos del 1% (0.021%) de los estudiantes señaló que había faltado a clase porque otro niño-a lo maltratara. Y menos del 0.005% estimó que no llegaba a clase por maltrato del docente. Si se usa el castigo en la escuela como medio de corrección, ya que en eso coincidieron el 60% de los dos grados.

4.2.7 Los niños-as con capacidades diferentes

De acuerdo con los datos recabados entre todos los estudiantes de la muestra, el número de niños-as con dificultades severas es muy bajo. El **Cuadro 34** muestra que sólo un 1.6% (27 estudiantes) tiene limitaciones fuertes para vestirse o atender sus necesidades personales, y otro 1.9% (31 estudiantes) no pueden caminar bien y/o subir escaleras. La proporción de niño-as con dificultades sube cuando se pregunta sobre lo

que podría considerarse “déficit de atención”, sin embargo, el porcentaje de 6.5% de los niño-as que reportan este problema es menor al promedio de niño-as con ese tipo de dificultad que se conoce en estudios internacionales.

Cuadro 34. Dificultades del estudiante

Cuestionario del estudiante	n=1,905
	% estimados (n)
El estudiante reporta que tiene dificultades severas para:	
Ver aún y con anteojos o lentes	1.7 (36)
Escuchar aún con audífonos especiales	1.9 (31)
Caminar o subir escaleras	1.9 (37)
Vestirse o realizar cuido personal	1.6 (27)
Concentrarse en clases y/o recordar	6.5 (141)

El número de casos para hacer un análisis confiable es extremadamente limitado por lo cual las estimaciones que abajo se muestran son poco estables. Sin embargo, teniendo presente que se ha solicitado contar con un poco más de información se ofrecen datos en el cuadro 35 que estadísticamente no deberían ser utilizados si no se dan los números de estudiantes en que las estimaciones se basan. De acuerdo a los datos es en segundo grado que las habilidades lectoras se afectan más entre el limitado grupo de estudiantes que tienen dificultades para ver, oír y sobre todo concentrarse. En tercero las limitaciones descritas en ese grupo de alumnos y alumnas no parecen crear un efecto negativo incluso entre quienes podrían clasificarse como estudiantes con déficit atencional, aún entre ellos su nivel de lectura oral es suficiente como para colocarlos en el rango de “aprendiendo” de acuerdo a la clasificación de IDEL.

Cuadro 35. Dificultades del estudiante

Cuestionario del estudiante	n=1,905	2do grado	Tercer grado
	% estimados (n)	Fluidez lectora	Fluidez lectora
El estudiante reporta que tiene dificultades severas para:			
Ver aún y con anteojos o lentes	1.7 (36)	38.9 pcpm	57 pcpm
Escuchar aún con audífonos especiales	1.9 (31)	37.8 pcpm	81.1 pcpm
Caminar o subir escaleras	1.9 (37)	44.9 pcpm	79.3 pcpm
Vestirse o realizar cuido personal	1.6 (27)	43.5 pcpm	112.4 pcpm
Concentrarse en clases y/o recordar	6.5 (141)	36.8 pcpm	64.3 pcpm

5. Conclusiones

El propósito primario de esta investigación fue recoger información sobre el desempeño en lectura de los estudiantes de segundo y de tercer grado a nivel nacional y, específicamente, determinar el desempeño de los estudiantes en las escuelas ubicadas en los municipios del PESS para precisar si había diferencia con los estudiantes de las no PESS.

El rendimiento promedio de los estudiantes en identificación de sonidos de letras fue bajo, los estudiantes PESS están mejor que sus pares no PESS aunque la diferencia es muy pequeña. Estos problemas, pueden indicar que el currículo no contempla la enseñanza de los sonidos de las letras, o que estos no fueron enseñados a los estudiantes de estas escuelas en preescolar y primer grado.

También fue limitado el rendimiento en lectura de palabras sin sentido en ambos grupos de escuelas.

Es positivo que en ambos grupos (PESS y no PESS), se de progreso de grado a grado en todas las secciones de la prueba con la excepción de la sección identificación de sonidos de letras. De grado a grado también se reduce el porcentaje de estudiantes en riesgo en casi 10%, lo cual confirma los hallazgos de otros estudios que dan importancia a permanecer en la escuela.

En fluidez, habilidad clave para comprender, se encontró que hay estudiantes en riesgo de fracaso. Este hallazgo se da cuando se comparan los resultados de la sección correspondiente con los estándares fijados por IDEL (ver **Anexo L**). Al comparar se puede ver que más del 45% de los estudiantes de segundo y 35.8% de los de tercero está en riesgo, pues leen correctamente un número inferior de palabras a las que IDEL fija en sus metas para el séptimo mes del año. No obstante, el porcentaje de estudiantes en riesgo es menor en las escuelas PESS, en las cuales 41.7% de segundo grado y 29.6% de tercero no lee con la necesaria fluidez (ver **Cuadro 7**).

Leen en el estándar un 35.5% de los estudiantes de segundo y un 41.3% de los de tercero. Habiendo sido la historia usada relativamente sencilla se hace necesario indagar más sobre estos resultados.

Las limitaciones en fluidez reflejadas en el porcentaje de estudiantes en riesgo pueden vincularse a: i) el dominio limitado de los sonidos de las letras, ii) las dificultades mostradas por la mayoría de los estudiantes en leer palabras inventadas, esta sección mide la capacidad de “decodificar”, la cual es una habilidad precursora de la lectura fluida y iii) poco trabajo de lectura en las aulas de segundo grado observadas.

Como se discutió en secciones anteriores de este informe, hay diferencias importantes en el rendimiento de los estudiantes de estas escuelas. Se destacan los factores de mayor impacto y con significancia estadística:

1. Residencia y/o estudio en escuelas multigrado es negativa para el rendimiento
2. Las niñas dominan mejor las habilidades medidas por EGRA con una excepción, la sección de comprensión oral, en la cual los varones tienen mejor resultado.

3. Los estudiantes PESS tanto de segundo grado como de tercero aventajan en sus resultados de casi todas las secciones de la prueba EGRA a quienes estudian en las no PESS.
4. Pertenecer a una familia con limitaciones económicas es muy negativo, los resultados en EGRA de los estudiantes en pobreza son muy inferiores a los de sus pares en los cuartiles superiores de ingreso.

Hay una diferencia fuerte en fluidez lectora entre los estudiantes de escuelas en los municipios de PESS y no PESS. En escuelas PESS, el promedio de los estudiantes de segundo grado está leyendo 11.2 palabras correctas por minuto (pcpm) más que los estudiantes en municipios de no PESS. Similarmente, en el tercer grado, los estudiantes de municipios de PESS pueden leer 10.6 pcpm más que los estudiantes de municipios de no PESS. Sin embargo, al analizar los resultados a la luz de variables demográficas estos se reducen.

En las diferencias en fluidez entre estudiantes PESS y no PESS, pudieran estar incidiendo:

- Primero, la capacitación docente. Llama la atención que sólo un 40% de los docentes no PESS recibió capacitación sobre como enseñar lectoescritura, en cambio casi el 58% de los profesores PESS si la recibieron.
- Segundo, de acuerdo a las respuestas sobre las preguntas referidas al efecto de la capacitación en la instrucción de la lectoescritura, hay entre los docentes no PESS un 51.2% que siente que esa capacitación los preparó bien, mientras que entre los docentes PESS el porcentaje alcanza el 72%.

En comprensión también los estudiantes PESS responden correctamente un mayor porcentaje de preguntas tanto en segundo como en tercer grado. Puede influir en esto el tiempo que los docentes dedican a la instrucción de preguntas dirigidas a extraer significado de los textos. Resultó más fácil responder a las preguntas más sencillas o “literales” en ambos tipos de escuela, en cambio, los aciertos en respuestas a la pregunta inferencial disminuyeron. Esto puede asociarse a las prácticas observadas en el aula, que daban mayor tiempo al manejo de preguntas literales.

Este estudio buscó también evidencias sobre las prácticas de los docentes de segundo grado, para determinar si al enseñar lectoescritura lo hacían usando métodos de instrucción probados como eficientes de acuerdo a diversos estudios. En general, los docentes parecen conocer cuáles son las mejores prácticas de instrucción y aquellas que específicamente ayudan al desarrollo de la lectoescritura inicial. Las entrevistas con los docentes y la encuesta de conocimiento evidencian que los docentes entienden que a los estudiantes se les deben enseñar los sonidos de las letras y cómo leer las palabras para que dominen estrategias para leer palabras nuevas.

Las respuestas de los docentes muestran que: i) comprenden la importancia de enseñar vocabulario; ii) entienden se puede enseñar a comprender con una variedad de métodos y iii) saben, que la instrucción diferenciada, incluido el trabajo en grupos pequeños, puede ser útil para los estudiantes. Sin embargo, los resultados de EGRA y

las observaciones de aulas de segundo grado permiten interpretar que hay una brecha entre lo que se comprende y lo que se implementa.

Este hallazgo permite hacer algunas recomendaciones para mejorar la instrucción de alfabetización en los primeros grados. Entre otras:

- Mejorar el acompañamiento ya que un 34% de los docentes PESS y más o menos la mitad de los no PESS pidieron más asesoría de parte del MINED.
- Ofrecer más capacitación pues la mayoría de los docentes lo solicitó.

Hay otros factores dentro del salón de clases y la escuela que pueden afectar las habilidades de lectura de los estudiantes. Sin sorpresa, los resultados revelaron que estudiar en un aula multigrado no es beneficioso para el aprendizaje. En todas las secciones de EGRA, los estudiantes de aulas unidocentes rurales tuvieron rendimiento inferior a los de aulas regulares también rurales (ver **Cuadro 33**).

Otro factor cuyo efecto en las habilidades de lectura de los estudiantes es importante es la disponibilidad de textos. Tanto docentes como directores manifestaron que hay insuficiencia de textos y un grupo de docentes reportó que los libros con que trabajan están “viejos”. Es recomendable que se analice este tema pues entre las escuelas PESS un 40% no tiene biblioteca mientras que en la no PESS este porcentaje baja a 28.8%.

Un aspecto central de esta investigación fue determinar qué saben los docentes de segundo y de tercer grado sobre cómo enseñar lectoescritura. Durante las entrevistas y la encuesta de conocimiento, los docentes indicaron la utilidad del trabajo en grupos pequeños y brindar instrucción y tareas específicas a los estudiantes en función de su nivel de comprensión y sus habilidades. Sin embargo, la mayoría de los docentes no parecía utilizar las actividades de grupos pequeños y en ninguna observación se vio a los docentes usando diferentes textos, asignaciones o instrucciones para atender las diferencias en habilidades de los estudiantes.

Es importante que se responda a la demanda de los docentes de acceder a más oportunidades de desarrollo profesional y recibir mayor apoyo de sus directores y MINED. El desarrollo profesional puede atenderse con asesoría pedagógica que conlleve una labor sistemática de mentoría. Sin embargo, también es bueno considerar la importancia de entrenamiento a través de talleres para que los docentes puedan apoyar la planificación de sus clases utilizando lecciones que han probado ser útiles en otras partes del mundo. Estas lecciones pueden ser modeladas y luego practicadas durante los talleres para conseguir que los docentes estén en capacidad de implementarlas.

Conviene trabajar con los docentes ya sea por la vía de la asesoría/mentoría o a través de capacitaciones en talleres prácticos variadas formas para dar instrucción diferenciada, esto es clave, pues así se garantiza que todos los estudiantes aprendan y se disminuye el riesgo de fracaso escolar entre quienes vienen de hogares en mayor pobreza y/o tienen dificultades de aprendizaje.

De acuerdo con las observaciones del aula, la mayoría de la instrucción dirigida a enseñar a comprender se realizó a través de preguntas realizadas posteriormente a la lectura de un texto. Las preguntas fueron principalmente de tipo literal, aunque alrededor de la mitad de los docentes observados formuló al menos una pregunta inferencial. Hubo muchos menos docentes observados enseñando otras estrategias de comprensión. Los resultados del estudio EGRA muestran que los estudiantes tuvieron dificultades para responder las preguntas inferenciales. Los profesores podrían apoyar más y mejor a los estudiantes para que desarrollen la habilidad de extraer significado de lo oído y lo leído si los ejercitaran más en la habilidad de extraer significado a través de preguntas que apuntan a conseguir comprensión inferencial ligando los contenidos de las historias sobre las que se hacen preguntas con el contexto en que los estudiantes viven. También es recomendable se utilice una gama más variada de estrategias para comprender que trascienda el uso de preguntas. Entre otras estrategias está el uso de predicción sobre lo que sucederá en la historia, secuencia de eventos que se conoce como "antes, durante y después de la lectura", compare y contraste, idea principal. Incrementar el uso de preguntas inferenciales sería también beneficioso. Ampliar el dominio entre los estudiantes de diversas estrategias les permite acceder a herramientas y opciones distintas cuyo uso variaría dependiendo del tipo de texto y la situación en que este se lee. Es también crucial que los docentes puedan enseñar habilidades analíticas que pueden ser usadas en otras materias, como hacer resumenes, comparaciones, cuadros sinópticos, etc. Llama la atención que en la enseñar a comprender se da una mayor discrepancia entre la práctica y el conocimiento. Casi el 75% de los docentes consideró apropiado que los estudiantes pudieran contrastar dos textos informativos, pero no se les observó en absoluto durante las clases haciéndolo. Convendría analizar más a fondo este tema.

Los docentes parecen entender la importancia de la enseñanza de la escritura según lo informado a través de las entrevistas y la encuesta de conocimiento, pero no se observó que enseñen a escribir frecuentemente durante las observaciones. La instrucción de escritura en el aula se centró en la escritura de palabras u oraciones y dictado. No se vio a los docentes asignar tiempo a fomentar la escritura creativa; es a través de este tipo de escritura que los estudiantes desarrollan tanto habilidades analíticas como capacidad para comunicarse y/o practicar su creatividad para ello conviene que se les asesore o entrene en utilización de fichas sobre como escribir diferente tipo de textos. Los textos pueden variar desde una simple receta de cocina, a un mensaje para enviarse por celular, hasta un ensayo o historia. Debidamente asesorados o entrenados los docentes deben estar en capacidad de asignar más tiempo de instrucción para el desarrollo de escritura creativa, esto contribuiría a mejorar las habilidades de comunicación entre los estudiantes. Se enfatiza la importancia de asesorar y/o entrenar más a los docentes, pues al menos de la mitad de los docentes entrevistados opinó que era apropiado para sus estudiantes que estos pudieran comunicar sus ideas por escrito y/o escribir un ensayo persuasivo, sin embargo, no parecían poderlo implementar. Por ello se recomienda primero, trabajar en persuadir a los docentes para que modifiquen sus expectativas sobre la posibilidad real de que los estudiantes puedan comunicar sus ideas por escrito; la persuasión debe provenir de

parte de asesores del MINED y directores de escuelas para relevar la importancia de la creatividad y a la vez hacer ver a los docentes que es apropiado para los estudiantes de tercero y segundo manejar estas habilidades.

Segundo, se recomienda que los docentes persuadidos aprendan a enseñar escritura creativa lo cual puede hacerse a través de ofertas de capacitación centradas en este tema para lo cual hay abundantes lecciones probadas como eficientes que se les pueden dar a conocer para que las practiquen.

En general, este estudio encuentra que el promedio de los estudiantes puede decodificar palabras y texto conectado. Sin embargo, la velocidad con la que están decodificando no se corresponde al nivel del grado que cursan.
Se debe priorizar a quienes están en riesgo que requieren atención especial, entre ellos destacan quienes vienen de familias con menos recursos, y quienes viven en el área rural. Es importante analizar a mayor profundidad la efectividad de la modalidad multigrado para determinar si habría necesidad de desarrollar una metodología apropiada que sirva a los docentes para enfrentar los desafíos de enseñar varios gradoas a la vez y a estudiantes de edades y habilidades diversas de forma simultánea.

En general, los maestros parecen entender las buenas prácticas de instrucción teóricas para enseñar a leer y escribir; sin embargo, las observaciones de la clase de segundo grado mostraron que la instrucción se impartía generalmente en el contexto de la clase entera. Usar el contexto de clase entera dificulta mucho dar atención a las diferencias de niveles de aprendizaje entre los estudiantes que evidentemente existen. En la crucial habilidad de enseñar a comprender (extraer significado del texto), el enfoque predominante fue el uso de preguntas literales o cerradas. Para enseñar fluidez, se vio una mezcla de prácticas con predominancia de lectura coral e individual, pero no se percibió que los docentes enfocaran su labor de enseñanza a incrementar las tasas de fluidez. No se observaron actividades específicas dirigidas a decodificar palabras nuevas y se observó poca instrucción de vocabulario. Ambas actividades benefician la fluidez y la comprensión.

BIBLIOGRAFÍA

Barakat, Bilal; Urdal, Henrik. 2009. Breaking the Waves? Does Education Mediate the Relationship Between Youth Bulges and Political Violence?. Policy Research working paper; no. WPS 5114. World Bank: Washington, DC. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/4304

Banco Interamericano de Desarrollo, Oficina de Evaluación y Supervisión (2015). Evaluación del Programa de País 2019–2014.

Crouch, L., Gove, A. & Gustafsson, M. (2009). Educación y Cohesión Social. Políticas educativas y cohesión social en América Latina. Santiago de Chile: Uqbar. https://archive.org/details/PoliticasEducativasYCohesionSocialEnAmericaLatina

Dirección General de Estadísticas y Censos (2014). Compendio Estadístico 2012–2013.

Castro V., Laguna J.R., Mayorga N., (2009a). Informe sobre resultados EGRA 2008 en Nicaragua. https://www.globalreadingnetwork.net/search/node/EGRA%20results

Castro V., Laguna J.R., (2009b). Resultados EGRA evaluación escuelas PROHECO Honduras. https://www.globalreadingnetwork.net/search/node/EGRA%20results

Castro, V., Laguna J.R., Vijil, J., (2009c). Informe sobre las habilidades lectoras de estudiantes de la Costa Caribe Nicaragüense. https://www.globalreadingnetwork.net/search/node/EGRA%20results

Castro V., Laguna J.R., Callejas P., Gómez M., (2015). Estudio de Línea de Base sobre habilidades lectoras de estudiantes de tercer grado preparado para Save the Children por Nicaragua Lee.

Castro, V., Laguna J.R., Callejas P., Gómez M., Wheelock L., (2017). Estudio evaluativo de impacto proyecto BASE en RAAS Central, preparado para FABRETTO por Nicaragua Lee.

Castro V., Laguna J.R., Luna J., (2017). Estudio evaluativo de impacto proyecto BASE en RAAS Central, preparado para URACCAN.

Dibel Collier, P (1999). “Doing Well out of War”. Paper prepared for Conference on Economic Agendas in Civil Wars, London, April 26- 27, 1999. The World Bank: Washington, DC. https://pdfs.semanticscholar.org/586a/51d5588a380d309a0805154e84d0bf87304a.pdf

Dirrecion General de Estadistica y Censos [DIGESTYC] (2018 a). Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2017. San Salvador: 2018. Consulta 30 de octubre de 2018. http://www.digestyc.gob.sv/index.php/temas/des/ehpm/publicaciones-ehpm.html

Dirrecion General de Estadistica y Censos [DIGESTYC] (2018 b). Principales Resultados de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2017. San Salvador. 2018. Consulta: 30 de octubre de 2018.

http://www.digestyc.gob.sv/index.php/novedades/avisos/805-presentacion-ehpm-2017.html

Fundación Educación Cooperación, Datos del País, Indicadoreshttps://www.educo.org/QUE-HACEMOS/Donde-actuamos/El-Salvador

Harris C. M. and Tom T. H. (1984). Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction: The Elementary School Journal 85:1, 77-89

Ministerio de Educación (2017). Monitoreo a los Programas del MINED desarrollados en los Centros Educativos Públicos y Privados Subvencionados de El Salvador, año 2017.

Ministerio de Educación (2018). Tasa Neta de Cobertura por Nivel Educativo Año 2017. Boletín Estadístico Nº 22. Consulta: 30 de octubre de 2018

https://www.mined.gob.sv/jdownloads/Boletines%20estadisticos/Boletin%20Estadistico%20N%2022%20TASA%20NETA%20DE%20COBERTURA%20POR%20NIVEL%20EDUCATIVO%20ANO%202017.pdf

Ministerio de Educación (s/f). Educación de El Salvador en Cifras 2009-2014. Consulta: 30 de octubre 2018.
http://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/publicacion/EDUCACION%20EN%20EL%20SALVADOR%20EN%20CIFRAS%202009%20A%202014_11.pdf

International Crisis Group (2017) “El Salvador’s Politics of Perpetual Violence” Latin America Report N°64 | 19 December 2017

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2014). Informe Anual 2014: El Salvador. Consulta 20 de octubre 2018.

http://www.sv.undp.org/content/el_salvador/es/home/library/informes-anuales/informe-anual-pnud-el-salvador-2014.html

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2018). Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018 ¡Soy Joven! ¿Y ahora qué?. El Salvador: 2018. Consulta: 30 de octubre de 2018.
http://www.sv.undp.org/content/el_salvador/es/home/library/informe-sobre-desarrollo-humano-el-salvador-2018-isoy-joven---y-.html

RTI International. 2016. Early Grade Reading Assessment (EGRA) Toolkit, Second Edition. Washington, DC: United States Agency for International Development.

Schwartzman, S. & Cox, C. (2009). Introducción: Las agendas pendientes de la educación. Políticas educativas y cohesión social en América Latina. Santiago de Chile: Uqbar. https://archive.org/details/PoliticasEducativasYCohesionSocialEnAmericaLatina

Tomlinson, C. (1999). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 429 944.

Vygotsky, L. (1986). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press.
Violencia en El Salvador. https://dataunodc.un.org/crime/intentional-homicide-victims

University of Oregon Center on Teaching and Learning. (2012). IDEL Benchmarks Goals: Three Assessment Periods Per Year. University of Oregon. dibels.uoregon.edu

USAID (2018). U.S. Government Strategy on International Basic Education https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/USG-Education-Strategy_FY2019-2023_Final_Web.pdf

USAID (2017). Evaluación del sector Educación de El Salvador https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00SZTJ.pdf

Anexo A. El Salvador: Evaluación de Lectura Inicial (EGRA)

Asegurar el Consentimiento Verbal

Buenos días. Mi nombre es XXXX y vivo en XXXX (ejemplo: San Salvador). Quiero presentarme—tengo dos hijos, una niña de tu edad y otro niño un poco mayor. A ellos dos les gusta jugar futbol.

1. Me podrías decir algo sobre vos y tu familia? ¿Cuántos hermanos tienes?

[Esperar respuesta, pero si el niño/a parece "frio" todavía, preguntar lo siguiente].

2. ¿Qué te gusta hacer cuando no estas estudiando? ¿Qué deporte te gusta/practicar?

- **Queremos saber cómo aprenden a leer los estudiantes. Saliste elegido al azar y queremos jugar contigo un poquito.**
- **Te voy a pedir que leas letras, palabras y un cuento corto en voz alta.**
- **Usando este tableta que mide el tiempo, voy a anotar cuánto tiempo te toma leer. Queremos que leas lo mejor que puedas, sin detenerte.**
- **Esto no tiene nada que ver con tus notas de la escuela, así es que no te preocupes.**
- **Después, también voy a hacerte unas preguntas sobre tu experiencia en la escuela y con tu familia.**
- **No voy a escribir tu nombre, para que juegues más tranquilo. Nadie va a saber qué me dijiste. Eso queda entre nosotros(as) dos.**
- **¿Quieres ayudarnos? Si no quieres, no hay problema, no es obligatorio.**
- **¿Podemos comenzar?**

Chequee la casilla si obtiene el consentimiento oral: ☐ ***SI***

(Si no se obtiene el consentimiento oral, dele las gracias al niño y siga al siguiente niño usando este mismo formulario)

Departamento: **Municipio:** **Nombre de la Escuela:**		**Tipo de aula:** **1=Regular** **2=Multigrado**	
Código Único de Escuela		**Grado del Estudiante**	**2**

PESS/No PESS			**3**
Turno	**1=Mañana 2= Tarde**	**Género del Estudiante**	**0=Masculino 1=Femenino**
HORA DE INICIO	**_____:_____AM/PM**	**HORA DE TERMINAR**	**_____:_____AM/PM**

Sección 1. Conocimiento de los sonidos de las letras

☐ Hoja A

☐ 60 segundos

🗣 *Muestre al estudiante la hoja plastificada de letras. Diga:]* **Aquí tienes una serie de letras para que me digas sus sonidos. No el nombre sino el sonido. Empiezo con un ejemplo: el sonido de letra** [*señala la C*] **es "C". Ahora inténtalo con esta otra letra. ¿Cuál es el sonido de la letra** [*señala la letra "T"*]**:**
[*si el estudiante responde correctamente, diga*]: **bien, el sonido es "T".**

[*si el estudiante no responde correctamente, diga*]: **el sonido de esta letra es "T".**

¿Comprendes lo que debes hacer? Cuando te diga "comienza", lee los sonidos las letras lo mejor que puedas. Yo me voy a callar y te voy a escuchar, a menos que necesites ayuda. Cuando pase un tiempo voy a decir "para" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera letra. Lee cada línea de izquierda a derecha. ¿Listo(a)? Comienza por favor.

✍ (/) Incorrecto o sin respuesta
( ]) Después del último letra leída

V	l	e	m	S	y	h	ñ	L	N	10
i	K	T	D	H	T	a	d	z	w	20
r	ch	z	m	U	e	j	G	X	u	30
g	R	B	Q	I	f	J	Z	s	r	40
B	n	C	d	p	Y	F	c	a	E	50
y	s	Ll	P	M	v	O	t	n	P	60
Z	F	e	x	f	A	r	u	A	t	70
Ch	G	T	b	S	l	g	m	q	I	80
L	v	o	q	a	N	E	Y	p	x	90

✋ (PARE)
- Si el tiempo en el cronómetro se acaba (60 segundos).

➲ (CONTI-NUE)
- Si el niño/a pausa en una letra por 3 SEGUNDOS).

✋ (PARE)
- Si el estudiante no identificó ninguna letra de la primera línea correctamente.

N	k	c	D	ñ	y	b	j	R	v	100	

✍ Tiempo que quedó si leyó todo en menos de 60 segundos (segundos):	
✍ Descontinuado ("interrumpir la continuidad"): (chequee la casilla si "**sí**")	

Sección 2 Conocimiento de palabras simples | 📖 Hoja B | 🕐 60 segundos

🗣 *[Muestre al estudiante la hoja plastificada de palabras. Diga:]* **Aquí tienes una serie de palabras para que las leas. Empiezo con un ejemplo: esta palabra es** "**mi". Ahora inténtalo con esta otra palabra.** [*señale la siguiente palabra: el*] **Léela en voz alta.**

[*Si el estudiante dice "el", diga*]: **"Muy bien: el".**

[*Si el estudiante no dice "el" correctamente, diga*]: **Esta palabra es "el".**

¿Comprendes lo que debes hacer? Cuando diga "comienza", lee las palabras lo mejor que puedas. Cuando pase un tiempo voy a decir "parar" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. Lee cada línea de izquierda a derecha. Si hay una palabra si no sabe no te preocupes, continua con la que sigue. ¿Listo? Comienza por favor.

✍ (/) Incorrecto o sin respuesta
( ]) Después del último número leído

sol	pesa	rojo	he	coma	5
masa	nos	al	niña	lápiz	10
sofá	lobo	solo	cama	tema	15
casa	las	tela	muy	ojo	20
en	hay	parar	una	parte	25
mano	ellos	café	amo	que	30
sal	techo	carro	mesa	pelo	35
niño	vaso	todo	vaca	malo	40
rana	azul	bajo	pata	torre	45

✋ (PARE)
- Si el tiempo en el cronómetro se acaba (60 segundos).

➲ (CONTINUE)
- Si el niño pausa en una palabra por 3 SEGUNDOS).

✋ (PARE)
- Si el estudiante no contestó ninguna palabra de la primera línea correctamente.

hoja	papá	plato	tiza	fue	50	

✍ Tiempo que quedó si leyó todo en menos de 60 segundos (segundos):	
✍ Descontinuado: (chequee la casilla si "**sí**")	

Sección 3. Decodificación de palabras sin sentido | 📖 Hoja C | 🕐 60 segundos

🗣 [*Muestre al estudiante la hoja plastificada de palabras sin sentido. Diga*] **Aquí tienes una serie de palabras inventadas para que las leas. Empiezo con un ejemplo: esta palabra inventada es "tago". Ahora inténtalo tú con esta otra. Léela en voz alta** [*señale: dif*].

[*Si el estudiante dice "dif", diga*]: **"Muy bien: dif".**

[*Si el estudiante no dice "dif" correctamente, diga*]: **Esta palabra inventada es "dif".**

¿Comprendes lo que debes hacer? Cuando diga "comienza", lee las palabras lo mejor que puedas. Cuando pase un tiempo voy a decir "parar" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. Lee cada línea de izquierda a derecha. Si hay una palabra que no sepas, no te preocupes, continua con la siguiente. ¿Listo? Comienza por favor.

✍ (/) Incorrecto o sin respuesta (lectura)
( ]) Después del último número leído

lete	duso	bafo	mise	garo	5
cafa	celu	bede	lura	mosi	10
lluno	rite	quibe	jata	fica	15
luma	alti	lufa	frate	dulte	20
ledo	fosu	gesa	lemo	golpa	25
bosa	rale	flano	trabu	bulo	30
pluva	arcu	cince	llusia	firta	35
onti	zaca	queno	bana	juru	40
foba	lise	vodo	tuzi	listu	45
quira	cuso	ganco	rafo	duba	50

✍ Tiempo que quedó si leyó todo en menos de 60 segundos (segundos):

✍ Descontinuado: (chequee la casilla si "**sí**")

✋ (PARE)
- Si el tiempo en el cronómetro se acaba (60 segundos).

➲ (CONTINUE)
- Si el niño pausa en una palabra por 3 SEGUNDOS).

✋ (PARE)
- Si el estudiante no identificó ninguna palabra de la primera línea correctamente.

Sección 4. Lectura y comprensión de un pasaje	☐ Hoja E	☐ 3 minutos
☐ **Aquí tienes un cuento para que lo leas. Quiero que leas en voz alta. Cuando termines, te haré algunas preguntas sobre el cuento. ¿Comprendes lo que debes hacer? Cuando te diga "comienza", lee el cuento lo mejor que puedas. Cuando pase un tiempo voy a decir "parar" para que te detengas. Pon tu dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo? Comienza, por favor.**		☐ **(PARE)** * Si el tiempo en el cronómetro se acaba
☐ (/) Ponga esta marca a cualquier palabra incorrecta. ( ]) Ponga esta marca a la última palabra leída.		(3 minutos)

			Ahora te haré algunas preguntas sobre la historia que acabas de leer. Trata de contestar las preguntas lo mejor que puedas.				* Si ha marcado como incorrectas todas las palabras de la primera línea sin auto-correcciones descontinúe el ejercicio, marque la casilla de abajo y continúe con el siguiente ejercicio
				Correcta	**Incorrecta**	**Sin Respuesta**	
	A Carmen le gusta bailar y cantar en su casa.	***10***	**¿A quién le gusta bailar y cantar?** [a Carmen]				
	Un día, después de la clase de baile, su maestra le dijo que iba a presentarse en un teatro.	***29***	**¿Qué le dijo la maestra a Carmen después de clase?** [que iba a presentarse en el teatro]				
	A Carmen le dio mucho miedo.	**35**	**¿Por qué le dio miedo a Carmen?** [porque nunca había bailado en público, porque es tímida, porque es penosa, porque estaba aprendiendo….]				
	Pero cuando le contó a sus padres, ellos se sintieron felices y la animaron a presentarse en el teatro.	***54***	**¿Cómo se sintieron los padres de Carmen?** [felices]				
	Carmen decidió hacerlo, y le fue muy bien.	***62***	**¿Qué decidió hacer Carmen?** [bailar en el teatro]				

☐ Tiempo que quedó si leyó todo en menos de 60 segundos (segundos):	
☐ Descontinuado: (chequee la casilla si "**sí**")	

Sección 5. Comprensión oral		□ X

No hay una hoja plastificada para este parte del diagnóstico. Diga:] **Voy a leer un párrafo breve una vez, y luego te haré algunas preguntas. Por favor presta mucha atención mientras te leo y responde a las preguntas lo mejor que puedas. ¿Listo? Comenzamos.** [*Lea en voz alta y clara UNA VEZ el pasaje a un ritmo constante y pausado.*]

Cuento	**Preguntas**	**Correcta**	**Incorrecta**	**Sin Respuesta**
El sábado, María y su familia se quedaron en casa. Su mamá leía un libro, y María quería leer su libro favorito. Pero el libro se había perdido. Su papá lo encontró cuando limpiaba el patio.	¿Dónde se quedaron María y su familia el sábado? [en casa]			
	¿Qué hacía la mamá de María? [Leer o leía un libro]			
	¿Qué quería hacer María? [leer su libro favorito]			
	¿Por qué no lo podía leer?			
	¿Quién encontró el libro? [su papá]			

Anexo B. Cuestionario del estudiante

Información General	
Fecha de la encuesta	
Hora	
Departamento	
Municipio	
Nombre de la escuela	
Código de escuela	
PESS/No PESS	

- **Voy a hacerte unas preguntas sobre tu experiencia en la escuela y con tu familia.**
- **Recuerda que no voy a escribir tu nombre y nadie va a saber qué me dijiste.**
- **Si no quieres dar una respuesta, no hay problema, no es obligatorio.**

Instrucciones. Lea cada pregunta tal como está escrita. Dé suficiente tiempo al estudiante para responder, antes de pasar a la siguiente pregunta. Registre la respuesta del estudiante en el espacio indicado.

No.	Preguntas	Opciones de respuesta
1	Marque el sexo del estudiante ¿Es niña? *(No pregunte al estudiante)*	☐ Hombre ☐ Mujer
2	¿Cuántos años tienes?	☐ Menos de 6 años ☐ 6 años ☐ 7 años ☐ 8 años ☐ 9 años ☐ 10 años ☐ 11 años ☐ 12 años ☐ 13 años

No.	Preguntas	Opciones de respuesta
		☐ 14 años ☐ Más de 14 años ☐ No contesta
3	¿En qué grado estuviste el año pasado?	☐ 1 º grado ☐ 2 º grado ☐ 3 º grado ☐ No asistió a la escuela ☐ No contesta
4	¿Comiste antes de venir a la escuela hoy?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
5	¿Comes refrigerio durante el recreo? (opción múltiple)	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
6a	¿Faltaste a clases la semana pasada? *(Si contesta NO, pase a 7)*	☐ Sí ☐No ☐ No contesta
6b	¿Por qué faltaste a clases? *(opciones múltiples)*	☐ Porque estaba enfermo ☐ Porque no había comido ☐ Porque salí a trabajar ☐ Porque murió un familiar ☐ Porque viajé ☐ Tuve que cuidar a mis hermanos/as ☐ Tuve que hacer trabajos en mi casa

No.	Preguntas	Opciones de respuesta
		☐ Por las fiestas patronales ☐ Porque escuela queda muy lejos ☐ Porque la escuela no es interesante ☐ Por el mal clima (lluvia, malos caminos o ríos crecidos) ☐ Porque no había transporte ☐ Razones económicos ☐ No tenía quien lo llevaba a clase ☐ No contesta
7a	¿Has llegado tarde a la escuela en la última semana? *(Si contesta No, pase a 8)*	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
7b	¿Por qué llegaste tarde? *(puede seleccionar múltiples opciones)*	☐ Porque estaba enfermo ☐ Porque no había comido ☐ Porque salí a trabajar ☐ Porque murió un familiar ☐ Por viaje ☐ Por cuidar a mis hermanos/as ☐ Por hacer trabajos en mi casa ☐ Debido a las fiestas patronales ☐ La escuela queda muy lejos ☐ La escuela no es interesante ☐ Por el mal clima (lluvia, malos caminos o ríos crecidos) ☐ No había transporte ☐ Por levantarme tarde

No.	Preguntas	Opciones de respuesta
		☐ Por el tráfico ☐ No contesta
Ahora, voy a preguntarte sobre la familia y las cosas que tienes en su casa.		
8	¿Con quién vives? *(opción múltiple)*	☐ Papá ☐ Mamá ☐Abuela/o ☐ Tía/o ☐ Hermanos/as ☐ Otro_____ ☐ No contesta
9	¿De las personas con quien vives quien sabe leer? *(opción múltiple)*	☐ Mamá ☐ Papá ☐ Familiar (abuelo, tío, otro) ☐ Nadie ☐ No contesta
10a	¿Tu maestra te dejó tareas de lenguaje para hacer en casa la semana pasada? (Si no, pasa a la 11)	☐ Sí ☐No ☐ No contesta
10b	¿Con qué frecuencia te dejó tareas de lenguaje para hacer en casa la semana pasada?	☐ Todos los días ☐ Algunos días ☐ Ningún día ☐ No contesta
11a	¿Cuándo necesitas ayuda quién te ayuda en tu casa con las tareas?	☐ Nadie ☐ Mi mamá

No.	Preguntas	Opciones de respuesta
	(Si nadie, pasa pregunta 11b) (opción múltiple)	☐ Mi papá ☐ Mi hermano/o un familiar ☐ No contesta
11b	¿Cada cuánto te ayudan con las tareas?	☐ Cuando les pido ☐ Diario ☐ Semanal ☐ A veces ☐ Nunca ☐ No contesta
12a	¿Con que frecuencia te leen o cuentan cuentos cuando estás en tu casa? *(lea las respuestas)* *(Si nunca, pasa a la 13)*	☐ Siempre o la mayor parte del tiempo ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca ☐ No contesta
12b	¿Con que frecuencia le lees a alguien cuando estás en tu casa? *(lea las respuestas)*	☐ Siempre o la mayor parte del tiempo ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca ☐ No contesta
13	Aparte de los libros de la escuela, ¿tienes otros libros o materiales que puedes leer en casa? (cuentos, revistas etc.)	☐ Sí ☐ NO ☐ No contesta
14	¿En tu casa se cuenta con los siguientes servicios? *(lea las respuestas)*	☐ Televisor ☐ Equipo de sonido ☐ Servicio sanitario

No.	Preguntas	Opciones de respuesta
		☐ Fosa ☐ Pila y lavadero ☐ Electricidad ☐ Computadora ☐ Carro ☐ Moto ☐ Bicicleta ☐ Teléfono
15	¿Con qué se cocinan generalmente los alimentos en tu casa? (*Si dicen cocina preguntar si de gas, etc.)*	☐ Leña ☐ Electricidad ☐ Gas ☐ Carbón ☐ Otro_____ ☐ No contesta
16	¿Cómo obtienes el agua para tomar en tu casa?	☐ Río, quebrada, lago ☐ Compran agua purificada ☐ Llave comunitaria ☐ Por tubería/llave en casa/chorro de agua ☐ Pipa de agua ☐ Otro _____ ☐ No contesta
Ahora, voy a preguntarte sobre qué pasa en tu clase y en la escuela.		
17	¿En tu clase de lenguaje trabajas en equipos?	☐Si ☐ NO

No.	Preguntas	Opciones de respuesta
		☐ No contesta
18a	¿Te hacen exámenes de lenguaje? *Si dicen NO, saltar a 19.*	☐ Sí ☐ NO ☐ No contesta
18b	¿Cada cuánto te hacen esos exámenes?	☐ Semanal ☐ Mensual ☐ Bimestral ☐Trimestral ☐Al final del año ☐ No contesta
19	¿Qué hace tu maestra si le pide a uno de tus compañeros que lea una historia en alto frente a la clase y él o ella no puede leerla? *(opción múltiple)*	☐ Regañarlo/a verbalmente ☐ Lo manda a sentar ☐ Solicita a un compañero que lo ayuden ☐ Lo estimula para que lea en su casa ☐ Le da reforzamiento ☐ No le interesa y lo ignora ☐ Le da apoyo y lo acompaña en la lectura ☐ Lo manda a copiar la lectura varias veces ☐ Castigan ☐ No contesta
20	¿Me permites ver tu cuaderno de tareas de lenguaje? *(Hágale al estudiante algunos comentarios positivos sobre su trabajo)*	☐ No tiene cuaderno de lenguaje ☐El cuaderno es nuevo ☐ Revisado pero no corregido

No.	Preguntas	Opciones de respuesta
		☐ Revisado y corregido siempre ☐ Revisado y corregido algunas veces ☐ Ni revisado ni corregido
21	¿Cómo te sientes en la escuela? *(lea las respuestas)*	☐ Segura siempre o la mayor parte del tiempo ☐ Segura a veces ☐ Casi nunca segura ☐ Nunca me siento segura ☐ No contesta
22	¿Cómo te sientes en camino a la escuela? *(lea las respuestas)*	☐ Segura siempre o la mayor parte del tiempo ☐ Segura a veces ☐ Casi nunca segura ☐ Nunca me siento segura ☐ No contesta
Finalmente, voy a preguntarle sobre las dificultades que pueda tener al realizar ciertas actividades.		
23	¿Tienes dificultad para ver, aún si usas lentes? *(Lea las respuestas)*	☐ No, no tengo dificultad ☐ Sí, alguna dificultad ☐ Sí, mucha dificultad ☐ No puedo, para nada
24	¿Tienes dificultad para oír, aún si usas un audífono? *(Lea las respuestas)*	☐ No, no tengo dificultad ☐ Sí, alguna dificultad ☐ Sí, mucha dificultad ☐ No puedo, para nada
25	¿Tienes dificultad para caminar o subir las gradas? *(Lea las respuestas)*	☐ No, no tengo dificultad ☐ Sí, alguna dificultad

No.	Preguntas	Opciones de respuesta
		☐ Sí, mucha dificultad ☐ No puedo, para nada
26	¿Tienes dificultad para recordar o concentrarte? *(Lea las respuestas)*	☐ No, no tengo dificultad ☐ Sí, alguna dificultad ☐ Sí, mucha dificultad ☐ No puedo, para nada
27	¿Tienes dificultad (en tu autocuidado) para asearte o vestirte? *(Lea las respuestas)*	☐ No, no tengo dificultad ☐ Sí, alguna dificultad ☐ Sí, mucha dificultad ☐ No puedo, para nada

Anexo C. Cuestionario del Docente

Información General	
Fecha de la encuesta	
Hora	
Departamento	
Municipio	
Nombre de la escuela	
Código de escuela	
PESS	

Hola, mi nombre es _____.

En nombre del Ministerio de Educación, estamos recopilando información sobre las habilidades de lectura de estudiantes en 2 ° y 3 ° grado en una muestra de escuelas. Este estudio se llama Diagnóstico de Lectura en los Primeros Grados Escolares, o EGRA (por sus siglas en inglés).

- Estamos recopilando información sobre las escuelas y el personal para aprender más sobre las condiciones y prácticas que pueden incindir la lectura de los niños.
- Esta escuela fue seleccionada al azar para participar en este estudio. Su participación es muy importante, pero no tiene que participar si no lo desea. Si acepta participar, le haré algunas preguntas sobre sus actividades normales en la escuela. Mis preguntas tomarán aproximadamente 15-20 minutos
- (*Solamente para Docentes*) Para obtener más información, también observaré mientras enseña una lección de lenguaje.
- Su nombre NO se registrará en este formulario ni se mencionará en ninguna parte de los datos del estudio. Los resultados combinados de las encuestas de EGRA realizadas en muchas escuelas, se compartirán con el Ministerio de Educación y otras partes interesadas en la educación para identificar formas de apoyar la enseñanza y el aprendizaje en los primeros grados. La información que se nos dará a través de los cuestionarios es anónima y no se darán resultados por escuela, pero se combinará con los resultados de muchas otras escuelas.
- No hay ningún riesgo para usted al participar en este estudio.
- Sus respuestas se utilizarán para ayudar a mejorar la lectura de primeros grados en El Salvador.

Una vez más, usted no tiene que participar si no desea. Una vez que comencemos, si prefiere no responder una pregunta, está bien. ¿Está dispuesto a participar?

Director/Docente otorgó consentimiento (Circule para indicar que se recibió el consentimiento): ***Si/YES***

	Pregunta	Respuestas
1	Género del docente/ *(no preguntar)*	☐ Mujer ☐ Hombre
2	¿Qué grado(s) tiene a su cargo este año? *(opción múltiple)*	☐ 1º Grado ☐ 2º Grado ☐ 3º Grado
3	¿Es Ud. el maestro orientador de esta sección normalmente?	☐ Sí ☐ No
4	¿Cuántos años de experiencia tiene enseñando en el grado que actualmente imparte?	☐ Menos que un ano ☐ Entre un año y tres años ☐ Entre cuatro y siete años ☐ Entre ocho y doce años ☐ Más que trece años
5	¿Por cuántos años ha dado clases de lenguaje en los grados de primaria?	☐ Menos que un ano ☐ Entre un año y tres años ☐ Entre cuatro y siete años ☐ Entre ocho y doce años ☐ Más que trece años
6	¿Por qué decidió estudiar y ejercer la docencia? *(lea al docente las respuestas y escoja la que siente refleja mejor porque decidió ser maestra/o)*	☐ Deseo / vocación ☐ Disfruta enseñar ☐ Mayores oportunidad de trabajo disponible ☐ Seguridad laboral ☐ Beneficios ☐ No podía ingresar a la carrera de mi preferencia y me fue más fácil estudiar magisterio ☐ Otro_____ ☐ No contesta
7	¿Cuál es su nivel académico más alto?	☐ Profesorado ☐ Licenciatura ☐ Maestría ☐ No contesta
8	¿Recibió durante su formación inicial,	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta

	Pregunta	Respuestas
	formación específica sobre cómo enseñar lectura o como enseñar a leer y escribir?	
9	¿En algún momento del año pasado recibió alguna capacitación sobre cómo enseñar lectura?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
10	¿Cuál es el área curricular en la cual le gusta enseñar? *(Seleccione una, solamente la que prefiera).*	☐ Lenguaje ☐ Matemática ☐ Salud y medio ambiente ☐ Estudios Sociales ☐ Educación física ☐ Educación Artística ☐ Otra_____ ☐ No contesta
11	¿En el último mes, cuántas veces estuvo ausente en su jornada laboral? *(salte a la 13 si dice ningún día)*	☐ Más de 10 días ☐ Entre 6 y 9 días ☐ Entre 2 y 5 días ☐1 día ☐ Ningún día ☐ No contesta
12	En general, ¿cuál es la razón por la que está ausente?	☐ Enfermedad ☐ Motivos personales ☐ Capacitaciones ☐ Otro ☐ No contesta
13	¿En un día regular, generalmente cuántos estudiantes están ausentes?	☐ Muy pocos ☐ Una cuarta parte ☐ La mitad ☐ Más de la mitad ☐ No contesta
14	¿Cuántos estudiantes están	Número_____

	Pregunta	Respuestas
	repitiendo en el grado que Ud. está impartiendo clase este año? (*Si es multigrado sólo recopile datos numéricos exactos de 2do y 3r grado. Si no sabe, entre 888.)*	
15	¿Durante el presente año académico con qué frecuencia tiene tiempo para elaborar sus planes de clase para lenguaje?	☐ Cada día ☐ Por lo menos una vez por semana ☐ Por lo menos una vez cada dos semanas ☐ Por lo menos una vez al mes. ☐ Por lo menos cada dos o tres meses ☐ Por lo menos una vez al año ☐ Ocasionalmente ☐ Nunca ☐ No contesta
16	¿Cuál es la dificultad más importante con la que Ud. se enfrenta cuando quiere utilizar los textos escolares? *(lea las respuestas al docente). (salta a 18 si no hay textos escolar)*	☐No hay ningún problema con los textos MINED ☐ No hay suficiente cantidad ☐ No están disponibles para que en las clases se usen para hacer sus ejercicios ☐ No se pueden llevar a casa ☐ No hay capacitación sobre cómo usarlos ☐ Son viejos y/o no están en condiciones de uso ☐ No son relevantes para la clase / currículo ☐ No son apropiados para el nivel del grado ☐ El contenido no es culturalmente ni contextualmente relevante / apropiado ☐ Utilizan libros diferentes a los de MINED ☐Otro_____ ☐ No contesta
17	¿Para la clase que observamos cómo valora el libro que se utiliza?	☐ Muy difícil ☐ Demasiado fácil ☐ De acuerdo con el nivel ☐ No contesta
18	¿Tienen los/las estudiantes acceso a otros materiales de	☐ Sí ☐ No

	Pregunta	Respuestas
	lectura apropiados a su nivel? *(Si contesta NO, pase al ítem 20)*	☐ No contesta
19	¿Dónde están disponibles esos otros materiales de lectura?	☐ En el aula ☐ Biblioteca Escolar ☐ Biblioteca Comunitaria ☐ Biblioteca Virtual ☐ Otro_____ ☐ No contesta
20	¿Evalúa a sus estudiantes para determinar si han aprendido los contenidos de la clase después de terminar una unidad? *(Si contesta NO, pasa al ítem 21)*	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
21	¿Cómo evalúa a sus estudiantes para determinar si han aprendido los contenidos de la clase después de terminar una unidad? *(opción múltiple si solo dice prueba preguntar si son orales o escritas)*	☐ No los evaluó ☐ Pruebas escritas después de las unidades o bloques de lecciones a lo largo del curso del período académico. ☐ Actividades integradoras ☐ Pruebas orales después de las unidades o bloques de lecciones a lo largo del curso del período académico ☐ Revisión del libro de actividades del estudiante ☐ Tareas en casa y en la clase ☐ Evaluación de fin de período ☐ Exámenes de fin de año ☐ Proyectos ☐ Técnicas alternativas ☐ No contesta
22a	¿Evalúa a sus estudiantes diariamente durante la clase para determinar si entendieron los contenidos de una	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta

	Pregunta	Respuestas
	actividad? *(Si contesta NO, pasa al ítem 23)*	
22b	¿Cómo evalúa a sus estudiantes diariamente durante la clase para determinar si entendieron los contenidos de una actividad? *(opción múltiple)*	☐ Dramatización ☐ Uso del pizarrón ☐ Preguntas orales ☐ Trabajo de consulta ☐ Cuestionario ☐ Guías de trabajo ☐ Ejercicios de aplicación ☐ No los evalúa ☐ No contesta
23	¿Qué apoyo da a los/las estudiantes que no son capaces de seguir el ritmo de las lecciones de lectura, si los hay? *(opción múltiple)*	☐ Ninguno ☐ No aplica (no hay estudiantes que necesitan) ☐ Apoyo remedial individualizado fuera de la clase ☐ Apoyo remedial individualizado dentro de la clase ☐ Tiempo de práctica adicional dentro de la clase ☐ Lo pongo a trabajar en parejas de compañeros o pequeños grupos ☐ Revisión de toda la clase ☐ Materiales adicionales de lectura o asignación de proyectos fuera del aula ☐ Conferencia o comunicación Padres/Docente ☐ Estudiantes como tutores ☐ No contesta
24	¿Cuál de estas opciones o actividades le sería más útil para mejorar su desempeño docente? *(lee las respuestas y pida al docente que diga las tres más)*	☐ Más capacitación ☐ Más apoyo profesional y orientación del director ☐ Más materiales didácticos ☐ Aumento salarial ☐ Incentivos para promoción y compensación de acuerdo al desempeño ☐ Mejora de las condiciones del aula de clase y del ambiente escolar. ☐ Mejora de las relaciones entre los compañeros ☐ Mejora de las relaciones con los padres de familia y otros depositarios. ☐ Más trabajo entre los docentes para planificar juntos ☐ Mayor asesoría y/o acompañamiento del Ministerio ☐ Mejor organización institucional ☐ No contesta
25	En promedio, ¿con qué frecuencia asigna tareas	☐ Diariamente ☐ 2-4 veces por semana ☐ Una vez por semana

	Pregunta	Respuestas
	en casa a sus estudiantes para que mejoren su lectura?	☐ Una vez cada dos semanas ☐ Una vez al mes ☐ Una vez cada dos meses ☐ Una vez por período ☐ Una vez al año ☐ Nunca ☐ No contesta
26a	¿Cuánta confianza siente en sus capacidades como docente para enseñar lecto escritura?	☐ Mucha confianza ☐ Poca confianza ☐ Ninguna confianza ☐ No contesta
26b	¿Siente que su formación lo preparó para enseñar lectura inicial?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
27	¿La formación permanente que recibió le ha servido para enseñar eficientemente lectura inicial?	☐ Sí ☐ No ☐ No recibido formación en lecto escritura ☐ No contesta
28	¿Qué necesita para mejorar la enseñanza de la lectura?	☐ Capacitación ☐ Material didáctico ☐ Acompañamiento Técnico Pedagógico ☐ Mayor involucramiento de los padres con sus hijo-as ☐ Otro_____ ☐ No contesta
29a	¿Organiza a los estudiantes en equipos de trabajo? *(Si contesta NO, pase al ítem 29b)*	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
29b	¿En general o en promedio cómo distribuye el trabajo y/o las actividades que asigna a	☐ A todos los equipos les da igual trabajo ☐ A algunos equipos les asigna un tipo de trabajo y a otros uno diferente ☐ No contesta

	Pregunta	Respuestas
	los equipos de estudiantes?	
30	¿Cómo elige a los/las estudiantes que pone a leer en voz alta con mayor frecuencia?	☐ Al azar. (ejemplo dinámicas) ☐ Siguiendo el orden de la lista ☐ Según su nivel de desempeño ☐ Según su nivel de atención ☐ Otro_____ ☐ No contesta
31	¿El/la docente debe enseñar los sonidos de las letras en los primeros grados? (*Pida ejemplo en caso de respuesta afirmativa para quedar claro si lo hace o no*)	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
32	¿El/la docente debe enseñar las sílabas como parte del proceso lector en los primeros grados?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
33	¿Cómo enseña vocabulario? (*Pueden marcar todas las que se apliquen)*	☐ Utilizando familias de palabras y/o antónimos y sinónimos. ☐ Aprovechando historias que leemos ☐ Utilizando sólo el diccionario. ☐ Escribiendo un texto. ☐ Otro_____ ☐ No contesta
34	Imagínese que Ud. pide a un estudiante leer una historia en voz alta frente a la clase, y el estudiante no puede leerla. ¿Qué haría? *(opción múltiple)*	☐ Regañarlo/a verbalmente ☐ Lo mando a sentar ☐ Solicitar que lo ayuden ☐ Estimularlo para que lea en su casa ☐ Darle reforzamiento ☐ No le pondría atención ☐Le daría apoyo y le daría más acompañamiento durante la clase de lectura ☐ Nunca me ha sucedido pues solamente paso a los que leen bien ☐ No contesta

	Pregunta	Respuestas
35	¿Qué factores externos a la escuela influyen negativamente en el aprendizaje de los estudiantes? *(lea las respuestas al docente y escoja las tres más importantes).*	☐ Desnutrición ☐ Desintegración familiar ☐ Migración ☐ Inmigración ☐ Violencia doméstica ☐ Falta de apoyo de los padres de familia ☐ Violencia en la escuela ☐ Desempleo ☐ Inseguridad ☐ Pobreza extrema ☐ Drogas, alcohol y tabaco ☐Presencia de maras o pandillas ☐ Inasistencia ☐ Trabajo infantil ☐ Embarazos prematuros ☐ No contesta
36	¿Cuál de los siguientes factores disminuye el impacto negativo de los factores que Usted seleccionó en el inciso anterior? *(lea las respuestas al docente y escoja los tres más importantes).*	☐ Refrigerio escolar ☐ Organización del Gobierno Escolar ☐ Gestión de apoyo comunitario ☐ Apoyo del personal administrativo del centro ☐ Promoción de actividades recreativas, cívicas y culturales ☐ Enseñar a leer con disposición de textos ☐ Contar con materiales didácticos ☐ Dar clases más dinámicas ☐ Charlas educativas y motivacionales ☐ Becas ☐ No contesta
37	¿Hay muchachos en la zona que les crean algunos problemas?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
38	¿Cómo se sienten los estudiantes dentro de la escuela? *(lea las respuestas)*	☐ Seguros siempre o la mayor parte del tiempo ☐ A veces seguros ☐ Rara vez seguros ☐ Nunca seguros ☐ No contesta

	Pregunta	Respuestas
39	¿Los estudiantes están seguros viajando hacia y desde la escuela?	☐ Sí ☐ No ☐ Casi nunca ☐ No contesta

Anexo D. Conocimiento del maestro

Información General	
Fecha de la encuesta	
Grado (*si clase multigrado, selecciona múltiples)*	☐ **1º Grado … 1** ☐ **2º Grado … 2** ☐ **3º Grado … 3**
Hora	
Departamento	
Municipio	
Nombre de la escuela	
Código de escuela	
PESS	

Instrucciones. En esta sección entregue la página con los enunciados y las preguntas de opción múltiple, a los docentes. Asegúrese que marquen los recuadros correctos para sus respuestas.

En esta sección le voy a pedir hacer dos cosas. La primera será que en las páginas de los enunciados Ud. seleccione entre el enunciado 1 y el 2 Seleccione el enunciado con el cual usted esté más de acuerdo, marcando el recuadro que tiene el enunciado seleccionado No hay respuestas correctas o incorrectas. Sus respuestas son completamente confidenciales.

La segunda tarea será que responda preguntas de opción múltiple. Por favor seleccione la respuesta con la que más se identifica. Se le recuerda que sus respuestas se mantendrán en absoluta confidencialidad.

¿Tiene alguna pregunta? ¿Podemos comenzar?

Nombre de la escuela: _____

Fecha: _____

Instrucciones para el docente: Cada ítem tiene dos enunciados. Lea cada enunciado cuidadosamente. *Marque con una equis (x) en el recuadro a la derecha del enunciado con el que usted esté más de acuerdo. Sólo marque un recuadro para cada ítem. Si tiene alguna inquietud por favor pregunte al encuestador quien le dará las explicaciones.*

No.	Enunciado 1	Marque aquí para el enunciado 1	Enunciado 2	Marque aquí para el enunciado 2
1	Los/las estudiantes deberían hablar solamente cuando se les solicite.	☐	Es mejor permitir a los/las estudiantes expresar sus pensamientos oportunamente.	☐
2	Es mejor que los/las estudiantes digan al docente cuando no entienden lo que se les dice o explica.	☐	Si no entienden, los/las estudiantes deberían de aclarar sus dudas o encontrar respuestas a sus inquietudes y/o preguntas por su propia cuenta, antes de preguntar al docente.	☐
3	Los/las estudiantes pueden interrumpir al docente si tienen algo importante que decir durante la hora de clase.	☐	Los/las estudiantes no deberían interrumpir al docente durante la hora de clase.	☐
4	Cuando los/las estudiantes hacen muchas preguntas se retrasa la clase	☐	Entre más preguntas hacen los/las estudiantes más exitosa es la clase.	☐
5	La principal razón para que los/las estudiantes tengan problemas es tener problemas de inteligencia.	☐	Hay otros factores y no solo la inteligencia que hacen que los/las estudiantes tengan dificultades para leer.	☐
6	Que los/las estudiantes aprendan a leer depende de ellos y de lo listos e inteligentes que son.	☐	Si los/las estudiantes aprenden a leer depende mayormente de sus habilidades de aprendizaje.	☐
7	Con una enseñanza adecuada, todos los/las estudiantes pueden aprender a leer.	☐	Hay algunos estudiantes que difícilmente aprenderán a leer.	☐
8	Si los padres no pueden leer es poco probable que el estudiante aprenda como leer.	☐	Los/las estudiantes pueden aprender a leer aunque sus padres no puedan hacerlo.	☐
9	Los/las estudiantes deberían leer libros de acuerdo al nivel de su grado.	☐	Los/las estudiantes deberían leer libros de acuerdo a su nivel de habilidades.	☐
10	Cuando enseñamos a leer una palabra nueva, es importante que los/las estudiantes conozcan los	☐	Cuando enseñamos a los/las estudiantes a leer una palabra nueva, es importante que tengan	☐

No.	Enunciado 1	Marque aquí para el enunciado 1	Enunciado 2	Marque aquí para el enunciado 2
	sonidos de las sílabas y letras de esta palabra.		oportunidad de ver la palabra completa muchas veces.	
11	Los/las estudiantes que van bien en la lectura deben recibir la mayor atención del docente porque tienen mucho potencial para tener éxito.	☐	Los/las estudiantes que tienen problema en la lectura deben recibir la mayor atención del docente para que puedan alcanzar al resto de la clase.	☐
12	Es necesario que los/las estudiantes aprendan a leer primero antes de aprender a escribir.	☐	Es necesario que los/las estudiantes aprendan a leer y escribir al mismo tiempo.	☐
13	Es más importante evaluar el nivel de lectura de los/las estudiantes para determinar qué apoyo necesitan.	☐	Es más importante evaluar el nivel de lectura de los/las estudiantes para determinar su nivel de rendimiento (Por ejemplo sus calificaciones).	☐
14	Son más beneficiosas para los/las estudiantes las preguntas de comprensión que tienen múltiples respuestas posibles.	☐	Beneficia más a los estudiantes en la labor de comprender lo que leen que se les haga preguntas que tienen una respuesta correcta nada más.	☐
15	Mi papel como docente es enseñar a los/las estudiantes todas las palabras que necesitan saber para que se conviertan en lectores.	☐	Mi papel como docente es enseñar a los/las estudiantes, las destrezas necesarias para que puedan aprender a leer palabras de manera autónoma, y se conviertan en buenos lectores.	☐
16	Los docentes de secundaria necesitan tener un nivel de educación más elevada, que los de primaria.	☐	Los docentes de primaria necesitan tener un nivel de educación igual a los de secundaria.	☐
17	Los docentes con más experiencia y conocimiento deben enseñar en 1º y 2º Grado.	☐	Los docentes con más experiencia y conocimiento deben enseñar a 5º y 6º grado.	☐
18	Para enseñar los sustantivos el/la docente debe primero explicar su significado.	☐	A través de la lectura de un cuento los/las estudiantes aprenden a identificar los sustantivos.	☐
19	Para enseñar en el aula multigrado, el/la docente debe desarrollar los temas por ciclo educativo.	☐	Para enseñar en el aula multigrado, el/la docente debe utilizar estrategias que le permitan trabajar independientemente con cada grado.	☐

Preguntas de Opción Múltiple para escoger una sola respuesta.

Seleccione la respuesta que Ud. considera es correcta. Lea cuidadosamente cada pregunta y rodee con un **el círculo el recuadro** que para usted tiene la respuesta correcta. *Sólo marque un recuadro para cada ítem. Si tiene alguna pregunta, por favor pida al investigador/a que le aclare. Además*

No.	Pregunta			
20	Ud. muestra a sus estudiantes dibujos de objetos tales como una flor y un periódico. Les pide identificar el sonido inicial de cada palabra. Esto les ayudará a aprender:	Conocimiento fonémico	Comprensión	Pensamiento crítico
21	Si un/una estudiante lee dos veces el texto probablemente mejorará su:	Fluidez	Su acento o prosodia	Su memoria
22	La comprensión lectora debe desarrollarse:	Solamente después de la lectura del cuento	Antes, durante y después del cuento.	Solamente durante el cuento
23	Para enseñar a los/las estudiantes como leer palabras multisilábicas, Ud:	Escribe una lista de palabras multisilábicas en el pizarrón para repasar	Busca un texto que tiene muchas palabras multisilábicas y lee con los estudiantes el texto	Dicta palabras multisilábicas
24	Durante la lectura de un texto o cuento Ud. desarrolla con sus estudiantes alguna de las siguientes actividades:	Explorar sobre lo que va a tratar el texto	Identificar el personaje principal del texto	Encontrar la idea principal del texto leído
25	Para enseñar el significado de una palabra nueva, Ud:	Pide a los/las estudiantes que busquen la palabra en el diccionario.	Pide a los estudiantes que escriben la palabra muchas veces.	Lee un cuento con está palabra y usa el contexto para explicar el significado
26	Al señalar y enfatizar el sonido de la primera silaba de una palabra es probable que los/las estudiantes aprendan:	A desarrollar la conciencia silábica	Conciencia de palabras poli silábicas.	Destrezas para analizar la estructura de texto.
27	La habilidad de separar sonidos es importante para:	Entender el significado de palabras.	Desarrollar la conciencia fonética	Desarrollo de vocabulario.

No.	Pregunta			
28	Un/una estudiante está escribiendo un cuento, y escribe la palabra “traducción” así: tradución. ¿Qué siente Ud.?	Decepción. Es una palabra con doble “c”, que acababan de aprender	Frustración. El estudiante podría haberle preguntado cómo deletrear la palabra correctamente.	Esperanza. Tiene todas las otras sílabas correctas, nada más faltaba la doble “c”.
29	Está enseñado a los/las estudiantes a escribir un resumen de texto y al empezar la lección Ud. explica cómo se hace. ¿Cómo sabe si los/las estudiantes entendieron cómo escribir un resumen?	Los pongo a definir el significado de las palabras difíciles en el texto.	Les pido que escriban un resumen de un texto nuevo.	Les copio el resumen en el pizarrón y les pido lo copien ello/as a su vez.
30	Cuando usted identifica las ilustraciones de la cubierta del libro y lee el título a los/las estudiantes en voz alta, les ayuda a:	Entender la direccionalidad del texto	Identificar las partes que componen el libro	Entender el concepto de estructura del texto.
31	Usted está enseñando 5to grado, y sabes que tiene 3 estudiantes que no pueden leer de acuerdo a ese nivel. ¿Cuándo está planificando actividades de lectura, que planea hacer con esos 3 estudiantes?	Planea que los (as) estudiantes (as) repitan la lectura varias veces hasta que la lean de forma correcta	Planea que ellos reciban apoyo extra por parte de docentes o tutores.	Planea que ellos pasen al aula de 3ro o 4to grado durante la lección de lectura para que pueden aprender a leer.
32	Usted está enseñando un nuevo vocabulario (de 8 palabras). Al quinto día solo el 50% de los/las estudiantes pueden identificar las palabras usando para ello su contexto. ¿Qué debe hacer?	Volver a enseñar a toda la clase ese día.	Saltarse esas palabras. Usted tiene que continuar para terminar el programa a tiempo.	Anotar los estudiantes que no aprendieron las palabras. La próxima semana Ud. tratará de volver a enseñarselas en grupos pequeños.
33	Un/una estudiante está leyendo un cuento en voz alta, y nota que el/la estudiante no sabe leer bien una palabra. ¿Qué hace Ud?	Espera hasta que la lea correctamente	Ayuda al estudiante para que use el contexto (resto de cuento) y lo que sabe de la palabra para leerla	Le dice la palabra

No.	Pregunta						
34	¿En su opinión, en qué grado los/las estudiantes necesitan saber cómo escribir su nombre?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado
35	En su opinión, ¿en qué grado necesitan los/las estudiantes saber cómo leer una oración?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado
36	En su opinión, ¿en qué grado necesitan los/las estudiantes saber cómo escribir un ensayo persuasivo?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado
37	En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes comprenden el contenido de un texto que ellos mismos leen y que están a su nivel?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado
38	En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes comprenden el contenido de un texto de su nivel que el/la docente les lee?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado
39	En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes entienden la correspondencia entre un grafema y un fonema?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado
40	En su opinión, ¿en qué grado adquieren los/las estudiantes la habilidad del conocimiento fonético (comprender que las palabras están compuestas de sonidos orales)?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado

No.	Pregunta						
41	En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes pueden comparar y contrastar dos textos informativos?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado
42	En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes pueden comunicar sus ideas sobre un tema de forma escrita?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado
43	En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes identifican las partes de una oración?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado
44	En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes entienden la morfología (raíces, de la estructura de las palabras)?	Antes de Primer Grado.	En medio del Primer Grado.	Al final del Primer Grado.	Al final del Segundo Grado.	Entre 3ro y 4to grado	Entre 5to y 6to grado

Anexo E. Cuestionario del Director

Fecha de la encuesta	
Hora	
Departamento	
Municipio	
Nombre de la escuela	
Código de escuela	
PESS	

Cuestionario para Director/Docente – El Salvador EGRA y SSME 2018

Formulario de Consentimiento para Director/Docente

Hola, mi nombre es _____.
En nombre del Ministerio de Educación, estamos recopilando información sobre las habilidades de lectura de estudiantes en 2 ° y 3 ° grado en una muestra de escuelas. Este estudio se llama Diagnóstico de Lectura en los Primeros Grados Escolares, o EGRA (por sus siglas en inglés).

- Estamos recopilando información sobre las escuelas y el personal para aprender más sobre las condiciones y prácticas que pueden incindir la lectura de los niños.
- Esta escuela fue seleccionada al azar para participar en este estudio. Su participación es muy importante, pero no tiene que participar si no lo desea. Si acepta participar, le haré algunas preguntas sobre sus actividades normales en la escuela. Mis preguntas tomarán aproximadamente 15-20 minutos
- (*Solamente para Docentes*) También observaré mientras enseña una lección de lectura.
- Su nombre NO se registrará en este formulario ni se mencionará en ninguna parte de los datos del estudio. Los resultados combinados de las encuestas de EGRA realizadas en muchas escuelas, se compartirán con el Ministerio de Educación y otras partes interesadas en la educación para identificar formas de apoyar la enseñanza y el aprendizaje en los primeros grados. La información provista en las encuestas será anónima y no será informada por escuela, pero se combinará con los resultados de muchas otras escuelas.
- Creemos que no hay ningún riesgo para usted al participar en este estudio.
- No se beneficiará personalmente al participar en esta entrevista. Sin embargo, sus respuestas se utilizarán para ayudar a mejorar la lectura de primeros grados en El Salvador.

Una vez más, usted no tiene que participar si no desea. Una vez que comencemos, si prefiere no responder una pregunta, está bien. ¿Está dispuesto a participar?

Director/Docente otorgó consentimiento (Circule para indicar que se recibió el consentimiento):
Si/YES

1	¿Cuál es su cargo/ responsabilidad en esta escuela?	☐ Director(a) ☐ Sub-director(a) ☐ Otro (especificar)_____
2	*(no lea la pregunta)* Marque sexo del entrevistado	☐ Hombre ☐ Mujer
3	¿Cuántos años tiene de estar ejerciendo el cargo?	☐ Menos que un ano ☐ Entre uno y tres anos ☐ Entre cuatro y siete anos ☐ Entre ocho y doce anos ☐ Más de trece anos ☐ No contesta
4	¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha logrado?	☐ Profesorado ☐ Licenciado ☐ Maestría ☐ Doctorado ☐ No responde ☐ Otro(especificar)_____
5	¿Ha tenido alguna formación específica en gestión o administración de escuelas?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
6	¿Qué grados se están actualmente impartiendo en esta escuela? (marque todos los que apliquen)	☐ Parvularia ☐ Primer ciclo ☐ Segundo Ciclo ☐ Tercer Ciclo ☐ Bachillerato ☐ No contesta
7	¿Cuántos maestros y maestras trabajan actualmente en este turno? (si no sabe o no desea contestar, ingrese 888)	Total

8	¿Cuántos maestros estuvieron ausentes en el último día que hubo clases en la escuela, anterior a esta visita? (si no sabe o no desea contestar, ingrese 888)	# de maestros_____
9	¿Qué hace comúnmente cuando un maestro está ausente? (Marque sólo una, la primera que el Director(a) mencione.)	☐ Deja que la clase proceda sin el maestro ☐ Asigna la clase a otro maestro ☐ Reúne a todos los estudiantes en un aula ☐ Contrata a maestros voluntarios ☐ Despache a los estudiantes por el día ☐ Otro (especificar)_____
10	¿Los registros de asistencia de los estudiantes de todos los grados y sus secciones se consolidan? De ser el caso, ¿con qué frecuencia?	☐ No, nunca ☐ Sí, una vez al año ☐ Sí, algunas veces al año (menos de una al mes) ☐ Sí, una vez al mes ☐ Sí, una vez cada dos semanas ☐ Sí, una vez a la semana ☐ A diario o casi a diario ☐ No contesta
11	¿Alguien del personal de la escuela revisa las planificaciones de clase que hacen los docentes? De ser el caso, ¿con qué frecuencia?	☐ No, nunca ☐ Sí, una vez al año ☐ Sí, algunas veces al año (menos de una al mes) ☐ Sí, una vez al mes ☐ Sí, una vez cada dos semanas ☐ Sí, una vez a la semana ☐ A diario o casi a diario ☐ No contesta
12	¿Con qué frecuencia usted, el subdirector(a) o el coordinador(a) de cursos acompañan a los docentes en sus clases?	☐ Nunca ☐ Una vez al año ☐ Algunas veces al año (menos de una al mes)

		☐ Una vez al mes ☐ Una vez cada dos semanas ☐ Una vez a la semana ☐ A diario o casi a diario ☐ No contesta
13	¿Cómo sabe usted que los estudiantes están progresando académicamente? (Seleccionar no más que 3 que considera más importantes.)	☐ Observación de aula ☐ Monitoreo de los resultados de los exámenes tomados por los docentes ☐ Yo mismo evalúo oralmente a los niños ☐ Reviso las tareas ☐ Los docentes me dan informes de progreso ☐ Evaluaciones finales ☐ Otro (especificar)_____
14	Al inicio del presente año escolar ¿tuvo su escuela la necesaria cantidad de libros de texto para sus estudiantes de acuerdo a la política del Ministerio?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
15	¿Hace cuánto tiempo recibió libros de texto de primer ciclo para este año de parte del MINED?	☐ Nunca los recibimos ☐ Hace más de 5 meses ☐ Entre 4 y 5 meses ☐ Entre 2 y 3 meses ☐1 mes ☐ Menos de un mes ☐ No contesta
16	¿Hay una biblioteca en esta escuela? (Si no, pase a la pregunta 18)	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
17	¿Con qué frecuencia los estudiantes asisten a la biblioteca?	☐ Mensualmente ☐ Semanalmente ☐ A diario o casi a diario ☐ No contesta

18	¿Existe una asociación de padres de familia?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
19	¿Está usted satisfecho con el nivel de apoyo que la directiva de padres de familia da a la escuela?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
20	¿Está usted satisfecho con la participación de los padres y madres en el trabajo escolar de sus hijos e hijas?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
21	En el último año ¿cuántas veces le ha visitado alguien del Ministerio de Educación sin que usted lo haya solicitado? (Si ninguna, pase a la pregunta 23)	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ Mas que 4 ☐No contesta
22	Qué actividades realiza el funcionario/técnico del Ministerio de Educación durante sus visitas? (No lea las opciones, encierre en un círculo aquéllas que el Director(a) identifique espontáneamente.)	☐ Verifica la disponibilidad de registros financieros ☐ Verifica los registros de asistencia estudiantil ☐ Verifica los expedientes de los docentes ☐ Verifica la disponibilidad de agua potable ☐ Verifica el estado de los inodoros para niños y niñas ☐ Asesora sobre orden y disciplina estudiantil ☐ Asesora al director(a) en asuntos administrativos ☐ Asesora a los docentes sobre temas de enseñanza ☐ Brinda información sobre innovaciones en el currículo ☐ Brinda información sobre oportunidades de desarrollo profesional para los docentes y/o el director

		☐ Aconseja sobre prácticas de salud y sanitarias ☐ Verifica las programaciones de clases de los docentes ☐ Verifica los registros de progreso estudiantil ☐ Observa una sesión de clases ☐ Verifica exámenes y evaluaciones ☐ Asesora sobre evaluaciones ☐ Otro (especificar)_____
23	¿Existen muchachos en la zona que les crean algunos problemas?	☐ Sí ☐ No ☐ No contesta
24	Según su percepción ¿Cómo se sienten los estudiantes dentro de la escuela, en cuanto a la seguridad? (lea las respuestas)	☐ Seguros siempre o la mayor parte del tiempo ☐ A veces seguros ☐ Rara vez seguros ☐ Nunca seguros ☐ No contesta
25	Según su percepción ¿Los estudiantes están seguros viajando hacia y desde la escuela?	☐ Sí ☐ No ☐ Casi nunca ☐ No contesta

Anexo F. Observación de clase de lenguaje

Fecha de la encuesta	
Grado **Nota**- Observación es para 2do grado, pero es posible que haya una clase multigrado. Seleccione múltiples si corresponde.	☐ **1 grado** ☐ **2 grado** ☐ **3 grado**
Hora	
Departamento	
Municipio	
Nombre de la escuela	
Código de escuela	

Número de niños presente:	Número de niñas presente:
Hora de inicio de la clase de lenguaje: ____:____	Hora de finalización de la clase de lenguaje: ____:____

En qué momento de la secuencia didáctica de la clase está:

☐ Presaberes ☐ lectura ☐Reflexión de la lengua ☐ Producción textual ☐ Evaluación

Formulario de Consentimiento para Docente

Hola, mi nombre es _____.

En nombre del Ministerio de Educación, estamos recopilando información sobre las habilidades de lectura de estudiantes en 2 ° y 3 ° grado en una muestra de escuelas. Este estudio se llama Diagnóstico de Lectura en los Primeros Grados Escolares, o EGRA (por sus siglas en inglés).

- El propósito del estudio de EGRA es evaluar la capacidad de lectura de los estudiantes. También estamos recopilando información sobre las escuelas y el personal de la escuela para aprender más sobre las condiciones y prácticas que pueden afectar la lectura de los niños.
- Esta escuela fue seleccionada al azar para este estudio. Su participación en el estudio es muy importante, pero no tiene que colaborar si no lo desea. Si acepta participar, le haré algunas preguntas sobre sus actividades normales en la escuela. Mis preguntas tomarán aproximadamente 15-20 minutos.
- (*Solamente para Docentes*) También observaré mientras enseña una lección de lectura.
- Su nombre NO se registrará en este formulario ni se mencionará en ninguna parte de los datos del estudio. Los resultados combinados de las encuestas de EGRA realizadas en muchas escuelas se compartirán con el Ministerio de Educación y otras partes interesadas en la educación para identificar formas de apoyar la enseñanza y el aprendizaje en los primeros grados. La información provista en las encuestas será anónima y no será informada por escuela, pero se combinará con los resultados de muchas otras escuelas.
- Creemos que no hay ningún riesgo para usted al participar en este estudio.
- No se beneficiará personalmente al participar en esta entrevista. Sin embargo, sus respuestas se utilizarán para ayudar a mejorar la lectura de primeros grados en El Salvador.

Una vez más, usted no tiene que participar si no lo desea. Una vez que comencemos, si prefiere no responder una pregunta, está bien. ¿Está dispuesto a participar?

Director/Docente otorgó consentimiento (Circule para indicar que se recibió el consentimiento): **Sí/YES**

Sílabas y palabras			
No	**Preguntas y filtros**	**Marque cuadro que toca: CE clase entera, G/P grupo pequeño, de 1 a 3 estudiantes**	
1	¿Enseña a hacer palabras con sonidos, separar palabras en sus sonidos, añadir u omitir sonidos en una palabra?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
2	¿Enseña cómo leer sílabas?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
3	¿Enseña cómo hacer palabras con silabas o separar palabras en silabas?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
4	¿Puso el docente a los niño-as a leer palabras sueltas?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
Vocabulario			
5	¿Trabaja en el significado de palabras que están en un texto usando el contexto en que está la palabra se utiliza, ya sea una oración, un párrafo o un relato?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
6	Trabaja en el significado de palabras: ¿dando definiciones, o utilizando ilustraciones o dibujos?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
7	Trabaja en el significado de palabras: ¿usando palabras en oraciones o explicando la palabra?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
Lectura			
8	¿Puso el docente a los niño-as a leer oraciones?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
9	¿Pidió el docente a la clase que leyera en voz alta algún texto?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
10	¿Pidió el docente a los estudiantes que leyeran en silencio?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
Comprensión			
11	Antes de la Lectura de un libro: ¿Les lee el título; les pregunta que saben del título o tema, les enseña a hacer predicciones?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
12	¿Responden y formulan los estudiantes preguntas literales que inician con qué, quién, dónde?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0

13	Responden y formulan los estudiantes preguntas inferenciales que inician con por qué, cómo?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
14	¿Enseña estrategia de comprensión?: (ejemplo: hacer resúmenes, encontrar la idea principal, identificar la estructura de la historia leída o sus personajes principales)	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
Escritura y Gramática			
15	¿Los estudiantes escriben ¿palabras, oraciones o párrafos?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
16	Los estudiantes hacen escritura creativa ¿textos escritos que expresan algún pensamiento, explicación o emoción?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
17	¿Hace el docente dictado de: a) palabras, b) oraciones, c) párrafos?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
18a	Gramática y ortografía, ¿los estudiantes hacen uso mayúscula, uso minúscula, uso punto final, uso plural etc.,?	☐CE…1 ☐G/P…2 ☐ I…3	☐No…0
18b	El docente trabaja el uso de mayúsculas, minúsculas, puntuación y otros?	☐ Sí	☐No…0
Practicas Generales			
19	¿Llamó el docente, --por lo menos una vez-- a algún estudiante o algunos que no participaron?		☐ SI ☐ NO
20	¿El docente revisó el trabajo de los estudiantes?		☐ SI ☐ NO
21	En términos generales, ¿llamó el docente a la mayoría de los estudiantes en el aula a participar (no sólo a los de la primera fila o a los mismos estudiantes en forma repetida)?		☐ SI ☐ NO
22	¿Durante el transcurso de la clase, los estudiantes trabajan en grupos pequeños o parejas?		☐ SI ☐ NO
23	¿Durante el transcurso de la clase, dio el docente trabajo en grupos a diferentes niveles?		☐ SI ☐ NO
24	¿Durante el transcurso de la clase, dio el docente instrucciones específicas para que los estudiantes trabajaran de forma individual, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de aprendizaje?		☐ SI ☐ NO
25	¿Fueron los estudiantes evaluados por calificaciones o puntos?		☐ SI ☐ NO
26	¿Después de evaluar el contenido, decidió el docente asignar la tarea?		☐ SI ☐ NO
27	¿El docente apoyaba a estudiantes que mostraban dificultades trabajando aparte?		☐ SI ☐ NO

28	¿El docente utiliza el guion de clase y/o carta didáctica?	☐ SI
		☐ NO
29	¿Los estudiantes utilizan el libro de lenguaje y/o el cuaderno del trabajo?	☐ SI
		☐ NO
30	¿Los estudiantes utilizan materiales complementarios de lectura? (cuentos, revistas, etc.)	☐ SI
		☐ NO
31	¿Durante el transcurso de la clase estaban los estudiantes, haciendo lo que el docente les pidió?	☐ SI
		☐ NO
32	Durante el transcurso de la clase, ¿más de la mitad de los estudiantes levantaron la mano voluntariamente o indicaron que querían contestar preguntas?	☐ SI
		☐ NO
33	Si los estudiantes estaban leyendo, ¿estaba la mayoría con sus ojos puestos en el texto al leer de forma individual o en grupo?	☐ SI
		☐ NO
		☐ NO LEEN
34	Hay en el aula material expuesto alusivo a la materia de lenguaje	☐ rincón de lectura
		☐ libros de historias infantiles a disposición de los estudiantes
		☐ rótulos en las paredes con letras, sílabas, palabras, etc.,
35	La disposición de los pupitres incluye a:	☐ Toda la clase en filas
		☐ Grupos grandes (la clase dividida en mitades o tercios)
		☐ Pequeños grupos (3 a 5 niños por grupo)
		☐ Parejas
36	En términos generales, si un estudiante respondió incorrectamente, el docente: (marque una)	☐ Le brindó la respuesta correcta ☐ Regañó, menospreció o castigó al estudiante ☐ Le preguntó a otro estudiante ☐ Le pidió al estudiante intentar de nuevo ☐ Le dio una pista o le ayudó de otra manera
		☐ Dio retroalimentación para corregir errores cometidos

Anexo G. Resultados de la medición de precisión del entrevistador

Un total de 52 participantes fueron capacitados durante un taller de seis días celebrado del 4 al 10 de junio de 2018 en San Salvador. Durante el taller, los participantes se dividieron en función de sus cualificaciones y experiencia previa: 13 participantes fueron capacitados para la Observación del Aula, la Entrevista del Docente y la Encuesta de Conocimiento de Docente; 26 participantes fueron capacitados para administrar el EGRA; y 13 participantes fueron capacitados como supervisores. Los entrevistadores fueron capacitados para recolectar datos electrónicamente con tabletas usando Tangerine. El tercer día del taller, los participantes se sometieron a una Medición de Precisión del Entrevistador (AAM, por sus siglas en inglés). La AAM evaluó la capacidad de cada participante para puntuar con precisión los ítems de las secciones del EGRA en relación con un "estándar de oro". Todos los participantes vieron un video de un niño mientras era evaluado con el instrumento EGRA. Cada participante usó una tableta para calificar al niño como si estuvieran realizando la evaluación. Los puntajes se compararon con un puntaje de estándar de oro, que previamente había sido completado por un capacitador maestro mientras puntuaba el mismo video. Todos los participantes que se capacitaron para ser entrevistadores y supervisores de EGRA participaron en la AAM, un total de 39 participantes.

Los resultados de la AAM se utilizaron para orientar la capacitación del entrevistador sobre ítems específicos dentro de la evaluación que tenían un acuerdo general bajo, e identificar a participantes que necesitaran apoyo adicional. El umbral convencional para la precisión del entrevistador es del 90% de acuerdo, y los participantes que no cumplieron con este estándar recibieron asistencia específica en áreas débiles. Los puntajes de la AAM final se usaron junto con otros criterios para asignar evaluadores a los equipos y para hacer el corte de participantes según fuera necesario. La AAM final se llevó a cabo con 39 participantes y tuvo un acuerdo global promedio con el estándar de oro del 94,3%. Los resultados más específicos se informan a continuación en el **Cuadro G-1**.

Cuadro G-1: Resultados de la Medición de la Precisión del Entrevistador: Promedios porcentuales y rangos de acuerdo por sección de EGRA

Sección EGRA	Porcentaje promedio de acuerdo de los participantes (desviación estándar)	Acuerdo mínimo-máximo de pares de participantes	Total de entrevistadores que lograron 90% de acuerdo con el estándar de oro
General	94.3% (3.4%)	[85.3%, 98.3.0%]	34
Sonidos de letras	85.6% (21.8%)	[6.0%, 99.0%]	26
Palabras simples	90.1% (8.4%)	[50.0%, 98.0%]	26
Palabras sin sentido	91.5% (8.6%)	[58.0%, 100.0%]	31
Lectura oral	97.0% (3.1%)	[87.1%, 100.0%]	38

Sección EGRA	Porcentaje promedio de acuerdo de los participantes (desviación estándar)	Acuerdo mínimo-máximo de pares de participantes	Total de entrevistadores que lograron 90% de acuerdo con el estándar de oro
Comprensión lectora	91.8% (9.8%)	[80.0%, 100.0%]	23
Comprensión oral	98.5% (5.3%)	[80.0%, 100.0%]	36
Cuestionario del Estudiante	96.4% (4.3%)	[77.6%, 100.0%]	35

n=39 participantes en la capacitación

Anexo H. Resultados de confiabilidad entre entrevistadores en campo

Durante la recopilación de datos a escala completa, los entrevistadores en el campo llevaron a cabo verificaciones de fiabilidad diarias entre ellos mismos. Para estos controles, dos entrevistadores evaluaron a un estudiante adicional y lo evaluaron solo con la Evaluación de Lectura Inicial (EGRA, por sus siglas en inglés). Al estudiante se le dio el EGRA de forma normal, con un entrevistador, mientras que otro entrevistador iba marcando en silencio las respuestas del estudiante a la vez en su propia tableta. Una vez que el estudiante fue despedido, los entrevistadores compararon sus respuestas marcadas y discutieron las discrepancias, sin poder cambiar sus respuestas originales. A continuación, se calificaron los pares de entrevistadores sobre qué tanto concordaban sus puntajes entre sí en la evaluación del EGRA. En total, se puntuaron 104 pares en la recopilación de datos, con un acuerdo promedio total del 97%. En el **Cuadro H-1** se encuentran resultados más específicos.

Cuadro H-1. Confiabilidad entre entrevistadores: Porcentajes promedio y rangos de puntuación de los ítems de secciones de EGRA entre pares de entrevistadores. n=104 evaluaciones en pares

Sección medida	Porcentaje promedio de acuerdo entre pares de entrevistadores (desviación estándar)	Acuerdo mínimo-máximo entre pares de entrevistadores	Total de pares de entrevistadores que lograron el 90% de acuerdo
General	96.8% (3.0%)	[87.1%, 100.0%]	101
Sonidos de letras	96.9% (7.2%)	[33.0%, 100.0%]	98
Palabras simples	96.8% (5.6%)	[60.0%, 100.0%]	95
Palabras sin sentido	96.9% (4.0%)	[82.0%, 100.0%]	98
Lectura oral	98.2% (3.3%)	[77.4%, 100.0%]	102
Comprensión lectora	95.1% (10.2%)	[60.0%, 100.0%]	83
Comprensión oral	96.5% (9.0%)	[60.0%, 100.0%]	89

Anexo I. Metodología de muestreo, pesos muestrales y estimaciones de precisión

Este anexo analiza los detalles de la muestra, la población que debe representar y cómo la muestra es representativa de la población. También analiza las estimaciones de precisión para las principales variables de resultado, de las cuales se deriva el tamaño de la muestra.

Población de interés y marco muestral

La población de interés incluye todas las escuelas primarias del gobierno que tuvieron una matrícula de segundo grado de al menos seis estudiantes y una matrícula de tercer grado de al menos seis estudiantes, n = 3,293 escuelas. Más específicamente, la población de interés en todas las escuelas, todas las aulas/docentes de segundo y tercer grado y todos los estudiantes de segundo y tercer grado que asisten a estas 3,293 escuelas. Se utilizó el Censo Escolar 2017 como marco muestral, el cual fue amablemente provisto por el Ministerio de Educación a través de Fundación para la Educación Integral Salvadoreña (FEDISAL). El **Cuadro I-1** proporciona el número total de escuelas en el marco de la lista junto con el número total de escuelas excluidas por la razón dada. Finalmente, proporciona el número total de escuelas que conforman la población definida. El **Cuadro I-2** proporciona la población de escuelas por Plan El Salvador Seguro (PESS)/no PESS, así como la inscripción de segundo y tercer grado por sexo.

Cuadro I-1. Escuelas excluidas del marco de la lista antes del muestreo

Razones de exclusión	Número de escuelas	Porcentaje
Número total de escuelas en el marco muestral	6,027	
Razones de exclusión		
Escuela privada	880	14.6
La escuela no cuenta con Primer Ciclo (1er-3er grado)	513	8.51
Inscripción de 2do y 3er grado = 0	16	0.27
Inscripción de 2do grado = 0	62	1.03
Inscripción de 3er grado = 0	72	1.19
Inscripción de 2do y 3er grado<6	580	9.62
Inscripción 2do grado<6	274	4.55
Inscripción 3er grado<6	337	5.59
No excluidas [población definida]	**3,293**	**54.64**

Cuadro I-2. Conteos de población de las escuelas por PESS/no PESS

PESS	Población de escuelas estimada	Grado	Sexo	Población de estudiantes estimada
No PESS	1,714	2do	Masculino	19,379
			Femenino	17,872
		3er	Masculino	19,276
			Femenino	17,958
PESS	1,579	2do	Masculino	28,302
			Femenino	26,664
		3er	Masculino	28,220
			Femenino	26,406
Total	3,293			184,077

Metodología de la muestra

La metodología de la muestra fue para una muestra aleatoria de tres etapas de escuelas, aulas y estudiantes. Las escuelas fueron separadas por PESS/no PESS. Las escuelas fueron ordenadas por departamento, municipio y la inscripción combinada de segundo y tercer grado. Las escuelas se seleccionaron con probabilidad proporcional a la inscripción combinada de segundo y tercer grado. Se seleccionaron un total de 120 escuelas (60 PESS y 60 no PESS) y, para cada escuela seleccionada, se seleccionaron automáticamente dos escuelas de reemplazo.

Las escuelas de reemplazo fueron las que más parecido tenían con las escuelas originalmente seleccionadas según departamento, municipio e inscripción. Se reemplazó la escuela originalmente muestreada si dicha escuela no cumplía con los requisitos definidos por la población. Las escuelas de reemplazo también actuaron como escuelas suplementarias; es decir, si las escuelas seleccionadas originalmente tenían cuatro o menos estudiantes en cada grado, el equipo de evaluación recolectó todos los datos de las escuelas seleccionadas originalmente, y luego viajó a la primera escuela de reemplazo a recolectar datos de esa escuela.

Una vez que el equipo de evaluación llegó a la escuela, seleccionó al azar un aula de segundo grado y una de tercer. Dentro de cada una de las aulas seleccionadas de segundo y tercer grado, se seleccionaron ocho estudiantes (cuatro hombres y cuatro mujeres). En el **Cuadro I-3** se ve la metodología de muestra. El **Cuadro I-4** proporciona los recuentos finales de las evaluaciones completadas de la escuela, el aula y el estudiante.

Cuadro I-3. Metodología de muestra para la evaluación de El Salvador 2018: Muestra estratificada de tres etapas de escuelas, aulas y estudiantes

Etapa	Ítem muestreado (recuentos esperados)	Estratificación (número de estratos)	Probabilidad de selección
1	Escuelas (120)	PESS/no PESS (2)	Proporcional a la matrícula de 2do y 3er grado
2	Aulas (240)	2do grado/3er grado (2)	Igual
3	Estudiantes (1920)	Masculino/femenino (2)	Igual

Cuadro I-4. Recuentos de muestra final de las evaluaciones, entrevistas y evaluaciones recopiladas para la encuesta de Lectura Temprana de El Salvador 2018

PESS	Escuelas muestreadas	Recolección de información de la escuela	Directores entrevistados	Grado	Docentes entrevistados	Docentes evaluados	Aulas observadas	Sexo	Estudiantes evaluados
No PESS	62	62	62	2do	60	61	61	Masculino	236
								Femenino	234
				3er	55	58	0	Masculino	242
								Femenino	235
PESS	63	61	62	2do	62	62	62	Masculino	233
								Femenino	246
				3er	60	58	0	Masculino	236
								Femenino	243
Total	125	123	124	Total	237	239	123	Total	1905

.

Pesos muestrales

Todos los pesos muestrales se calcularon como el inverso de la probabilidad de selección en cada etapa de selección (escuela, aula y estudiante). Los pesos de las escuelas se adaptaron a las poblaciones conocidas de las escuelas por PESS/no PESS. El aula no se escaló a la población final ya que esa información no estaba disponible en los datos del censo escolar. Los pesos de los estudiantes de segundo y tercer grado fueron escalados a la población por PESS/no PESS y grado. No pudimos escalar a la población de niños y niñas porque el marco muestral no proporcionó la inscripción por sexo. El **Cuadro I-5** proporciona los totales ponderados y los totales de la muestra por PESS/no PESS y grado.

Cuadro I-5. Muestra ponderada (población estimada) y recuentos de muestra por cada etapa muestreada (escuela, aula y estudiante)

Plan El Salvador Seguro	*Muestra ponderada (población estimada)*					*Muestra*				
	Escuela	Aula		Estudiantes		Escuela	Aula		Estudiantes	
		2do	3er	2do	3er		2do	3er	2do	3er
No PESS	1,714	1,861	1,865	37,251	37,234	62	62	62	470	477
PESS	1,579	2,292	2,246	54,966	54,626	63	63	63	479	479
Total	3,293	4,153	4,111	92,217	91,860	125	125	125	949	956

Estimaciones de precisión

Los cálculos de tamaño de muestra de segundo y tercer grado se obtuvieron usando la fluidez de lectura oral y teniendo una banda de confianza deseada del 95% de ± 4.0 palabras por minuto por grado y PESS/no PESS. Con una desviación estándar predicha (DE) de 35.0 y una correlación intra-aula (CIA) de 0.125; el tamaño de la muestra escolar se estimó en 60 escuelas PESS y 60 no PESS. Para cada escuela muestreada, se tomó una muestra de ocho estudiantes en cada segundo grado y en cada tercer grado. Los **Cuadros I-6** y **I-7** proporcionan las estimaciones de los datos reales.

Tres de cuatro grupos (segundo grado no PESS, tercer grado no PESS y tercer grado PESS) alcanzaron la estimación de precisión deseada de ± 4.0 o menos. El segundo grado PESS cayó ligeramente por encima de la precisión deseada de la fluidez media y tenía una banda de confianza de ± 4,2 ppm. Esto es sorprendente porque, por lo general, el grado más alto tiene una estimación de precisión mayor. La causa de esta precisión ligeramente mayor se debe a la desviación estándar combinada más alta (37,8 ppm) que se predijo en 35 ppm, así como a una mayor CIA (0,206) que la CIA predicha de 0,125.

Cuadro I-6. Media y estimación de precisión de la fluidez de lectura en segundo grado

Indicador PESS	n	Rango (ppm)	Media (ppm)	95% Banda IC (ppm)	DE (ppm)	CIA	EDD
No PESS	470	[0,153]	48	±3.1	31.3	0.179	1.4
PESS	479	[0,177]	59.2	±4.2	37.8	0.203	2.2
Total	949	[0,177]	54.6	±2.8	35.7	0.206	2

ppm: palabras por minuto; DE: desviación estándar; CIA: correlación intra-aula; EDD: efecto de diseño

Cuadro I-7. Media y estimación de precisión de la fluidez de lectura en tercer grado

Indicador PESS	n	Rango (ppm)	Media (ppm)	95% Banda CI (ppm)	DE (ppm)	CIA	EED
No PESS	477	[0,219]	73.2	±3.9	36.9	0.156	1.5
PESS	479	[0,169]	83.8	±3.6	35.7	0.108	1.6
Total	956	[0,219]	79.5	±2.6	36.6	0.146	1.6

ppm: palabras por minuto; DE: desviación estándar; CIA: correlación intra-aula; EDD: efecto de diseño

Anexo J. Índice de Proxy para el Estatus Socioeconómico

Se les preguntó a los estudiantes sobre los artículos que tienen en sus casas, lo que utilizan para cocinar y el agua potable. Los 17 elementos se enumeran a continuación en el **Cuadro J-1**. Los estudiantes tuvieron las opciones de responder “sí”, “no” o “No sabe/no responde” a cualquiera de las preguntas. Los pocos estudiantes que dijeron que no sabían o no respondieron a la pregunta fueron tratados como ausentes a los efectos de crear este índice. Todos los ítems se combinaron utilizando un análisis de componentes principales para obtener los coeficientes de carga de los factores para cada ítem. Este análisis de componente principal produjo un Rho de 0.19. Consulte el **Cuadro J-1** para obtener más detalles sobre este análisis.

Cuadro J-1. Artículos del hogar y respuestas de los estudiantes de segundo y tercer grado con coeficientes de factores de componentes principales

Artículos del hogar	Número total de ausencias o “No respuesta”	% ausencias o “No respuesta”	% de repuesta “Sí”	Coeficientes de factores
La comida se cocina con gas	6	.3%	79.0%	0.388069
Se usa el inodoro en casa	0	0%	75.3%	0.320488
Televisor	0	0%	90.1%	0.296078
Computadora	0	0%	24.6%	0.238141
Pila y lavadero	0	0%	92.7%	0.235422
Electricidad	0	0%	94.1%	0.232881
Carro	0	0%	27.3%	0.225971
En casa se compra agua embotellada para tomar	6	.3%	21.5%	0.189421
Bicicleta	0	0%	66.5%	0.189211
Radio	0	0%	64.0%	0.188103
Teléfono	0	0%	87.8%	0.181379
Libros	6	.3%	73.5%	0.127709
Moto	0	0%	21.3%	0.094948
El agua que toman en casa viene de un chorro comunitario	6	.3%	5.3%	-0.13485
El agua que toman en casa viene de un río, arroyo o lago	6	.3%	5.1%	-0.154
Se usa letrina en casa	0	0%	27.0%	-0.26528

Artículos del hogar	Número total de ausencias o “No respuesta”	% ausencias o “No respuesta”	% de repuesta “Sí”	Coeficientes de factores
La comida se cocina con leña	6	.3%	18.6%	-0.40501

Ecuación de índice de riqueza para estudiantes de segundo y tercer grado:

Usando estos coeficientes de carga de factores presentados en el **Cuadro J-1**, se produjo un índice de riqueza para todos los estudiantes que respondieron “sí” o “no” para todos los ítems, que fue el 99.2% de la muestra. La ecuación final se puede encontrar a continuación, donde las variables mencionadas tienen un valor de uno si el estudiante respondió “sí”, y cero si respondió “no”.

Índicederiqueza= -.4050107385682528*leña + .3880688313682295*gas + -.154004446305153*río + .1894205392149259*agua emnotellada + -.1348451050651797*chorro communitario + .127709405391807*libros + .2960782153733698*Televisor + .1881026365960108*radio + .3204882567366816*inodoro + -.2652831109400528*letrina + .2354219544079763*pila y lavadero + .2328809019153815*electricidad + .2381413935050814*computadora + .2259713748604405*carro + .0949482861557914*moto + .1892111023590809*bicicleta + .1813788876936451*teléfono

Anexo K. Derivación de la expectativa apropiada del docente sobre la habilidad del estudiante

A los profesores de segundo y tercer grado se les hicieron 11 preguntas sobre cuándo creen que los estudiantes deberían poder realizar diversas tareas académicas. Las respuestas de los docentes fueron recodificadas a 1 = "Expectativa apropiada" (= 1) y 0 = "Expectativa inapropiada," como se ve en el **Cuadro K-2**. Las respuestas recodificadas se sumaron para proporcionar a los docentes una puntuación total de las expectativas adecuadas de los estudiantes. El rango de puntuación posible estaba entre 0-11. Con base en sus puntajes, los docentes fueron categorizados como: nivel apropiado de expectativa del estudiante razonablemente bajo (puntaje: 0-6), medio (puntaje = 7-8), o alto (puntaje = 9-11). El **Cuadro K-1** proporciona el puntaje general de los docentes, el porcentaje y la calificación final de la categoría.

Cuadro K-1. Puntaje de la expectativa de los docentes y la calificación final en la que cayeron

Categoría del puntaje	Puntaje de expectativa apropiada	Recuentos (docentes)	Porcentaje (docentes)	Porcentaje en cada categoría (docentes)
Bajo	2	2	0.89	28.30%
	3	6	2.04	
	4	10	4.3	
	5	19	7.91	
	6	31	13.2	
Medio	7	55	22.52	43.7%
	8	49	21.13	
Alto	9	39	15.76	28%
	10	25	11.39	
	11	3	0.87	

Cuadro K-2. Once preguntas sobre las expectativas del docente acerca de los logros del estudiante y la codificación de expectativa "apropiada" o "inapropiada"

Variable/ Valores	Opciones de respuesta	Recuentos	Porcentaje	Recodificado: Apropiada/ inapropiada
34. ¿En su opinión, en qué grado los/las estudiantes necesitan saber cómo escribir su nombre?				
1	+ Antes de 1er grado	87	38.5	Apropiada
2	En medio del 1er grado	104	46.02	Apropiada
3	Al final del 1er grado	30	13.27	Inapropiada
4	Al final del 2do grado	5	2.21	Inapropiada
35. En su opinión, ¿en qué grado necesitan los/las estudiantes saber cómo leer una oración?				
1	Antes de 1er grado	15	6.64	Apropiada
2	En medio del 1er grado	136	60.18	Apropiada
3	+ Al final del 1er grado	63	27.88	Apropiada
4	Al final del 2do grado	10	4.42	Inapropiada
5	Entre 3ro y 4to grado	2	0.88	Inapropiada
36. En su opinión, ¿en qué grado necesitan los/las estudiantes saber cómo escribir un ensayo persuasivo?				
1	Antes de 1er grado	8	3.54	Inapropiada
2	En medio del 1er grado	21	9.29	Inapropiada
3	Al final del 1er grado	48	21.24	Inapropiada
4	Al final del 2do grado	39	17.26	Inapropiada
5	+ Entre 3ro y 4to grado	71	31.42	Apropiada
6	Entre 5to y 6to grado	39	17.26	Apropiada
37. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes comprenden el contenido de un texto que ellos mismos leen y que está a su nivel?				
1	Antes de 1er grado	10	4.42	Inapropiada

Variable/ Valores	Opciones de respuesta	Recuentos	Porcentaje	Recodificado: Apropiada/ inapropiada
2	En medio del 1er grado	57	25.22	Apropiada
3	Al final del 1er grado	63	27.88	Apropiada
4	+ Al final del 2do grado	50	22.12	Apropiada
5	Entre 3ro y 4to grado	38	16.81	Inapropiada
6	Entre 5to y 6to grado	8	3.54	Inapropiada
38. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes comprenden el contenido de un texto de su nivel que el/la docente les lee?				
1	Antes de 1er grado	37	16.37	Apropiada
2	En medio del 1er grado	65	28.76	Apropiada
3	+ Al final del 1er grado	51	22.57	Inapropiada
4	Al final del 2do grado	32	14.16	Inapropiada
5	Entre 3ro y 4to grado	32	14.16	Inapropiada
6	Entre 5to y 6to grado	9	3.98	Inapropiada
39. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes entienden la correspondencia entre un grafema y un fonema?				
1	Antes de 1er grado	29	12.83	Apropiada
2	En medio del 1er grado	46	20.35	Apropiada
3	+ Al final del 1er grado	35	15.49	Apropiada
4	Al final del 2do grado	29	12.83	Inapropiada
5	Entre 3ro y 4to grado	49	21.68	Inapropiada
6	Entre 5to y 6to grado	38	16.81	Inapropiada
40. En su opinión, ¿en qué grado adquieren los/las estudiantes la habilidad del conocimiento fonético (comprender que las palabras están compuestas de sonidos orales)?				
1	Antes de 1er grado	51	22.57	Apropiada

Variable/ Valores	Opciones de respuesta	Recuentos	Porcentaje	Recodificado: Apropiada/ inapropiada
2	En medio del 1er grado	77	34.07	Apropiada
3	+ Al final del 1er grado	59	26.11	Apropiada
4	Al final del 2do grado	20	8.85	Inapropiada
5	Entre 3ro y 4to grado	13	5.75	Inapropiada
6	Entre 5to y 6to grado	6	2.65	Inapropiada
41. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes pueden comparar y contrastar dos textos informativos?				
1	+ Antes de 1er grado	5	2.21	Inapropiada
2	En medio del 1er grado	23	10.18	Inapropiada
3	Al final del 1er grado	34	15.04	Inapropiada
4	Al final del 2do grado	44	19.47	Apropiada
5	Entre 3ro y 4to grado	91	40.27	Apropiada
6	Entre 5to y 6to grado	29	12.83	Apropiada
42. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes pueden comunicar sus ideas sobre un tema de forma escrita?				
1	Antes de 1er grado	10	4.42	Inapropiada
2	En medio del 1er grado	28	12.39	Inapropiada
3	Al final del 1er grado	54	23.89	Apropiada
4	+ Al final del 2do grado	58	25.66	Apropiada
5	Entre 3ro y 4to grado	63	27.88	Inapropiada
6	Entre 5to y 6to grado	13	5.75	Inapropiada
43. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes identifican las partes de una oración?				
1	Antes de 1er grado	1	.44	Inapropiada
2	En medio del 1er grado	32	14.16	Apropiada

Variable/ Valores	Opciones de respuesta	Recuentos	Porcentaje	Recodificado: Apropiada/ inapropiada
3	+ Al final del 1er grado	45	19.91	Apropiada
4	Al final del 2do grado	83	36.73	Apropiada
5	Entre 3er y 4to grado	62	27.43	Inapropiada
6	Entre 5to y 6to grado	3	1.33	Inapropiada
44. En su opinión, ¿en qué grado los/las estudiantes entienden la morfología (raíces, de la estructura de las palabras)?				
1	Antes de 1er grado	4	1.77	Inapropiada
2	En medio del 1er grado	16	7.8	Inapropiada
3	Al final del 1er grado	28	12.39	Apropiada
4	+ Al final del 2do grado	28	12.39	Apropiada
5	Entre 3er y 4to grado	85	37.61	Apropiada
6	Entre 5to y 6to grado	65	28.76	Inapropiada

Anexo L. Estándares establecidos por DIBELS

El **Cuadro L-1** y el **Cuadro L-2** presentan las estándares establecidos por DIBELS para evaluar dominio de habilidades lectoras correspondientes a segundo y tercer grado. Estos estándares son propios para estudiantes hispanoparlantes de Estados Unidos.[5]

Cuadro L-1. Segundo Grado

	Nivel	Inicio del año escolar (Mes 1-3)	Mediados del año escolar (Mes 4-6)	Final del año escolar (Mes 7-10)
Fluidez en leer palabras sin sentido (palabras sin sentido correctas por minuto)		RANGOS	NO SE EVALÚA ESTA DESTREZA EN ESTOS DOS PERÍODOS DEL AÑO	
	En riesgo	0-69		
	Aprendiendo	70-89		
	Bien	90 y más		
Fluidez lectora (palabras correctas por minuto)		RANGOS		
	En riesgo	0-24	0-39	0-49
	Aprendiendo	25-34	40-49	50-64
	Bien	35 y más	50 y más	65 y más

Cuadro L-2. Tercer Grado

	Nivel	Inicio del año escolar (Mes 1-3)	Mediados del año escolar (Mes 4-6)	Final del año escolar (Mes 7-10)
Fluidez lectora (palabras correctas por minuto)		RANGOS		
	En riesgo	0-49	0-59	0-64
	Aprendiendo	50-64	60-69	65-84
	Bien	60 y más	70 y más	85 y más

[5] University of Oregon Center. (n.d.). UO DIBELS® Data System. Retrieved October 12, 2018, from https://dibels.uoregon.edu/assessment/idel/benchmark-goals/#3grade2