

# Aprendiendo en pandemia: una aproximación a las oportunidades y logros de aprendizaje en lectura y escritura de estudiantes de 2.º grado de primaria en el marco del Estudio Virtual de Aprendizajes 2021

Responsables del estudio:  
Estefanía Urbano  
Victor Salazar  
Frank Villegas  
Gabriela Purizaga

En caso de consultas sobre  
este artículo, escribir a:  
medicion@minedu.gob.pe

Ministerio de Educación  
Calle del Comercio 193, San Borja  
Hecho el Depósito Legal en la  
Biblioteca Nacional del Perú  
N.º 2023 - 00360  
Primera edición digital  
Enero, 2023

**Resumen:** Como consecuencia de las medidas para prevenir los contagios por la COVID-19, el sistema educativo peruano funcionó en modalidad remota durante casi dos años (2020-2021). En este contexto, se llevó a cabo el Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA) 2021 en distintos grados de primaria y secundaria para brindar información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes. Este documento presenta los hallazgos de 2.º grado de primaria. El objetivo en este grado fue describir las oportunidades y logros de aprendizaje en lectura y escritura de los estudiantes peruanos de escuelas públicas y privadas. El abordaje fue mixto: la información cuantitativa se recogió a través de cuestionarios y rúbricas, y la cualitativa, por medio de entrevistas y evidencias de aprendizaje. Los resultados revelaron condiciones más desfavorables para los aprendizajes de los estudiantes de escuelas públicas rurales. Ellos afrontaron mayores problemas de conectividad y menor involucramiento de sus padres debido a su bajo dominio lector y sus extensas jornadas laborales. Asimismo, los docentes de escuelas rurales reportaron tener aproximadamente cinco veces más estudiantes en un nivel elemental del desarrollo de las competencias de lectura y escritura en comparación con sus pares de escuelas privadas y tres veces más en comparación con los de escuelas públicas urbanas. En general, se identificaron factores asociados a los logros de aprendizaje en lectura y escritura tales como el bienestar socioafectivo, la exposición a diferentes tipos de textos, los hábitos de literacidad de los estudiantes, entre otros. En las escuelas rurales, se identificaron algunas prácticas pedagógicas no alineadas con el enfoque comunicativo, pero que buscaban atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El estudio evidencia las persistentes brechas para los estudiantes de escuelas públicas rurales durante estos dos años de educación remota.

**Palabras claves:** pandemia, lectura, escritura, aprendizaje, escuelas rurales.

Citar esta publicación de la siguiente manera:

Ministerio de Educación. (2023). *Aprendiendo en pandemia: una aproximación a las oportunidades y logros de aprendizaje en lectura y escritura de estudiantes de 2.º grado de primaria en el marco del Estudio Virtual de Aprendizajes 2021* (Estudios Breves N.º 8). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

## **Introducción**

La pandemia generada por la rápida propagación de la COVID-19 reconfiguró diversas áreas de la vida, como la economía, la salud, las relaciones interpersonales, entre otras. Una de ellas fue la educación, la cual se virtualizó abruptamente en distintos países durante el 2020. En el Perú, la RM N.º 160-2020 dispuso que las instituciones educativas de educación básica de todo el país desarrollen las clases de manera remota y que, para el caso de las instituciones públicas, se implemente la estrategia “Aprendo en Casa” (AeC) (El Peruano, 1 de abril de 2020). Este programa educativo tuvo la finalidad de llegar a los hogares de los estudiantes a través de la radio, la televisión y la web durante el 2020 y el 2021. Es decir, durante aproximadamente dos años, gran parte de los estudiantes peruanos recibió clases remotas, lo cual significó afrontar nuevos retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para toda la comunidad educativa y lidiar con las brechas digitales existentes en el país.

### **La enseñanza remota y la desigualdad**

La virtualización de la educación, como consecuencia de las medidas para mitigar los contagios por la COVID-19, restringió el acceso a clases de ciertos grupos, lo cual acrecentó las desigualdades ya existentes (Banco Mundial, 8 de setiembre de 2020; Unicef, 15 de octubre 2020). Ejemplo de ello son los estudiantes de escuelas rurales, quienes ya habían sido identificados como una población vulnerable según el DS N.º 013-2018-MINEDU, pues presentaban bajos logros de aprendizaje, y altos índices de repitencia, extraedad y deserción (El Peruano, 2018). Estas condiciones previas, sumadas a las dificultades de acceso a recursos virtuales, ocasionarían un impacto negativo nunca antes visto en las oportunidades de aprendizaje de estos estudiantes (Narcizo, 2021).

En otros países de América Latina, como México, Chile y Colombia, se ha encontrado que, durante la pandemia, los estudiantes de escuelas rurales enfrentaron desafíos para participar de las clases virtuales, los cuales son atribuibles a la mala conectividad de los dispositivos electrónicos, y la poca participación de los padres de familia en su educación. En ese contexto, para llevar a cabo las clases, muchas escuelas han usado recursos diversos, como la radio, la televisión, teléfonos, material impreso y, predominantemente, el WhatsApp, dados los pocos requisitos de conectividad de esta aplicación (Acero et al., 2021; Fundación 99, 2020; Gonzáles y Moreno, 2021). Además de la ruralidad, algunas investigaciones desarrolladas durante la pandemia han encontrado que existen otros factores que colocan a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Por ejemplo, Hammerstein et al. (2021) realizaron una revisión sistemática de once estudios sobre el efecto del cierre de escuelas en el rendimiento de los estudiantes. Las investigaciones revisadas por estos autores se llevaron a cabo con estudiantes de primaria y secundaria de China, Alemania, Países Bajos, Australia, Estados Unidos, Bélgica y Suiza. Al analizar los resultados de estos estudios, identificaron que

los estudiantes de grados menores y de niveles socioeconómicos más bajos tendrían mayores rezagos educativos y mayor pérdida de aprendizajes como consecuencia de la pandemia.

El desafío de la educación remota reside en evitar, en la medida de lo posible, este nivel de pérdida, para lo cual algunos actores han decidido priorizar determinadas competencias. Uno de los aprendizajes priorizados en este contexto, especialmente para estudiantes de primeros grados de educación básica, es el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. En el Perú, es poca la información empírica acerca de los resultados de aprendizaje de estas competencias en el marco de la educación remota. De ello se sigue la importancia de realizar estudios que permitan caracterizar cómo y bajo qué condiciones se han desarrollado estos aprendizajes. En el contexto de pandemia, la Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación continuó con la labor de brindar información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes peruanos a través del Estudio Virtual de Aprendizajes (EVA 2021), el cual se desarrolló en 2.º, 4.º y 6.º grado de primaria y 2.º grado de secundaria. Los resultados de dicho estudio evidenciaron los retos que enfrenta el sistema educativo luego de dos años de enseñanza remota, principalmente en el ámbito rural<sup>1</sup>. El presente estudio complementa los resultados del EVA 2021. Tiene el objetivo de examinar las oportunidades y logros de aprendizaje en lectura y escritura en 2.º grado de primaria, desde un enfoque mixto. A continuación, se realizará una breve revisión del marco curricular para el aprendizaje de lectura y escritura en el primer ciclo de la educación primaria y el rol de las oportunidades de aprendizaje en su desarrollo.

### **Los aprendizajes en lectura y escritura en el currículo escolar**

Los aprendizajes en lectura y escritura implican un proceso activo y reflexivo en el cual el estudiante usa sus diversas capacidades para construir significado en el marco de las prácticas sociales del lenguaje (Paris y Hamilton, 2009). Estos aprendizajes permiten interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad y representar el mundo a través del lenguaje escrito (Graham, 2018).

En el Perú, según el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), se espera que las niñas y los niños desarrollen las competencias de lectura y escritura a lo largo de los siete ciclos de la educación básica (Ministerio de Educación, 2017). Respecto de la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna", el CNEB plantea que, al culminar el tercer ciclo, el estudiante debe leer de forma convencional diversos tipos de texto de estructura simple, vocabulario cotidiano y con ilustraciones. Para ello, esta competencia propone el desarrollo de las siguientes capacidades: (1) Obtiene información explícita del texto, (2) Infiere e interpreta información del texto, y (3) Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.

En relación con la competencia "Escribe diversos tipos de textos escritos en su lengua materna", según el CNEB, para el tercer ciclo, se espera que el estudiante emplee la escritura

---

<sup>1</sup>El detalle de los resultados puede encontrarse en este enlace <http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>

convencional para comunicar ideas tomando en cuenta el destinatario y el propósito comunicativo. Además, debería escribir de forma reflexiva, es decir, se espera que revise de manera permanente su producción escrita con el fin de mejorarla. Para ello, la competencia propone el desarrollo de las siguientes capacidades: (1) Adecúa el texto a la situación comunicativa y al género discursivo, (2) Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, (3) Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente, y (4) Reflexiona y evalúa el uso del lenguaje escrito.

Se espera, además, que el desarrollo de estas competencias se dé en el marco del enfoque comunicativo, caracterizado por el uso del lenguaje en contextos reales. Los fascículos de orientación del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2022) indican que “la enseñanza de las letras va ocurriendo mientras las y los estudiantes se enfrentan a situaciones en las que deben escribir y leer para comunicarse. Por lo tanto, la enseñanza de las letras no se realiza de forma aislada”(Ministerio de Educación, 2022, p. 24). Esto quiere decir que se espera que los docentes de los primeros grados propongan experiencias de aprendizaje y actividades donde los estudiantes sean retados a leer y escribir para construir significado dentro de un contexto real y que los guíen en el análisis del lenguaje que usan los diversos textos escritos que surgen de las prácticas sociales de su comunidad.

### **Oportunidades de aprendizaje en el contexto de pandemia**

El concepto de oportunidades de aprendizaje (ODA) ha cobrado relevancia en los últimos años, pues es una manera de aproximarse a lo que sucede efectivamente en el aula en tanto pone el énfasis en el currículo implementado. Las ODA son un constructo multidimensional que puede ser definido como el grado en el que los estudiantes están siendo expuestos a los contenidos curriculares esperados para su año de escolaridad y la forma como dichos contenidos son implementados por sus docentes (Elliot, 2015; Marion, 2020; Scherff y Piazza, 2008; Stevens, 1996).

Considerando el periodo de pandemia, las investigaciones desarrolladas en otros contextos indican que los estudiantes de los primeros grados de primaria en diversos países han presentado bajo rendimiento en lectura y escritura en relación con lo esperado para su grado. Un estudio realizado por World Bank et al. (2022) acerca del estado de los logros educativos en pandemia identificó que antes de la crisis sanitaria el 57% de niños de 10 años de países de ingresos medios y bajos no puede comprender un texto sencillo. Este porcentaje se incrementó a 70% en el contexto de pandemia. En el mismo reporte, se identificó que, en Brasil, tres de cada cuatro niños de 2.º grado de primaria tienen niveles de logro por debajo de lo esperado en el contexto de pandemia, mientras que, antes de la pandemia, dos de cada cuatro niños estaba en este nivel. De la misma manera, un estudio conducido por Skar et al. (2021) sobre el impacto de la educación remota y la pérdida de aprendizajes durante la pandemia en la escritura de estudiantes de 1.º grado de primaria de Noruega mostró que, pese a

que el 98% de las familias contaba con internet, los participantes del 2020 presentaron menores resultados en calidad en la escritura y fluidez para escribir a mano que sus pares del 2019. En el Perú, tras el retorno a la presencialidad en 2022, es importante aproximarse a las oportunidades y logros de aprendizaje de los estudiantes durante los años de enseñanza remota en general y de los estudiantes rurales en particular dadas sus condiciones de vulnerabilidad en el contexto de pandemia. Es relevante conocer las oportunidades de aprendizaje al inicio de la escolaridad dado que en esta etapa se fundan las bases para la comprensión y producción de textos, que es una competencia habilitadora para el desarrollo de capacidades más complejas señaladas en el CNEB. En este sentido, la presente investigación buscó explorar las oportunidades y logros de aprendizaje de estudiantes de 2.º grado de primaria en lectura y escritura, lo cual podría contribuir con la toma de acciones que permitan revertir posibles dificultades en esta cohorte de estudiantes que inició la educación primaria en pandemia.

Así, el presente estudio desarrollado por la UMC en el marco del EVA 2021 tiene como objetivo general describir las oportunidades y logros de aprendizaje en lectura y escritura de los estudiantes peruanos de escuelas públicas y privadas que cursan 2.º grado de primaria. Los objetivos específicos de la investigación fueron los siguientes:

1. Caracterizar el contexto en el que se desarrollaron los aprendizajes de los estudiantes rurales de 2.º grado de primaria.
2. Describir los logros de aprendizaje de los estudiantes urbanos y rurales en lectura y escritura desde la perspectiva de sus docentes y los factores asociados a ellos.
3. Describir las oportunidades para el aprendizaje de la lectura y la escritura que han brindado los docentes a los estudiantes de 2.º grado de primaria de escuelas rurales.

### **Método**

El presente estudio buscó aproximarse a las oportunidades y los logros de aprendizaje de los estudiantes de 2.º grado de primaria en lectura y escritura a nivel nacional así como los factores asociados a ellos. Asimismo, considerando la particularidad de los desafíos que pueden tener algunos grupos en estado de vulnerabilidad, se buscó conocer a profundidad las condiciones y las oportunidades de aprendizaje en lectura y escritura de los estudiantes rurales de dicho grado. Dados estos propósitos, se optó por un enfoque mixto de investigación, en tanto brinda una comprensión más amplia del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2015). En este caso, esta aproximación permitirá contextualizar los logros de aprendizaje de los estudiantes, lo que a su vez permite brindar mejores recomendaciones de política educativa. A continuación, se detalla cómo fue el recojo de información cuantitativa y cualitativa.

## Información cuantitativa

**Participantes.** La información cuantitativa se obtuvo de una muestra representativa de estudiantes de 2.º grado de primaria que al menos contaran con un teléfono en casa (ya sea fijo o móvil, con o sin acceso a internet). En este sentido, es importante considerar que esta muestra no representa al total de estudiantes de 2.º grado de primaria, sino solo al 81,3 % de la población total<sup>2</sup>. El diseño muestral utilizado fue de tipo estratificado en dos etapas: en la primera, se eligió las escuelas y, en la segunda, se seleccionó de forma aleatoria un máximo de 20 estudiantes. Los estratos utilizados resultaron de la combinación de las variables gestión y área geográfica (público urbano, público rural y privado). La tabla 1 muestra el total de participantes en el recojo de información cuantitativa<sup>3</sup>.

**Tabla 1**

*Muestra de participantes para el recojo cuantitativo según estratos de gestión y área*

Actores	n	Distribución de los casos por estrato		
		Pública rural	Pública urbana	Privada
Director	219	27,9 %	44,7 %	27,4 %
Docente	347	23,3 %	51,9 %	24,8 %
Familia	3183	21,6 %	52,3 %	26,1 %

**Medición.** Con el objetivo de caracterizar el contexto en el que se desarrollaron los aprendizajes de los estudiantes de 2.º grado de primaria, se recogió información a través de diferentes cuestionarios dirigidos a sus directores, docentes y padres de familia. Las variables utilizadas para los análisis de este estudio se muestran en la tabla 2.

<sup>2</sup>La selección del marco muestral se realizó considerando las restricciones propias de un estudio realizado en medio de la emergencia sanitaria que atravesó el país. En este contexto, el método de recolección que podría asegurar el mayor contacto posible con la población fue el de llamada telefónica.

<sup>3</sup>La distribución de la muestra ponderada fue la siguiente: Pública rural = 18,7 %, Pública urbana = 56,7 % y Privada = 24,7 %

**Tabla 2***Definición de variables empleadas en el estudio*

Fuente	Variable	Descripción
Cuestionario al director	Apoyo escolar de los padres de familia	Evaluación que realiza el director sobre la disposición de los padres de familia para apoyar en la realización de las clases a distancia
Cuestionario al docente	Prácticas pedagógicas en lectura y escritura	Actividades que realiza el docente en su clase para desarrollar la competencia de lectura y escritura
	Características de la escuela	Gestión de la escuela (privada, pública) Área geográfica donde se ubica (urbana, rural)
Cuestionario a la familia	Uso de aplicativos para brindar sesiones sincrónicas	Reporte del docente sobre las diferentes aplicaciones que ha utilizado para brindar la educación a distancia
	Acceso a dispositivos con internet por parte del estudiante	Reporte del padre de familia sobre el acceso que ha tenido el/la estudiante a diferentes dispositivos (computadora o laptop, tablet, smartphone) y servicios de internet de calidad
	Índice socioeconómico (ISE)	Medida compuesta por indicadores que reflejan la capacidad adquisitiva de las familias de los estudiantes
	Estereotipos de género relacionados a la lectura	Grado de acuerdo de las familias con estereotipos a favor de un mejor desempeño en lectura por parte de las mujeres
	Conocimiento previo del estudiante en lectura y escritura	Percepción de las capacidades en lectura y escritura de los estudiantes en 1.º grado de primaria
	Hábitos de literacidad del estudiante	Frecuencia con la que el estudiante realiza actividades que muestran su interés para aprender a leer y escribir
	Malestar socioafectivo del estudiante	Percepción de un estado de ánimo negativo del estudiante en el contexto de enseñanza y aprendizaje

Los docentes, además, completaron dos rúbricas, una para lectura y otra para escritura, en las cuales evaluaron los niveles de logro de aprendizaje de diez de sus estudiantes, quienes fueron previamente seleccionados de manera aleatoria por la UMC. Se optó por esta aproximación debido a que se consideró que la corta edad de los niños de 2.º grado de primaria dificultaría que completaran autónomamente las pruebas virtuales como en los estudios de EVA aplicados a grados más avanzados.

Las rúbricas, descritas en la tabla 3, se elaboraron a partir de las tres capacidades descritas en el CNEB (Ministerio de Educación, 2017) y un criterio adicional: “Se apropia del sistema de escritura”. Este criterio no está contemplado de forma explícita como capacidad en el CNEB, pero fue incluido en las rúbricas porque comprende aprendizajes iniciales fundamentales para el desarrollo de las demás capacidades <sup>4</sup>.

<sup>4</sup>La inclusión de este criterio no pretende promover actividades de repetición como, por ejemplo, las planas. Por el contrario, su inclusión en las rúbricas busca tener una comprensión más completa de las dificultades que los estudiantes enfrentan al leer un texto escrito en el marco de prácticas reales de lectura y escritura.

**Tabla 3***Críteros de evaluaci3n incluidos en las rúbricas de lectura y escritura*

<b>Críterio</b>	<b>Lectura</b>	<b>Escritura</b>
Críterio 1	Se apropia del sistema de escritura.	Se apropia del sistema de escritura.
Críterio 2	Obtiene informaci3n del texto escrito.	Adecúa el texto a la situaci3n comunicativa.
Críterio 3	Infiere e interpreta informaci3n del texto.	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
Críterio 4	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.

Las rúbricas constan de críteros de evaluaci3n, niveles de logro y descriptores; donde los primeros consideran cuatro críteros para evaluar las competencias en lectura y escritura (ver ejemplo en la tabla 4). En cada críterio, el docente podía ubicar el nivel de logro de cada estudiante en tres diferentes categorías ordenadas desde el nivel más bajo de desarrollo del críterio de evaluaci3n (Nivel 1) hasta el nivel de logro esperado para el grado según el CNEB (Nivel 3). Además, se añaó un nivel adicional denominado “Ausencia de evidencia” para los casos en los que el docente no contara con informaci3n suficiente para evaluar el nivel de logro del estudiante. Para una clara comprensi3n de cada nivel, las rúbricas cuentan con descriptores que brindan una explicaci3n detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de logro.

**Tabla 4***Descripci3n de los niveles en el críterio 3 de lectura y escritura*

<b>Críterio</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
Críterio 3 en lectura: Infiere e interpreta informaci3n del texto.	Al leer textos breves de estructura simple, el estudiante por lo general realiza solo inferencias locales que se pueden establecer fácilmente (a partir de ideas próximas entre sí).	Al leer textos de estructura simple de mediana extensi3n, el estudiante por lo general realiza inferencias locales (inferencias realizadas a partir de secciones específicas del texto).	Al leer textos de estructura simple de mediana extensi3n, el estudiante realiza inferencias locales (inferencias realizadas a partir de secciones específicas del texto).
	O, el estudiante no logra realizar inferencias en textos breves.	Por lo general, no logra realizar inferencias globales.	Además, realiza inferencias globales (inferencias realizadas a partir de la totalidad del texto) en textos breves y medianos.
Críterio 3 escritura: Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada (Cohesi3n).	En la mayoría de las ocasiones, el estudiante usa de manera inadecuada los conectores de adici3n o secuencia (se usan conectores que no corresponden o hay ausencia de conectores cuando estos se requieren).	Algunas veces, el estudiante usa de manera adecuada algunos conectores de adici3n y secuencia.	En la mayoría de las ocasiones, el estudiante usa de manera adecuada algunos conectores de adici3n y secuencia.

Una vez elaborada la rúbrica, esta pasó por tres momentos de revisi3n para obtener evidencias de validez vinculadas al contenido. En primer lugar, se realizó una revisi3n interna



con especialistas de la UMC que no estuvieron involucrados en la construcción del instrumento; en segundo lugar, fue validada por especialistas pedagógicos de la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR) del Ministerio de Educación y, por último, se realizaron dos grupos focales con docentes de 2.º grado de primaria de escuelas rurales. También se realizó un análisis factorial confirmatorio para tener evidencias de validez vinculadas con la estructura interna de las rúbricas de lectura y escritura. De acuerdo con los criterios de Hu y Bentler (1999), los indicadores de ajuste arrojados resultaron bastante buenos (CFI = 0,9997; TLI = 0,9997; RMSEA = 0,0155; SRMR = 0,0524). Finalmente, se utilizó el estadístico omega propuesto por McDonald (1999) para evaluar la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas en ambas escalas (lectura = 0,946; escritura = 0,949).

**Procedimiento.** Luego de seleccionar la muestra de estudiantes, se contactó a los directores de las escuelas a las que pertenecían. Se solicitó el permiso de cada director para poder contactar a los docentes y a los padres de familia. Asimismo, se solicitaron los datos de contacto de ambos actores. Los directores y docentes completaron los cuestionarios y las rúbricas de forma virtual, a través del dispositivo tecnológico que tenían a su disposición (computadora de escritorio, laptop o smartphone). Los padres de familia también respondieron el cuestionario de forma remota.

**Análisis.** Antes de comenzar con los análisis, se realizó un proceso de limpieza de la base de datos, en el cual se asignaron las etiquetas a las variables, se codificaron nombres y se organizaron los datos de la forma más óptima. Luego de ello, se procedió con el análisis descriptivo de todas las preguntas de los cuestionarios y de las rúbricas considerando los estratos de gestión y área: escuelas privadas, públicas urbanas y públicas rurales. En segundo lugar, se realizaron los análisis factoriales confirmatorios y se estimaron los puntajes para cada uno de los constructos descritos en la tabla 2. Se elaboraron índices a través de análisis factoriales confirmatorios con el paquete *lavaan* del lenguaje de programación R (Rossee, 2012) y usando como estimador los mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMV, por sus siglas en inglés). De acuerdo con los criterios de Hu y Bentler (1999), los indicadores de ajuste arrojados por el modelo resultaron bastante robustos (para mayor información sobre los valores, ver Anexo A). Se elaboró un modelo de regresión multinivel con las variables con mayor efecto sobre el rendimiento. Posteriormente, se realizaron modelos de regresión multigrupo para evaluar la variación del efecto de las variables del modelo general en los tres grupos poblacionales definidos en la muestra. Esto permitió profundizar en cómo estas variables podrían tener un efecto diferenciado sobre la variable criterio en diferentes contextos. Además, los indicadores de ajuste estimados permiten la comparación de los modelos generales y específicos (Asparouhov y Muthén, 2012). Todas las variables, tanto las independientes como la variable criterio, fueron estandarizadas a una media de 0 y una desviación estándar de 1.

## Información cualitativa

**Participantes.** Para el recojo de información cualitativa, se hizo una selección de las escuelas rurales que participaron en la fase cuantitativa y que reportaron estar desarrollando clases semipresenciales en algún grado. De este grupo, se seleccionaron de forma aleatoria seis escuelas ubicadas en Amazonas, Huánuco y Puno<sup>5</sup>. Las características de las docentes de estas escuelas, cuyas identidades se protegen con un seudónimo, se detallan en la siguiente tabla.

**Tabla 5**

*Características de las participantes del recojo cualitativo*

Seudónimo	Región	Modalidad	Número de estudiantes en el grado
María	Puno	Remota	15
Juana	Puno	Semipresencial	16
Julia	Amazonas	Semipresencial	20
Carmen	Amazonas	Semipresencial	25
Isabel	Huánuco	Semipresencial	24
Sara	Huánuco	Remota	17

**Instrumentos.** Se utilizaron dos instrumentos para recoger información cualitativa. En primer lugar, se construyó una guía de entrevista semiestructurada con 28 preguntas acerca de aspectos como el contexto de enseñanza y las prácticas pedagógicas para desarrollar las competencias de lectura y escritura. Esta guía fue validada por dos expertos en pedagogía de lectura y escritura. Antes de la aplicación final, la entrevista fue probada con dos docentes del grado para realizar ajustes finales. En segundo lugar, se solicitó a las docentes enviar las evidencias de aprendizaje referidas a lo que desarrollaron en las últimas dos semanas en el área de Comunicación en el marco de AeC. Cabe señalar que AeC organiza las actividades propuestas a los estudiantes en “experiencias de aprendizaje”. De acuerdo con la RM 00094-2020-MINEDU (Minedu, 2020), una experiencia de aprendizaje es un grupo de actividades que demandan a los estudiantes enfrentar un desafío o un problema que deben desarrollar en etapas y por ello puede durar varias sesiones. De manera específica, se solicitó a las docentes el envío de evidencias relacionadas con la experiencia de aprendizaje 7 de AeC titulada “Cuidamos nuestra salud aprovechando los nutrientes de los alimentos”. Se eligió esta experiencia debido a que, según la programación de AeC, durante los meses del recojo de la información tendría que haber sido completada. Al contactar a las seis docentes, todas señalaron que ya habían desarrollado o estaban desarrollando la experiencia. Además, con el objetivo de tener información sobre la oportunidad mínima (estudiantes de bajo desempeño) y la oportunidad máxima (estudiantes de alto desempeño) de aprendizaje (Cueto et al., 2016), se solicitó que enviaran las evidencias de aprendizaje correspondientes a cuatro estudiantes: un estudiante hombre de alto desempeño, una estudiante mujer de alto desempeño, un estudiante

<sup>5</sup>Al momento de la recolección de datos, ninguna escuela rural de la costa estaba desarrollando clases semipresenciales según el registro del Sistema Integrado de Información (SIDI) <http://sidiminedu.pe/Login.aspx>

hombre de bajo desempeño y una estudiante mujer de bajo desempeño. Los estudiantes fueron elegidos a criterio de cada docente.

**Procedimiento.** Se contactó a los directores de las instituciones educativas participantes vía correo electrónico para que autorizaran el contacto con las docentes a su cargo. Luego, se realizó una llamada telefónica a cada docente con el fin de explicarle los objetivos del estudio y de consultarle por su participación. Todas las docentes contactadas aceptaron participar en el estudio. Las evidencias fueron enviadas a través de WhatsApp o Google Drive. Las docentes compartieron fotos de cuadernos y fichas de trabajo de los estudiantes. Tras el envío, se coordinó una fecha para realizar las entrevistas a través de Zoom o llamada telefónica, según las posibilidades de cada docente. Se realizó el proceso de consentimiento informado oralmente. Las entrevistas fueron realizadas por dos integrantes del equipo investigador. Las sesiones de entrevista tuvieron una duración promedio de dos horas y fueron transcritas literalmente.

**Análisis.** Las evidencias de aprendizaje fueron sistematizadas en una matriz documental en la que se colocó un código a cada estudiante y a cada foto enviada. El primer procedimiento fue revisar las evidencias y establecer criterios para seleccionar las que serían analizadas. Se descartaron las evidencias con actividades de áreas que no fueran Comunicación y las que presentaran actividades repetidas entre estudiantes. Las evidencias fueron procesadas a través de un análisis temático (Braun y Clarke, 2006). Estas fueron codificadas según su correspondencia con la experiencia de aprendizaje 7. Así, se obtuvieron tres temas: evidencia idéntica a AeC, evidencia con adaptaciones de AeC y evidencias no relacionadas con AeC.

Para las entrevistas, se llevó a cabo un análisis temático inductivo. El análisis fue realizado por un equipo investigador multidisciplinario de psicólogos y educadores, y se desarrolló en cinco fases. La fase de codificación inicial fue llevada a cabo por todo el equipo de codificadores. Se debatió la denominación de los códigos hasta llegar a consensos. En una segunda etapa, las codificaciones se hicieron en pares conformados por un especialista en psicología y un especialista en el área de Comunicación. Posteriormente, un tercer codificador, revisó la codificación de todas las entrevistas analizadas en pares, con la finalidad de homogeneizar las denominaciones de los nuevos códigos. Tras terminar la codificación, se agruparon los códigos en temas y subtemas organizados de tal manera que permitieran responder a las preguntas de investigación del estudio. Estos temas fueron dialogados y consensuados por todo el equipo investigador. En una última etapa, los hallazgos se presentaron a especialistas externos al equipo investigador que tuvieran experticia en el área de Comunicación para validar la pertinencia de la organización y las denominaciones de los temas y subtemas. Los especialistas realizaron algunas sugerencias que fueron acogidas por el equipo para renombrar y reorganizar los temas y subtemas.

## Resultados y discusión

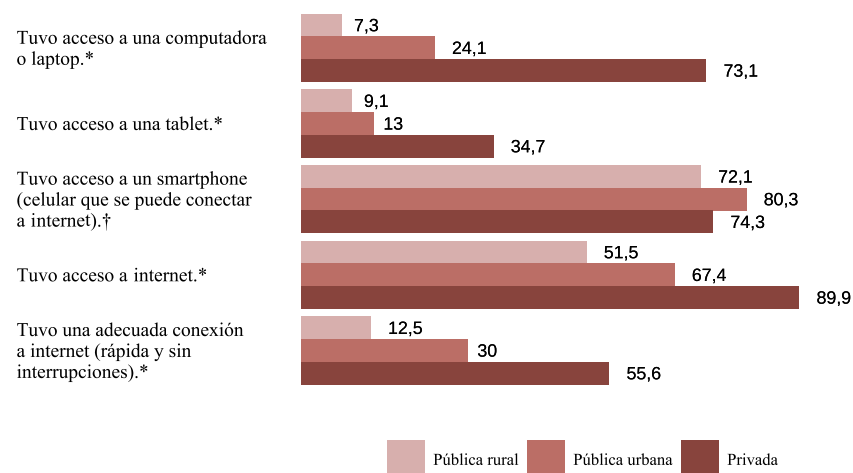
En esta sección, se hará un reporte integrado de la información cuantitativa y cualitativa del estudio a fin de responder al objetivo general y a los objetivos específicos ya señalados. En primer lugar, se reportará información que permita caracterizar el contexto en el que se desarrollaron los aprendizajes de los estudiantes de 2.º grado de primaria a partir de la información cuantitativa y cualitativa recogida. En segundo lugar, se describirán los logros de aprendizaje de los estudiantes en lectura y escritura desde la perspectiva de sus docentes y los factores asociados a estos logros a partir del análisis de la información recolectada mediante las rúbricas y cuestionarios. Finalmente, se describirán las oportunidades de aprendizaje de la lectura y la escritura que han brindado los docentes a los estudiantes de 2.º grado de primaria de escuelas rurales tomando como referencia las prácticas pedagógicas reportadas en las entrevistas e identificadas en las evidencias de aprendizaje. Cabe reiterar que la información cualitativa proviene únicamente de escuelas rurales de tres regiones y, por lo tanto, no es representativa, mientras que la cuantitativa solo es representativa de estudiante con familias que cuentan con al menos un teléfono, lo cual solo representa el 81,3 % de la población total.

### Medios virtuales para las clases a distancia.

Respecto del contexto de enseñanza, una primera característica de los estudiantes peruanos de esta investigación es el acceso desigual a los recursos necesarios para participar en clases a distancia. A nivel descriptivo, se encontraron marcadas diferencias entre los estudiantes de 2.º grado de primaria de escuelas públicas y privadas, con mayores desventajas para quienes asisten a una institución educativa pública rural (Ver figura 1).

#### Figura 1

*Tenencia de dispositivos digitales y servicio de internet de estudiantes según gestión y área*



\*Diferencias estadísticamente significativas entre todos los estratos.

† Diferencias estadísticamente significativas solo de las escuelas públicas urbanas respecto de las públicas rurales y de las privadas.

Se identificó que el 73,1 % de los estudiantes de escuelas privadas tuvieron acceso a una laptop o computadora para realizar sus actividades escolares durante el 2021, mientras que en las escuelas públicas urbanas solo pudo hacerlo el 24,1 % y en las públicas rurales, el 7,3 %. Una brecha similar se observó en la tenencia de tablets: nuevamente, fueron los estudiantes de escuelas privadas los que mostraron mayor acceso a este dispositivo (34,7 %) en comparación con los de escuelas públicas (entre 9,1 % y 13 %). Si bien estos resultados ponen en evidencia el acceso desigual a dispositivos digitales, se aprecia que estas diferencias son menores en lo que respecta al acceso de smartphones, donde los porcentajes de tenencia están entre 72,1 % y 80,3 % en todos los estratos. Esto podría indicar un panorama positivo para el desarrollo de clases a distancia, puesto que aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes contarían con al menos un dispositivo para realizar sus clases.

Sin embargo, también se observan limitaciones en el acceso a internet en escuelas públicas: solo el 67,4 % de estudiantes urbanos contó con este recurso y el 51,5 % de estudiantes de escuelas públicas rurales contaron con este recurso. Estos porcentajes se encuentran muy por debajo de lo observado en escuelas privadas (89,9 %). Incluso, cuando se cuenta con internet, la calidad de este recurso difiere por estratos, pues solo el 55,6 % de estudiantes de escuelas privadas reporta haber tenido una adecuada conexión a internet (rápida y sin interrupciones). En el caso de las escuelas públicas, el porcentaje se reduce a 30 % para estudiantes urbanos y a 12,5 % para los estudiantes de escuelas públicas rurales.

La información cuantitativa indicó que los estudiantes de escuelas públicas rurales tienen menor acceso que los de escuelas públicas urbanas o los de escuelas privadas a recursos tecnológicos que les permitan desenvolverse en las clases a distancia. Las entrevistas a las docentes de escuelas rurales permitieron tener más información para comprender los desafíos del estrato rural. Ellas señalaron que la ubicación geográfica de la institución educativa dificulta el desarrollo de las clases remotas. También indicaron que tienen acceso a internet, pero la señal no es buena. Además, manifestaron que en sus localidades hay problemas de luz, los cuales se incrementan cuando hay lluvias.

*Así el tiempo esté bonito y no haya nada de interferencia, no me da señal de WhatsApp. No hay. Tengo que salir a la ciudad (Julia, docente de escuela rural de Amazonas, modalidad semipresencial).*

Asimismo, las docentes reportaron que las familias de sus estudiantes no tienen dinero suficiente para obtener datos de navegación. Las docentes explicaron que los estudiantes tienen celulares que deben recargar para acceder a internet, pero que no pueden hacerlo frecuentemente debido a los pocos recursos de sus familias. Las participantes también indicaron que, por falta de dinero, algunos no pueden siquiera acceder a un dispositivo tecnológico y, por ello, tampoco pueden recibir virtualmente el material de clase ni enviar sus tareas.

*El detalle es de que si no contamos con internet fluido y si los niños no cuentan con un celular táctil, un poco difícil. Ellos generalmente cargan el celular,*

*constantemente van recargando el celular; y la recargada también pues acá no está como allá en las ciudades, es un poco más elevado. Entonces los papás inclusive en un inicio hasta WhatsApp no aceptaron, 'porque se nos van los megas', 'se nos gasta' decían los papás (Juana, docente de escuela rural de Puno, modalidad semipresencial).*

Al respecto, Gonzáles y Moreno (2021) indican que los problemas de conexión y falta de acceso a dispositivos generan que se acumulen las tareas, queden dudas sin resolver y haya retrasos en las evaluaciones oportunas a los estudiantes. Es decir, los problemas de conectividad, probablemente, han limitado las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de escuelas rurales, en comparación con sus pares de la ciudad. Frente a las limitaciones de conectividad, las docentes de escuelas rurales optaron por dos medios para llevar a cabo las clases: WhatsApp y la presencialidad. Por un lado, la mayoría de profesoras de 2.º grado de primaria reportaron que los materiales de clase fueron enviados y recibidos por WhatsApp. Añadieron que algunas actividades las realizaron a través de llamadas telefónicas, pues en ocasiones sus estudiantes no contaban con conexión a internet. Cabe resaltar que las clases a distancia, en su mayoría, eran asincrónicas: las docentes enviaban videos, audios y fichas de trabajo a los estudiantes durante las mañanas y recepcionaban sus evidencias de aprendizaje y consultas durante todo el día.

*Sí, para WhatsApp sí tienen, pero para el Zoom, para el Google Meet no da. O sea, ellos pueden ver mensajes, sí...En reunión hemos coordinado con ellos que solamente vamos a trabajar por WhatsApp uno por la señal y porque no tienen un buen internet (María, docente de escuela rural de Huánuco, modalidad remota).*

Este resultado coincide con lo identificado por otras investigaciones en la región, las cuales encuentran que en las escuelas rurales se usa predominantemente WhatsApp para brindar clases remotas dados los pocos requisitos de conectividad de esta aplicación (Acero et al., 2021; Fundación 99, 2020; Gonzáles y Moreno, 2021). Cabe resaltar que WhatsApp no está necesariamente diseñado para realizar actividades de enseñanza en contextos de educación remota. Su uso predominante en las clases a distancia exigiría que se exploren, expliciten y sistematicen sus posibilidades como herramienta pedagógica. Por otro lado, las docentes de escuelas rurales optaron por brindar en alguna medida clases presenciales a sus estudiantes. El caso más llamativo es el de la docente Julia, quien dictó clases en su propio domicilio desde el 2020, antes de que se dispusiera oficialmente el retorno a la presencialidad en escuelas rurales. Ella indicó que la jornada era más corta, pero aun así consideraba que era una manera de dar clases más personalizadas a sus alumnos. Reportó que los estudiantes asisten a sesiones presenciales en la institución educativa desde setiembre del 2021, pero que ella continuó dictando clases de refuerzo durante las tardes para los estudiantes que así lo necesitaran, especialmente si estos no contaban con el apoyo de sus padres.

*Sinceramente estábamos, la mayoría, estábamos perdidos en esto, ¿no? Pero como le digo desde el año pasado, yo, gracias a Dios, me quedé acá. No tuve tanto este contacto con la tecnología porque yo, prácticamente, le di casi presencial a casi todo el año, pero no con las horas como debía ser en la IE como era pues, de 7:30 a.m. hasta la 1:00 p.m., pero hice lo que se pudo para que los niños de primer grado se defiendan para segundo grado. Ahora, para los de 2.º grado, los primeros meses igual, vengo de la ciudad de lejos, me quedo acá, no salgo, les estuve dando también así, un poco presencial por parte mía, eso es lo mío ya. Siempre manteniéndonos con el protocolo, cuidándonos, usando una mascarilla, con el alcohol y todo eso (Julia, docente de escuela rural de Amazonas, modalidad semipresencial).*

Las demás docentes reportaron que sus estudiantes asistían a la escuela entre dos y tres veces a la semana. La docente Carmen señaló que ella acudía a las viviendas de sus estudiantes para dejarles actividades y darles instrucciones. Indicó, además, que decidió visitarlos personalmente porque era difícil comunicarse con ellos a través de otras vías, puesto que muchos padres de familia no contaban con celular. El caso con menor contacto presencial es el de la docente Sara, quien brindaba clases presenciales solo una vez a la semana a los tres estudiantes de menor desempeño de 2.º grado de primaria.

### **El rol de los padres de familia en las clases a distancia.**

Otra característica –o más bien desafío– del contexto de enseñanza de las escuelas rurales tuvo que ver con el involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos. A través de los cuestionarios, se identificaron diferencias por estratos en las percepciones sobre la disposición de los padres de familia para apoyar las clases a distancia. A nivel descriptivo, se encuentra que el 90,7% de directores de escuelas privadas considera que la disposición era buena o muy buena. Este porcentaje se reduce a 44,9% en las instituciones educativas públicas urbanas y a 29,5% en las rurales.

Las entrevistas realizadas a las docentes de escuelas rurales brindaron mayor información para comprender estas percepciones acerca de la disposición de los padres de familia para participar en la educación de sus hijos. Todas las docentes identificaron que las familias afrontan dificultades para involucrarse adecuadamente en los aprendizajes de los estudiantes. Por ejemplo, señalaron que algunos cuidadores tenían dificultades con el código escrito, lo cual imposibilitaba el acompañamiento de los aprendizajes en la lectura y la escritura de sus hijos.

*Pero el resto estaba en que la mamá es iletrada casi, ¿no?, no casi, por ahí tenía un poco de ayuda porque qué vas a hacer con una mamita que no lee, que no le puede enseñar a su niño (Julia, docente de escuela rural de Amazonas, modalidad semipresencial).*

De esta manera, las entrevistas sugieren que más que estar poco dispuestos, los padres de familia presentaron limitaciones para involucrarse en el aprendizaje de sus hijos. Este hallazgo coincide con lo identificado por Gonzáles y Moreno (2021) en estudiantes de una escuela primaria rural multigrado de México. Los autores identificaron que la mitad de los padres de familia de estos estudiantes solo habían completado la primaria, lo cual habría limitado su capacidad de ayudar a sus hijos con las tareas escolares.

Por otro lado, las docentes de escuelas rurales reportaron que muchas familias no tenían tiempo para participar en el aprendizaje de sus hijos. Generalmente, esto se debía a que trabajaban fuera de casa. Las docentes identificaron que las familias que trabajaban en chacras o en minería informal eran las que menos se involucraban, pues tenían menos tiempo para sus hijos.

*Los papás protestaron, me dicen 'profesora, nosotros no tenemos tiempo, llegamos cansados de la mina, llegamos cansados de la chacra, 7 y, 7 de la noche llego cansada y yo ni miro el cuaderno'* (Juana, docente de escuela rural de Puno, modalidad semipresencial).

Algunas de las docentes también consideraron que hubo familias que no se involucraron porque no daban importancia a los estudios. La docente Juana consideró que una limitación para el involucramiento fue tener bajas expectativas respecto a los aprendizajes de los niños. Ella indicó que algunas familias solo esperan que los estudiantes aprendan a leer y a sumar. Otras docentes refieren a la composición familiar como un aspecto que influyó en el tipo de involucramiento. Por ejemplo, la docente Isabel percibía que las madres solteras presentaban más dificultades para involucrarse debido a las múltiples demandas que debían atender en el hogar. La docente Sara consideraba que, en las familias con muchos hermanos, los cuidadores suelen priorizar a los estudiantes de secundaria. Los resultados de esta sección indican que existen diferencias en la capacidad de desenvolverse adecuadamente en las clases a distancia. En este contexto, los estudiantes de escuelas rurales estarían en mayor desventaja debido a que su entorno presenta una serie de retos. La ubicación geográfica de sus localidades y la falta de recursos económicos obstaculizan su acceso a dispositivos tecnológicos para su aprendizaje. Además, sus familias tendrían menos posibilidades de involucrarse en su educación. Como veremos en la siguiente sección, estas condiciones desfavorables también se reflejan en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

### **Logros de aprendizaje en lectura y escritura.**

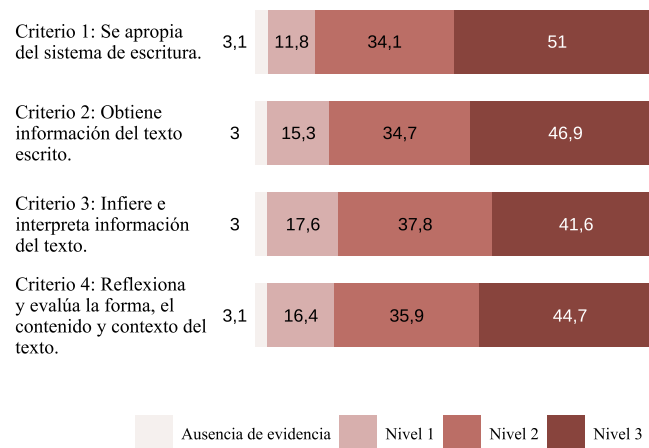
Con el objetivo de tener una aproximación a los logros de aprendizaje en las competencias de lectura y escritura en 2.º grado de primaria, se solicitó a los docentes que evaluaran el nivel de logro de los estudiantes seleccionados en los cuatro criterios de evaluación de las rúbricas previamente descritas. A continuación, se presentarán los resultados de ambas competencias.



**Lectura.** Para el caso de lectura, los criterios a evaluar fueron: 1) Se apropia del sistema de escritura, 2) Obtiene información del texto escrito, 3) Infiere e interpreta información del texto y 4) Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. En la figura 2, se observa la distribución de niveles de logro por cada criterio de evaluación.

## Figura 2

*Niveles de logro reportados por los docentes en lectura*



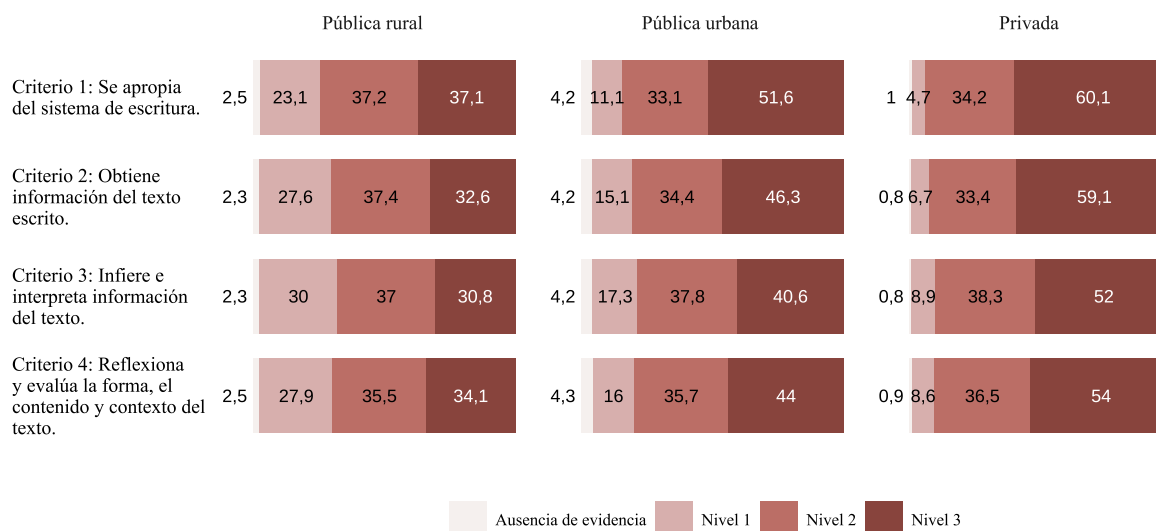
Respecto del primer criterio de evaluación, “Se apropia del sistema de escritura”, los docentes reportaron que el 51,0% de estudiantes estaría en el Nivel 3. De acuerdo con la rúbrica, esto significa que este grupo logra leer con una correcta correspondencia entre los sonidos y las letras de un texto, con un ritmo constante y sin pausas largas. El 34,1% de los estudiantes se ubicaría en el Nivel 2, lo cual implica que, cuando leen presentan algunos errores de correspondencia entre los sonidos y las letras (por ejemplo, leer “pato” en lugar “gato”) o leen con pausas largas entre palabras y/o entre sílabas. Llama la atención que, desde la perspectiva de los docentes, el 11,8% se encuentre en el Nivel 1, ya que ello supone que 1 de cada 10 estudiantes de 2.º grado de primaria aún está aprendiendo a reconocer las relaciones entre sonidos y letras. En ese sentido, serían estudiantes capaces de reconocer solo el sonido de algunas letras, como vocales o consonantes, o incluso estarían en un nivel que solo les posibilitaría leer palabras conocidas, como su nombre. Las dificultades en la apropiación del sistema de escritura repercute significativamente en el logro de las demás capacidades, puesto que, de acuerdo con el CNEB, los estudiantes de 2.º grado de primaria que logran obtener información, inferir y reflexionar sobre un texto en su nivel son capaces de leer un texto de estructura simple y de mediana extensión por sí mismos. En concordancia con lo señalado, los resultados reportados por los docentes en las siguientes capacidades muestran una distribución similar.

Respecto del segundo criterio, “Obtiene información del texto escrito”, los docentes informan que el 46,9% de estudiantes estarían en el Nivel 3; es decir, habrían logrado lo esperado según el CNEB. De acuerdo con la rúbrica, esto significa que los estudiantes pueden

identificar información explícita en lugares evidentes y no evidentes del texto, y la distinguen de información similar (por ejemplo, reconocen una acción específica que realiza un personaje que no es el principal). Este nivel también incluye que el estudiante sea capaz de reconocer la secuencia de algunos textos como los narrativos e instructivos. En el Nivel 2, se ubicaría el 34,7% de los estudiantes, lo cual supone que podrían identificar información explícita claramente distinguible (información que se encuentra en un lugar evidente del texto, o se menciona varias veces, o tiene protagonismo, o se ha resaltado con algún recurso) y podrían reconocer las acciones más evidentes en la secuencia de los textos (por ejemplo, reconocen lo primero que ocurre en un cuento). Desde la perspectiva de los docentes, el 15,3 % estaría en el Nivel 1, lo que se traduce en estudiantes que identifican con dificultad un dato específico, como reconocer un nombre en un texto corto de tres o cuatro líneas.

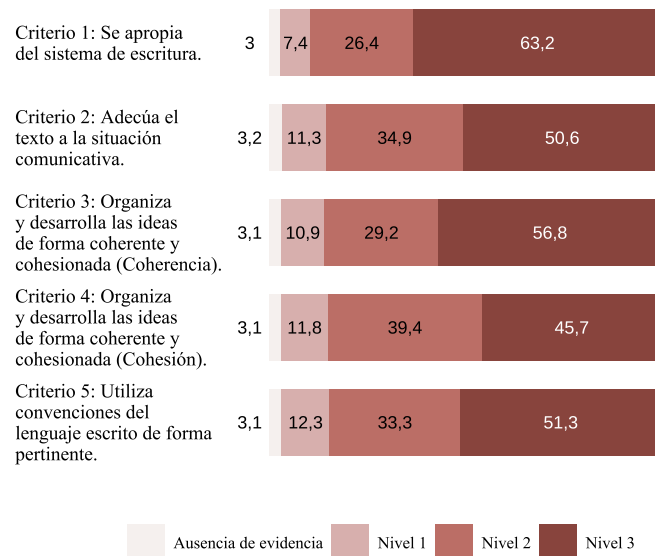
Respecto del tercer criterio, “Infiere e interpreta información del texto”, los docentes del estudio señalaron que el 41,6% de estudiantes estaría en el Nivel 3. De acuerdo con la rúbrica, esto significa que, al leer, este grupo podría hacer inferencias locales, es decir, realizadas a partir de secciones específicas del texto, como deducir la causa de una acción o el significado de una palabra desconocida a partir del contexto. También podría realizar inferencias globales, realizadas a partir de la totalidad del texto, como deducir el tema, el propósito comunicativo y la enseñanza de un texto. El 37,8% de estudiantes se encontraría en el Nivel 2, según sus docentes. Aquellos que se encuentran en este nivel se caracterizarían por realizar solo inferencias locales. En relación con el Nivel 1, los docentes reportaron que el 17,6% de los estudiantes se ubicaría en este nivel, el cual supondría que los estudiantes realicen solo inferencias locales que se pueden establecer fácilmente (por ejemplo, deducen la causa de una acción a partir de ideas contiguas en una anécdota) o que incluso no logren hacer algún tipo de inferencia.

En cuanto al cuarto criterio, “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto”, los docentes indicaron que el 44,7% estaría en el Nivel 3. De acuerdo con la rúbrica, esto significa que los estudiantes, luego de leer, estarían en la capacidad de opinar sobre sucesos e ideas importantes del texto, justificando su opinión con información del texto. El 35,9% de los estudiantes se ubicaría en el Nivel 2. Esto supone que, si bien pueden elaborar opiniones, no siempre la justifican con información del texto. El 16,4% se situaría en el Nivel 1, lo que implica que los estudiantes brindan su opinión sin justificarla o no opinan sobre los textos que leen. Los resultados generales muestran variaciones importantes respecto de cómo se estarían desarrollando estas capacidades en la muestra de estudiantes. Con el objetivo de identificar posibles brechas dentro de los grupos muestreados, se procedió a observar la distribución de los logros de aprendizaje en estos criterios de evaluación según los estratos de gestión y área. Los resultados se muestran en la figura 3.

**Figura 3***Niveles de logro en lectura reportados por los docentes según estrato*

Los resultados descriptivos muestran que, en efecto, existen diferencias con respecto a cómo los docentes evalúan el desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes. En todos los casos, estas diferencias ubican a estudiantes de escuelas privadas como aquellos que han logrado mayor desarrollo en todos los criterios de evaluación. En relación con el Nivel 3, el nivel esperado para el grado, se aprecia que las escuelas privadas concentran la mayor cantidad de estudiantes. Por ejemplo, en el criterio “Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto”, el 54 % de los estudiantes de las escuelas privadas se ubicó en el Nivel 3, mientras esta proporción fue de 44 % y 34,1 % en las escuelas públicas urbanas y en las escuelas públicas rurales, respectivamente. En relación con el Nivel 1, el nivel inicial en el desarrollo de los aprendizajes, se advierte que las escuelas públicas rurales son las que agrupan la mayor cantidad de estudiantes. Por ejemplo, en el criterio “Infiere e interpreta información del texto”, el 30 % de los estudiantes de escuelas públicas rurales se ubicó en el Nivel 1, mientras que esta proporción fue de 17,3 % y 8,9 % en las escuelas públicas urbanas y en las escuelas privadas, respectivamente.

**Escritura.** Respecto de la competencia de escritura, la rúbrica consideró cuatro criterios: 1) Se apropia del sistema de escritura, 2) Adecúa el texto a la situación comunicativa, 3) Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada y 4) Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. En la figura 4, se presenta la distribución de los niveles de logro.

**Figura 4***Niveles de logro reportados por los docentes en escritura*

Respecto del primer criterio de evaluación, “Se apropia del sistema de escritura”, los docentes reportaron que el 63,2% de estudiantes estaría en el Nivel 3. De acuerdo con la rúbrica, esto significa que, en la mayoría de los textos que producen, los estudiantes escriben con correcta correspondencia entre letras y sonidos, al margen de los errores ortográficos (por ejemplo, podrían escribir “baca” en lugar de “vaca”). El 26,4% se ubicaría en el Nivel 2, lo cual supone que, si bien en varias ocasiones escriben con correspondencia entre letras y sonidos, los estudiantes también escriben palabras en las que una o más sílabas solo son representadas por una letra (vocal o consonante). Por ejemplo, escriben “maiosa” en lugar de “mariposa”. En el Nivel 1, se encontraría el 7,4% de los estudiantes, según indicaron los docentes. Esto implica que cuando los estudiantes producen textos, las palabras que escriben están representadas solo por letras (vocales o consonantes). Por ejemplo, escriben “aioa” en lugar de “mariposa”. En este nivel, también se encuentran los estudiantes que escriben palabras en las que no hay correspondencia entre letras y sonidos. Por ejemplo, escriben “uuuuuuu” en lugar de “mariposa”.

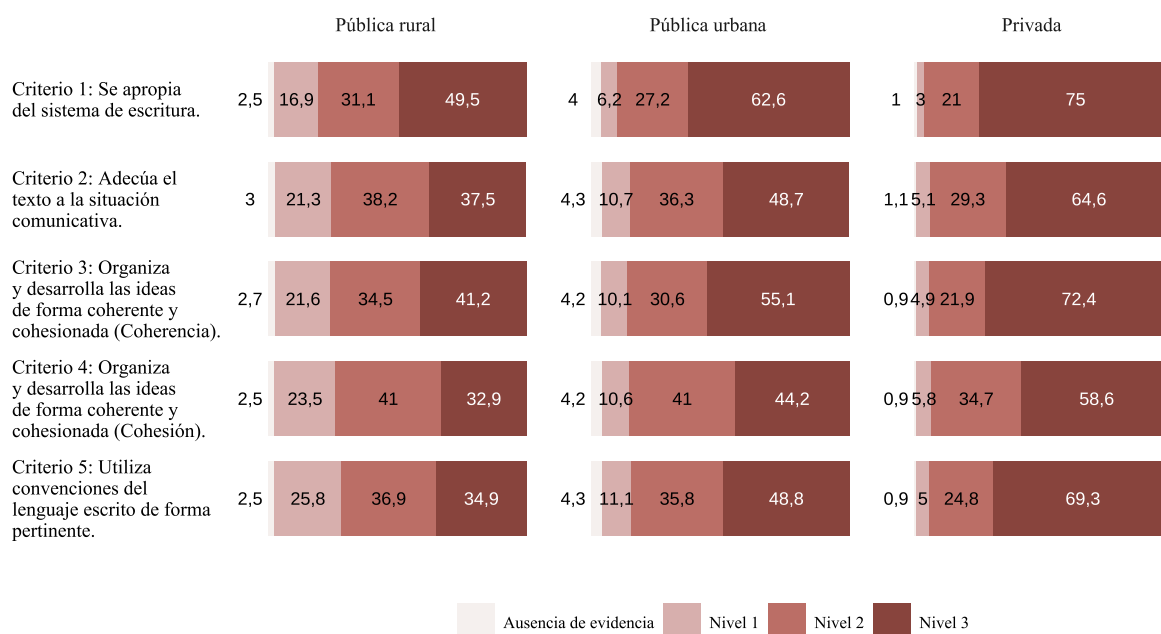
Respecto del segundo criterio, “Adecúa el texto a la situación comunicativa”, los docentes informan que el 50,6% de estudiantes estaría en el Nivel 3; es decir, habría logrado lo esperado para esta capacidad según el CNEB. De acuerdo con la rúbrica, esto significa que podrían adecuar los textos que producen al destinatario y al propósito (por ejemplo, si su propósito es describir, su texto presenta de manera explícita el objeto a describir con sus características). El 34,9% estaría en el Nivel 2, lo cual supone que podrían adecuar los textos que producen al destinatario, pero los adecuarían solo parcialmente al propósito comunicativo (por ejemplo, si su propósito es describir, sus textos solo presentan una enumeración de características sin mención al objeto que se describe). El 11,3% se ubicaría en el Nivel 1, lo cual implica que los estudiantes podrían adecuar los textos que producen al destinatario, pero

no al propósito comunicativo (por ejemplo, pese a que su propósito es describir a una persona, producen una narración acerca de una persona).

En relación con la evaluación del tercer criterio, “Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada”, la rúbrica contempló evaluar la coherencia y la cohesión de forma independiente. En Coherencia, los docentes señalaron que el 56,8 % de estudiantes estaría en el Nivel 3. De acuerdo con la rúbrica, esto significa que podrían producir textos sin salirse del tema, aunque podrían presentar reiteraciones de información. En el Nivel 2, se encontraría el 29,2 %, lo cual supone que, cuando los estudiantes producen textos, pueden alejarse del tema central (por ejemplo, elaboran un texto que trata sobre un animal en peligro de extinción, pero incluyen información sobre sus vacaciones); además, es esperable que reiteren información. En el Nivel 1, se encontraría el 10,9 %, lo cual implica que producen textos que no se articulan en torno a un tema central (por ejemplo, escriben una lista de oraciones que no tienen un tema común). En lo que respecta a Cohesión, los docentes reportaron que el 45,7 % de estudiantes se ubicaría en el Nivel 3. De acuerdo con la rúbrica, esto implica que, en la mayoría de las ocasiones, podrían usar de manera adecuada algunos conectores de adición y secuencia. En el Nivel 2, se encontraría el 39,4 %, lo cual significa que algunas veces podrían usar de manera adecuada los conectores mencionados. En el Nivel 1, estaría el 11,8 %, lo cual supone que los estudiantes podrían usar conectores inadecuados o que hay ausencia de conectores cuando estos se requieren.

Sobre el cuarto criterio, “Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente”, los docentes indicaron que el 51,3 % estaría en el Nivel 3. De acuerdo con la rúbrica, esto supone que, cuando los estudiantes producen textos, presentan un uso adecuado del punto final y de las mayúsculas cuando corresponden. El 33,3 % se ubicaría en el Nivel 2. Esto significa que usarían de forma adecuada una de las convenciones antes mencionadas; es decir, por lo general usan correctamente el punto final y la mayúscula, pero en ocasiones omiten las mayúsculas cuando corresponden, o bien omiten el punto final. En el Nivel 1, se encontraría el 12,3 %, que implica que, al producir textos, los estudiantes no estarían usando el punto final ni las mayúsculas cuando corresponden.

Tal como se aprecia en la figura 5, se vuelven a encontrar brechas cuando se comparan los resultados de las escuelas públicas rurales con los resultados en los otros estratos.

**Figura 5***Niveles de logro en Escritura reportados por los docentes según estrato*

En relación con el Nivel 3, el nivel esperado para el grado, se aprecia que las escuelas privadas concentran la mayor cantidad de estudiantes. Por ejemplo, en el criterio “Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente”, el 69,3 % de los estudiantes de las escuelas privadas se ubicó en el Nivel 3, mientras que esta proporción fue de 48,8 % y 34,9 % en las escuelas públicas urbanas y en las escuelas públicas rurales, respectivamente. En relación con el Nivel 1, el nivel inicial en el desarrollo de los aprendizajes, se advierte que las escuelas públicas rurales son las que agrupan la mayor cantidad de estudiantes. Por ejemplo, en el criterio “Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada (Coherencia)”, el 21,6 % de los estudiantes de instituciones educativas públicas rurales se ubicó en el Nivel 1, mientras que esta proporción fue de 10,1 % y 4,9 % en las escuelas públicas urbanas y en las privadas, respectivamente. Sobre los resultados en ambas competencias, se destaca que –a pesar de ser un reporte de los docentes– se identifica que el grupo de estudiantes en los niveles más bajos del criterio “Se apropia del sistema de escritura” oscila entre el 7 % y 10 %. Además, se observa que estos estudiantes se encuentran en mayor proporción en las escuelas públicas, en especial en las que pertenecen a zonas rurales. Esto brinda información sobre las futuras dificultades que podría tener este grupo, en especial para desarrollar estas competencias los siguientes años.

### **Factores asociados al logro de aprendizajes en lectura y escritura.**

En esta sección, se presentan los resultados de los modelos multinivel multigrupo finales que buscaron identificar las variables que se asociaron con los logros de aprendizaje

reportados por los docentes en lectura y escritura. Ambos modelos mostraron un mejor ajuste que los modelos totalmente liberados (Anexo B). La ventaja de realizar este tipo de análisis es poder encontrar efectos diferenciados en subpoblaciones, además de poder comparar estos efectos entre los modelos. Para una mejor interpretación, se estandarizaron todas las escalas usadas (tanto independientes como la variable criterio) a una media 0 y una desviación estándar de 1<sup>6</sup>. Los resultados del modelo de lectura y escritura se muestran en la siguiente tabla 6.

**Tabla 6**

*Análisis multigrupo de factores asociados al logro de aprendizaje en lectura y escritura*

	Modelo final		
	Pública rural	Pública urbana	Privada
<i>Lectura</i>			
Mujer	0,069	0,003	0,112*
Índice socioeconómico (ISE)	0,126***	0,126***	0,126***
Conocimiento previo del estudiante en lectura y escritura	0,081***	0,081***	0,081***
Hábitos de literacidad del estudiante	0,104***	0,065***	0,038
Malestar socioafectivo del estudiante	-0,085***	-0,085***	-0,085***
Prácticas pedagógicas en lectura	0,140***	0,122***	0,108***
Estereotipos relacionados a la lectura	-0,080***	-0,068***	-0,093***
Sexo x Estereotipos de género	0,053	0,022	0,072*
<i>Escritura</i>			
Mujer	0,022	-0,025	0,098*
Índice socioeconómico (ISE)	0,105***	0,105***	0,105***
Conocimiento previo del estudiante en lectura y escritura	0,089***	0,089***	0,089***
Hábitos de literacidad del estudiante	0,093***	0,066***	0,016
Malestar socioafectivo del estudiante	-0,083***	-0,083***	-0,083***
Prácticas pedagógicas en lectura	0,097	0,137***	0,082*
Estereotipos relacionados a la lectura	-0,093***	-0,072***	-0,058
Sexo x Estereotipos de género	0,104*	0,044	0,035

\*\*\* $p < 0,001$ , \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$

Se aprecia que, entre las características del estudiante, el ser mujer muestra un efecto positivo y estadísticamente significativo únicamente en el grupo de escuelas privadas. Esto se dio tanto en el modelo de lectura como en el de escritura, donde las mujeres tendrían aproximadamente 0,1 puntos más de rendimiento que los hombres ( $\beta_L = 0,112$ ;  $\beta_E = 0,098$ ). Dicho resultado equivale a un 10 % de una desviación estándar del puntaje de rendimiento. En cambio, el ISE ( $\beta_L = 0,126$ ;  $\beta_E = 0,110$ ) y el conocimiento previo ( $\beta_L = 0,81$ ;  $\beta_E = 0,89$ ) que

<sup>6</sup>Debido a que ambas variables están estandarizadas, este puntaje transformado en la variable X e Y equivale a una desviación estándar en su métrica. En este sentido, si el efecto ( $\beta$ ) de la variable X sobre la variable Y fuera 0,8, esto significaría que, por cada punto (o desviación estándar) en la variable X, la variable Y aumentaría en 0,8, lo que sería equivalente a un 80 % de su desviación estándar.

reportaron los padres de familia que tienen los estudiantes fueron dos variables con un efecto significativo y positivo para los tres estratos.

También se identificó que los hábitos de lectura de los estudiantes (leer y contar cuentos o historias, solicitar ayuda al padre de familia para leer, etc.) tienen un efecto positivo sobre el rendimiento en lectura y escritura, pero únicamente en las escuelas públicas ( $\beta_{Lp.rural} = 0,104$ ,  $\beta_{Lp.urbana} = 0,065$ ;  $\beta_{Lp.rural} = 0,093$ ;  $\beta_{Lp.urbana} = 0,066$ ). Otra variable que tuvo un efecto sobre el rendimiento fue la percepción que tenían los padres de familia sobre el malestar socioafectivo de los estudiantes (frecuencia con la que los estudiantes se sienten frustrados, con dificultades de concentrarse y menos motivados en el contexto de aprendizaje), el cual tuvo un efecto negativo sobre la competencia de lectura y escritura en todos los estratos ( $\beta_L = -0,85$ ;  $\beta_E = -0,83$ ). Además de estas variables vinculadas con las características de los estudiantes, también se observaron asociaciones particulares con respecto a los estereotipos de género de los padres de familia (creencia de que las mujeres tienen mayores aptitudes para desarrollar esta competencia) y el rendimiento en lectura y escritura. Esta variable tuvo un efecto negativo en las escuelas públicas, especialmente en las rurales ( $\beta_L = -0,80$ ;  $\beta_E = -0,93$ ) y en las privadas pero solo en el caso de lectura ( $\beta_L = 0,93$ ). Debido a esto, se buscó comprobar si habría algún efecto de interacción entre esta variable y el sexo de los estudiantes. Los resultados mostraron un efecto de interacción positivo y estadísticamente significativo, pero solo para los estudiantes de escuelas privadas en lectura ( $\beta_L = 0,72$ ) y para los rurales en escritura ( $\beta_E = 0,104$ ). Es decir, las estudiantes mujeres con padres que se muestran a favor de estereotipos de género sobre la lectura tienen, a su vez, mejores puntajes en la rúbrica de evaluación.

Finalmente, se observa la relación con las prácticas pedagógicas reportadas por el docente en las tres subpoblaciones. Existe una relación positiva entre las actividades implementadas por los docentes para desarrollar la competencia de lectura en sus estudiantes (como leer textos de distintos géneros y realizar inferencias a partir de su lectura) y el rendimiento en lectura, la cual se encuentra en las tres subpoblaciones, pero es mayor en las escuelas públicas ( $\beta_{Lp.rural} = 0,140$ ;  $\beta_{Lp.urbana} = 0,120$ ). En estos casos, un punto en este índice representa un aumento entre el 12% y 14% de una desviación estándar en el rendimiento. Para el caso de escritura, la relación entre las prácticas pedagógicas y el rendimiento también fue positiva y estadísticamente significativa, excepto en el estrato rural ( $\beta_E = 0,097$ ). En suma, el análisis de los logros de aprendizaje descritos en la primera sección y los resultados de los modelos de factores asociados realizados en esta segunda parte brinda un panorama general sobre las brechas de aprendizaje que existen entre estos grupos y, a su vez, el efecto diferenciado de estas brechas en el desarrollo de sus aprendizajes.

La información brindada hasta ahora obliga a prestar especial atención al grupo de escuelas rurales, en tanto son las que parecen tener estudiantes en mayor condición de rezago. Así pues, resulta importante conocer a mayor profundidad lo que sucede con los aprendizajes



en este grupo, para lo cual, en el siguiente apartado, se analizará la información cualitativa respecto de las oportunidades de aprendizaje reportadas por las docentes rurales.

### **Oportunidades de aprendizaje en lectura y escritura para estudiantes de escuelas públicas rurales.**

**Implementación y adaptaciones de AeC.** En esta sección, se describen las oportunidades de aprendizaje en lectura y escritura de los estudiantes de seis escuelas rurales. Para ello, se tomaron como referente dos fuentes de información: las entrevistas en profundidad realizadas a las seis docentes participantes y las evidencias de aprendizaje de los 24 estudiantes seleccionados por sus profesoras (cuatro por escuela: un hombre de alto desempeño, una mujer de bajo desempeño, un hombre de bajo desempeño y una mujer de bajo desempeño). Cabe señalar que estos resultados están enmarcados en la experiencia de aprendizaje 7 de AeC, es decir, la información recopilada corresponde a un período bastante acotado del año escolar. El análisis de las evidencias de aprendizaje enviadas por las docentes de escuelas rurales brindó información de cómo usan AeC y con qué actividades complementan la propuesta. Se identificó que son excepcionales los casos en los que las actividades se mantienen idénticas a las sugeridas por AeC: todas las docentes realizaron adaptaciones de las experiencias de aprendizaje, principalmente mediante la modificación de consignas a fin de abreviar y simplificar las actividades. Un ejemplo de este tipo de adaptación es la siguiente evidencia de aprendizaje correspondiente a un estudiante de la escuela de Huánuco que operaba bajo modalidad semipresencial.

#### **Figura 6**

*Actividad original de la experiencia de aprendizaje 7 de AeC*

✓ Según lo leído, ¿cómo se debe consumir los alimentos para aprovechar mejor sus nutrientes?, ¿por qué?

- Te proponemos desarrollar las actividades del recurso “Elegimos bien los alimentos nutritivos” en la sección “Seguimos aprendiendo”.
- Luego de desarrollar la ficha y conocer más sobre los alimentos nutritivos, responde la pregunta inicial en tu cuaderno. Pide apoyo a un familiar si lo necesitas.

Fuente: Actividad 2 de la experiencia de aprendizaje 7.

### Figura 7

Actividad de AeC adaptada por el docente de Huánuco, modalidad semipresencial

**8. Según lo leído, ¿cómo se puede aprovechar mejor sus nutrientes de los alimentos?**  
Marca el círculo de la V si es verdadera la oración y F si es falsa.

-Cocinar bastante las verduras       V       F

-Tomar los zumos después de una hora de ser exprimidos       V       F

-Evitar los cambios drásticos de temperatura       V       F

-Escoger alimentos frescos       V       F

9. Lee la información “Elegimos los alimentos nutritivos” (Anexo N° 3)

10. Dibuja y escribe los alimentos nutritivos que consumes con frecuencia en el desayuno, almuerzo y cena.

Fuente: Evidencia de aprendizaje de estudiante de Huánuco, modalidad semipresencial.

La actividad original tiene una doble finalidad: por un lado, se plantea una pregunta de comprensión de lectura y, por otro, se solicita producir un breve texto escrito. La evidencia enviada por la docente da cuenta de una simplificación de esta consigna. Si bien mantiene la pregunta, se presentan opciones de respuesta cerradas para los estudiantes, lo cual limita sus oportunidades para interpretar y producir un texto. Al preguntar a las docentes por la implementación de las actividades de AeC, indicaron que lo propuesto por el programa podría ser muy largo y tedioso para los estudiantes. Por ello, abrevian las actividades y simplifican algunas consignas.

*Es muy extenso los temas que nos proponen, y no sé si en otros colegios logren porque aquí yo particularmente por más que lo haga, no se puede, es un poco difícil (Juana, docente de escuela rural de Puno, modalidad semipresencial).*

*Entonces yo la he visto que es muy este... como para que el niño pueda leer. Y el padre también, ¿no?, se va a cansar de leer. Son seis hojas, uno por uno, uno por uno. El padre se va a cansar y al final no va, querer apoyar al niño (Sara, docente de escuela rural de Huánuco, modalidad remota).*

Además, en las entrevistas, las docentes indicaron que modifican las actividades de acuerdo al entorno de los estudiantes, como se aprecia en la siguiente cita:

*Las experiencias de Aprendo en Casa que brinda el Ministerio no está conforme a nuestra realidad. No se asemeja a nuestro contexto. Acá nosotros tratamos de hacerlo a nuestra realidad, a nuestro alcance, a lo que es la realidad de la zona.*

*Por eso, modificamos, tratamos de cambiar aunque sea un poco, lo tratamos de modificar* (Carmen, docente de escuela rural de Amazonas, modalidad semipresencial).

Este resultado podría dar cuenta de la interpretación que las docentes han dado a los mensajes de diversificación curricular. Si bien las entrevistadas identifican la necesidad de modificar el programa considerando el contexto de sus estudiantes, al preguntar qué implica este tipo de adaptaciones, las docentes señalaron que colocan alimentos o animales de la región de sus estudiantes.

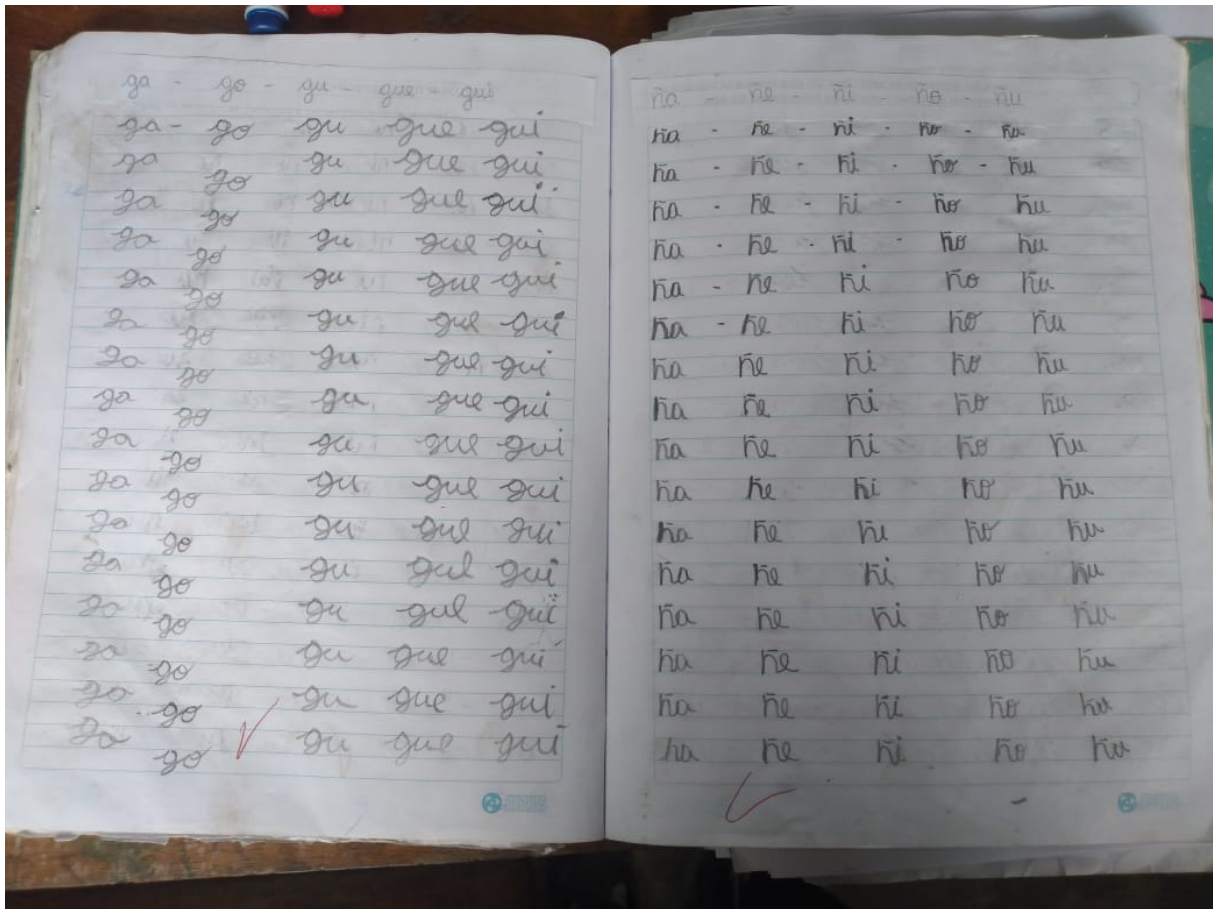
*Sí pues, con respecto de los alimentos, lo he hecho nada con las frutas, con los alimentos que promovemos acá en la comunidad, los frutos que ellos conocen, los alimentos que para ellos, que son nutritivos, que les ayuda. Entonces, vemos todo lo que es de acá, de nuestro contexto* (Carmen, docente de escuela rural de Amazonas, modalidad semipresencial).

Ahora bien, de manera complementaria a las experiencias de aprendizaje de AeC, todas las docentes proponen a sus estudiantes otro tipo de actividades para que desarrollen las competencias de lectura y escritura. Esas actividades pueden ser clasificadas en tres categorías: actividades para adquirir el código escrito, actividades para desarrollar la competencia de lectura y actividades para desarrollar la competencia de escritura.

***Actividades para adquisición del código escrito.*** Respecto de las actividades para adquirir el código escrito, la docente Carmen proponía a uno de sus estudiantes -quien presentaba dificultades de motricidad fina al inicio del año escolar- ejercicios de trazado de letras. Según señaló, ella escribía una letra en el cuaderno y le pedía al estudiante que la repita. También explicó que, para todo el grupo, realiza actividades con letras móviles (letras impresas que los estudiantes pueden manipular). Ella señaló que, con este material, les pedía a sus estudiantes que construyan palabras que son poco familiares para ellos y que encontraran en los textos que revisan en clases. Indicó que, a través de esta actividad en la que descomponen las palabras, los estudiantes ejercitan la escritura. Esta actividad puede observarse en la siguiente evidencia de aprendizaje, la cual demanda al estudiante repetir sílabas.

**Figura 8**

*Ejercicio de planas (repetición de sílabas) en cuaderno de estudiante*



Fuente: Evidencia de aprendizaje de estudiante de Amazonas, modalidad semipresencial.

Por otro lado, dos docentes señalaron que desarrollaban con sus estudiantes actividades para que conozcan el alfabeto. La docente Julia les pedía que identifiquen las letras en los textos que revisan, mientras que la docente Sara hacía que asocien vocales con imágenes, como se puede apreciar en las siguientes citas:

*En lo que está en el propósito de aprendizaje ‘Lee diversos tipos de textos en su lengua materna’ está lo que es la base, que ellos leen su texto, copia el texto en un papelote, está...ellos comienzan a leer, comienzan a observar las palabras, comienzan a encerrar incluso en papelote. Cuando yo les pregunto dónde está la A, la B, comienzan a encerrar. Esas son pequeñas estrategias que utilizamos (Julia, docente de escuela rural de Amazonas, modalidad semipresencial).*

Particularmente, la docente Isabel indicó que desarrollaba actividades para que los estudiantes identifiquen y construyan sílabas. Ella reportó que les pedía separar las palabras por sílabas en la pizarra y usaba fichas léxicas. Señaló que estos ejercicios permiten que los estudiantes asocien los fonemas con los grafemas. La docente Julia relató que daba a sus estudiantes las sílabas desordenadas y les pedía que las ordenen para formar palabras.

Las docentes de Amazonas (Carmen y Julia) indicaron que implementan actividades en las que los estudiantes deben reconocer letras o palabras en los textos que leen. Les pedían transcribir en sus cuadernos las palabras que son poco familiares para ellos y que escriben incorrectamente. Una práctica común en las docentes entrevistadas consiste en desarrollar actividades para que los estudiantes conozcan las vocales; luego, les asignan ejercicios para que combinen vocales con consonantes; después, los ayudan a conocer las palabras (a veces, con imágenes como soporte) y, finalmente, leen y escriben oraciones. Ellas consideraron que esta era una estrategia adecuada para que los estudiantes desarrollen las competencias de lectura y escritura.

*Hemos empezado con las letras móviles, hemos formado algunas sílabas, hemos formado algunos monosílabos, algunas palabras pequeñas, utilizando lo que son las letras móviles. Posterior a ello, hemos formado algunas oraciones, hemos tocado lo que son las sílabas trabadas, hemos formado más oraciones, de lo más sencillo a lo más complejo, lo hemos trabajado así. Después de eso, hemos pasado a lo que es la lectura, después de formar oraciones, formar las sílabas, las palabras, pasamos a lo que era la lectura. Empezamos a leer, como le decía, textos iconográficos, y luego empezamos a leer el texto así, lineal, puro texto. Y para los niños ha sido muy tedioso, el tener las letras todas juntas y hemos empezado así, paso a paso (María, docente de escuela rural de Puno, modalidad remota).*

Se identificó entonces que, pese a que estas actividades no corresponden a las competencias del grado, las docentes las implementaban porque consideraban que eran estrategias adecuadas para que los estudiantes adquieran el código escrito. Estas prácticas pedagógicas tenían el objetivo de que ellos adquieran la motricidad fina, reconozcan vocales, sílabas y palabras, y puedan, finalmente, leer y escribir oraciones.

**Actividades para desarrollar la competencia de lectura.** En cuanto al desarrollo de la competencia de lectura, un primer tipo de actividades, reportado por la docente Isabel, es un concurso de lectura que se llevó a cabo en toda la escuela. La docente explicó que dicho concurso incentivó a los estudiantes a practicar la lectura en voz alta. Por su lado, la docente Carmen indicó que, en su escuela, se implementó una biblioteca itinerante llamada “Libro viajero”. Explica que cada niño llevaba un libro a su casa y se esperaba que lo lea con su familia. Las maestras Julia y María añadieron que han implementado un Plan Lector con los estudiantes de 2.º grado de primaria para desarrollar la competencia lectora.

Un segundo tipo de actividades para desarrollar la lectura consiste en pedir a los estudiantes que lean en voz alta, una práctica pedagógica reportada por todas las docentes. Ellas explicaron que realizaban distintas actividades para que los estudiantes practiquen la fluidez en la lectura. Por ejemplo, la docente Carmen hacía que sus estudiantes lean en voz alta

palabras con trabadas, pues indicó que aún tenían dificultades leyendo este tipo de sílabas. Por su parte, las profesoras Isabel y Carmen implementaron actividades en las que los estudiantes deben leer el texto de un papelote. Ellas explicaron que primero lo hacían de manera grupal (lectura coral) y luego algunos estudiantes leían individualmente. Las maestras Sara, Juana y María solicitaban a sus estudiantes que graben videos en los que leen en voz alta, con la finalidad de que practiquen y de que ellas puedan brindar retroalimentación.

*El niño básicamente tiene más práctica de lectura, le ayuda a más práctica de lectura y comienza a leer en voz alta. Y su voz no es apagada, es alto su voz, entonces eleva los sonidos de las vocales, de las letras, de lo que lee. Sí, entonces eso ayuda bastante. La voz alta está también como un criterio dentro del detalle de lo que es comprensión lectora, lectura para leer un texto, que el niño tiene que tener en cuenta (Docente de escuela rural de Amazonas, modalidad semipresencial).*

Las docentes consideraban que era fundamental esta práctica para desarrollar la competencia de lectura y algunos criterios para establecer que lo están haciendo adecuadamente son que lean con voz alta y clara. El tercer tipo de prácticas reportado por las participantes consiste en hacer preguntas de comprensión lectora a los estudiantes. Ellas reportaron que las hacen de manera escrita, a través de fichas de trabajo que responden individualmente, o de manera oral. Cabe resaltar que el tipo de preguntas reportadas por las docentes en las entrevistas parecen estar más alineadas a la capacidad “Obtiene información del texto” del CNEB, como se aprecia en las siguientes citas:

*Leemos el texto, y finalmente nosotros desarrollamos las preguntas. Ahí tenemos un cuestionario. Siempre trabajamos nosotros, esas preguntas están ahí también. Parte de preguntas literales, preguntas inferenciales, por ejemplo, cómo respondemos, '¿dónde viven las hormigas' y ellos responden: 'en hormigueros, en todos lados, en las hojas', de acuerdo al texto. Eso es de forma oral, porque eso lo trabajan en casa, lo marcan, lo subrayan en la sopa de letras (María, docente de escuela rural de Puno, modalidad remota).*

Particularmente, la docente Sara solicitaba a los estudiantes que respondan las preguntas luego de leer en voz alta y que también graben sus respuestas. Por su parte, las docentes Sara y Julia indicaron que realizaban las preguntas orales cuando tienen clases presenciales y procuran generar diálogo con sus estudiantes al responderlas. Buscaban que los estudiantes hablen con ellas acerca del tema de la lectura, que lo relacionen con su cotidianidad y den su opinión al respecto.

**Actividades para desarrollar la competencia de escritura.** Finalmente, para desarrollar la competencia de escritura, las docentes reportaron haber implementado actividades distintas de

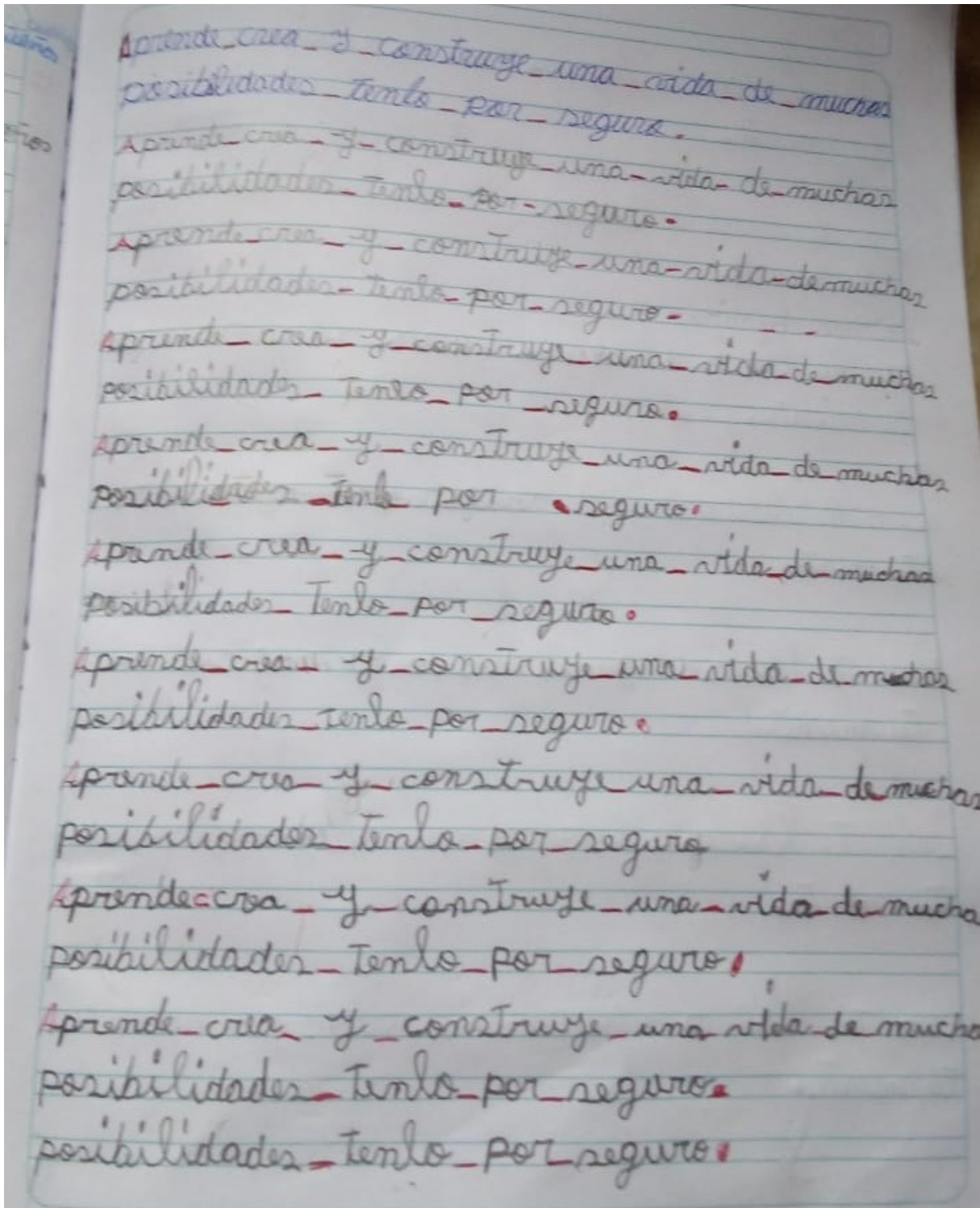
lo propuesto por AeC. Cabe resaltar que, en la experiencia de aprendizaje analizada, llamada “Cuidamos nuestra salud aprovechando los nutrientes de los alimentos”, se solicitaba a los estudiantes escribir una ficha con recomendaciones sobre un alimento. En ella, debía responder tres preguntas “¿Cómo se llama?”, “¿Qué nutrientes tiene?” y “¿Cómo debemos consumirlo?”. En las entrevistas, las docentes señalaron que dictan palabras y oraciones a sus estudiantes con la finalidad de que practiquen la escritura. Según explican, hacen que ellos escriban en sus cuadernos o en la pizarra.

*Les dicto palabritas para ver hasta dónde ellos pueden escribir. Les hago así de esa manera, para que yo... quiero saber hasta dónde ellos pueden escribir porque de qué me sirve que llenen la ficha, llenen la ficha, o hagan su tarea, su tarea. Yo también quiero saber si pueden escribir o no. Una cosa es que tú escribas en la pizarra y lo transcriban y otra cosa es que a ellos tú le dictes y escriban. Que comprendieran, si conocen ya las palabras, las letras. Tienen que conocerlas. Y sí, sí, lo escriben, en su mayoría lo escriben (Julia, docente de escuela rural de Amazonas, modalidad semipresencial).*

Las docentes de Huánuco (Isabel y Sara) indicaron que dictan a los estudiantes palabras conocidas y del entorno de los estudiantes, mientras que las docentes Juana y Carmen reportaron que hacen dictado de las palabras que están en los textos que leen en clases. Además, las participantes relatan que asignan ejercicios de caligrafía a sus estudiantes. Consideraron que esta actividad les permite mejorar su letra, mejorar su ortografía y practicar la escritura de palabras que no conocen. Al respecto, se encontraron evidencias de aprendizaje con este tipo de actividades, como se aprecia a continuación:

**Figura 9**

*Ejercicio de planas (repetición de oraciones) en cuaderno de estudiante*



Fuente: Evidencia de aprendizaje de estudiante de Huánuco, modalidad remota.

Algunas docentes plantearon actividades para que los estudiantes practiquen aspectos formales de la escritura. La docente de Huánuco que trabaja en modalidad remota señaló que les pedía identificar el sujeto y el predicado en las oraciones y que les enseñaba a escribir con adecuada ortografía. Por su lado, la docente Julia trabaja con ellos el uso de mayúsculas y



minúsculas. Por último, se hallaron evidencias de actividades para fomentar la producción escrita individual y colectiva entre los estudiantes. La docente Isabel les pedía que elaboren cuentos, y las docentes Juana y Carmen solicitaban que escriban anécdotas, es decir, que produzcan textos a partir de algo que les haya sucedido.

Los resultados de esta sección indican que las docentes de escuelas públicas rurales adaptan y complementan la propuesta de AeC para desarrollar las competencias de lectura y escritura. Estas actividades están alineadas con el enfoque comunicativo en tanto que exigen al estudiante resolver una situación dándole un uso real al lenguaje. Simultáneamente, se encuentra que las docentes plantearon actividades complementarias que son más cercanas a un enfoque tradicional. Se aprecia que las docentes propusieron a los estudiantes resolver actividades poco desafiantes como repetir sílabas, palabras y oraciones. Las docentes consideran que esta es la base para que sus alumnos puedan desarrollar las competencias de lectura y escritura en el contexto de la educación a distancia.

### **Conclusiones**

Esta investigación tuvo como objetivo describir las oportunidades y logros de aprendizaje en lectura y escritura de los estudiantes peruanos de escuelas públicas y privadas que cursan el 2.º grado de primaria, así como los factores asociados a estos. En esta sección, se reportan las conclusiones del estudio y se esbozan algunas líneas de acción a partir de los resultados. También se señalan las limitaciones de la investigación y algunas recomendaciones para futuros estudios.

**La información cuantitativa y cualitativa sobre el contexto de aprendizaje reveló condiciones desfavorables para el desarrollo de los aprendizajes en las clases a distancia, sobre todo para los estudiantes de escuelas rurales.**

Los estudiantes de escuelas rurales tuvieron menor acceso a laptops o computadoras en sus hogares. También presentan mayores problemas de conectividad que sus pares urbanos. Incluso cuando tuvieron internet, la calidad de su conexión no era buena. En las entrevistas, las docentes señalaron que los estudiantes rurales tuvieron dificultades para conectarse a clases por la falta de dinero para comprar datos de navegación o por cortes de luz e internet debido a las condiciones climáticas de sus localidades. Para las clases a distancia, las docentes de escuelas rurales han usado WhatsApp, pues consume pocos datos y es una aplicación a la que pueden acceder dadas las condiciones de su conectividad. No obstante, WhatsApp implica una dinámica de clases predominantemente asincrónica basada en el intercambio de mensajes y, por lo tanto, genera una comunicación poco fluida entre docentes y estudiantes. Frente a las limitaciones que la tecnología presentaba para las docentes entrevistadas y sus estudiantes, todas ellas reportan haber implementado, en mayor o menor medida, clases presenciales, pues consideraron que esta medida era necesaria. Las docentes rurales entrevistadas señalaron la importancia que tenían los

padres en el proceso de aprendizaje, en especial, en el aprendizaje a distancia. Sin embargo, los padres de familia de estudiantes rurales afrontaron dificultades para involucrarse debido a su bajo dominio lector (como no saber leer, confundir letras del abecedario) o tener largas jornadas de trabajo fuera de casa (por ejemplo, en la mina o en la chacra).

A nivel de líneas de acción para plantear políticas educativas, es necesario considerar que los problemas de conexión y falta de acceso a dispositivos pueden haber generado menores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes rurales. Si bien la estrategia de entrega de tablets que se viene realizando desde el 2020 ha buscado cerrar las brechas de acceso a dispositivos, como se ha podido evidenciar en este estudio, aún quedan desafíos respecto a la conectividad en los hogares. Del mismo modo, resultaría importante que las siguientes acciones para la recuperación de los aprendizajes consideren los obstáculos que tienen los padres de familia para guiar el aprendizaje de sus hijos. En contextos de limitada conectividad y con dificultades para el involucramiento parental en los aprendizajes, como ocurre en las zonas rurales, el espacio físico de la escuela resulta central para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Solo a través de la asistencia presencial a las instituciones educativas es posible brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

**La mayoría de estudiantes ha logrado desarrollar las competencias de lectura y escritura, pero prevalece un 11,6% (lectura) y un 7,3% (escritura) de estudiantes que aún se encuentran en un nivel muy elemental. Este porcentaje fue mayor en los estudiantes de escuelas públicas rurales. La exposición a distintos tipos de textos, los hábitos de literacidad y el malestar socioafectivo fueron factores asociados a los logros de aprendizaje reportados por los docentes.**

Los resultados de los niveles de aprendizaje reportados por los docentes dieron cuenta de que los estudiantes de zonas rurales son quienes en menor medida han desarrollado las competencias de lectura y escritura de 2.º grado de primaria. Los resultados del modelo multinivel multigrupo brindaron información sobre variables que estarían relacionadas con los logros de aprendizaje. De esta forma, se encontró que los estudiantes con mejores logros de aprendizaje son aquellos que tienen mayor exposición a diferentes tipos de texto, mayores hábitos de literacidad en el hogar (solo en las escuelas públicas) y menores niveles de malestar socioafectivo. A nivel de líneas de acción, estos hallazgos destacan la importancia de focalizar la atención en la población rural, pues es la que estaría en mayor riesgo de presentar dificultades en sus aprendizajes durante los siguientes años. Además, considerando los factores asociados a los logros de aprendizaje, la incorporación de diversos tipos textuales (narrativos, descriptivos, instructivos, argumentativos, expositivos) por parte de los docentes podría estar relacionado con un mayor desarrollo de ambas competencias, por ello, se sugiere incorporarlos en sus prácticas. También, desde el hogar, sería clave promover hábitos de lectura. Se sugiere involucrar a los padres de familia para que realicen junto con sus hijos actividades

relacionadas a la lectura y escritura desde sus posibilidades, como conversar sobre situaciones cotidianas que han pasado en el día, leer cuentos o historias, cantar juntos, entre otras. Dada la influencia negativa que el malestar socioafectivo tiene en el aprendizaje de los estudiantes, se recomienda reforzar las iniciativas por velar por su bienestar. Por ejemplo, además de dar soporte socioemocional a los estudiantes en el espacio de tutoría, los docentes de otras áreas también deberían estar involucrados <sup>7</sup>.

**Algunas prácticas pedagógicas reportadas por los docentes de escuelas rurales no se alineaban con el enfoque comunicativo. Las actividades más complejas, como preguntas de comprensión y producción escrita de textos, son reportadas en menor medida.**

A partir de las entrevistas y el análisis de evidencias de aprendizaje, se aprecia que las prácticas reportadas por las docentes entrevistadas no se alineaban con el enfoque comunicativo planteado en el CNEB. Entre estas actividades, se encuentran el dictado de palabras, la repetición de palabras u oraciones en cuadernos de caligrafía o el análisis de sintaxis. Además, se encontró cierto énfasis en la ortografía. En general, estas prácticas podrían limitar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de escuelas rurales. Las actividades alineadas con el enfoque comunicativo, como las preguntas de comprensión lectora y la producción escrita de textos, fueron reportadas en menor medida. Si bien estos hallazgos resaltan la importancia de fortalecer la competencia docente con respecto al desarrollo de la lectura y escritura según el enfoque del CNEB, hay que considerar que las actividades que desarrollan las docentes entrevistadas para enseñar a leer y escribir (lectura y escritura de sílabas, repetición de oraciones, etc.) se vinculan con las propias limitaciones que observan en su contexto, pues consideran que sus estudiantes no estarían preparados realizar actividades cognitivamente más retadoras. En este sentido, la propuesta pedagógica debería tomar en cuenta estas condiciones (por ejemplo, estudiantes con diferentes niveles de desarrollo de la competencia) y todo el esfuerzo que se realiza para movilizar aprendizajes en situaciones tan adversas. El reto de lograr los aprendizajes esperados para el grado en los siguientes años será mayor debido a los diferentes niveles de logro con los que llegarán los estudiantes después de dos años de educación a distancia. Sería importante potenciar el uso de herramientas de evaluación formativa por parte de los docentes, que permitan brindar a los estudiantes retroalimentación oportuna así como implementar estrategias de reforzamiento de lectura y escritura que respondan a las distintas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

### **Limitaciones y recomendaciones**

Algunas limitaciones del estudio tienen que ver, en primer lugar, con el muestreo para el recojo de la información cuantitativa, puesto que solo se tiene información sobre aquellos

---

<sup>7</sup>Al respecto, la UMC ha desarrollado un estudio sobre habilidades socioemocionales de los estudiantes que puede encontrarse en este enlace: <https://umc.minedu.gob.pe/estudiosbreves/>

estudiantes en hogares con acceso a un teléfono celular, lo cual no representa a la totalidad de la población escolar, sino solamente al 81,3 %. También debe considerarse que los logros de aprendizaje de los estudiantes han sido abordados a partir del reporte del docente. Se recomienda que futuros estudios tomen en cuenta esta información, pero también la contrasten con los resultados de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas. Finalmente, se recomienda continuar realizando investigaciones de aproximación mixta en otras áreas curriculares y grados. De esta manera, se esperaría capturar la complejidad del fenómeno educativo en el Perú, un país diverso y con desiguales oportunidades educativas para los estudiantes.

## Referencias

- Acero, O., Briceño, A., Orduz, M., y Rosas, T. (2021). Realidades de la educación rural en Colombia en tiempos de COVID-19. *Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, Universidad Santo Tomás*. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02415>
- Asparouhov, T., y Muthén, B. (2012). Multiple Group Multilevel Analysis. *Mplus Web Notes*, (16), 1-45.
- Banco Mundial. (8 de setiembre de 2020). *Crisis por el coronavirus aumentó las desigualdades en el Perú*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/09/08/crisis-por-el-coronavirus-aumento-las-desigualdades-en-el-peru>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zapata, M., y Freire, S. (2013). *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano*. GRADE; Niños del Milenio (Documento de Investigación, 66). <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/ddt66.pdf>
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J., y Azañedo, S. (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 13-78). GRADE.
- El Peruano. (14 de diciembre de 2018). Decreto Supremo N.º 013-2018-MINEDU. Decreto Supremo que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales.
- El Peruano. (1 de abril de 2020). Resolución Ministerial N.º 160-2020-MINEDU.
- Elliot, S. (2015). Measuring opportunity to learn and achievement growth: Key research issues with implications for the effective education of all students. *Remedial and Special Education*, 36(1), 58-64. <https://doi.org/10.1177/0741932514551282>
- Fundación 99. (2020). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*.
- Gonzáles, A., y Moreno, J. (2021). Educación rural y equidad en el periodo de confinamiento por el COVID-19: El caso de una escuela primaria multigrado. *Edähi - Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 10(19), 60-68. <https://doi.org/10.29057/icshu.v10i19.7844>
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T., y Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement. A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>

- Hernández, R., Fernandez, C., y Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Marion, S. (2020). Using opportunity-to-learn data to support educational equity. *National Center for the Improvement of Educational Assessment*. <https://www.nciea.org/library/using-opportunity-to-learn-data-to-support-educational-equity/>
- McDonald, R. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410601087>
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2022). *Leemos y escribimos 5. orientaciones para docentes 1er. y 2.º grado*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8028>
- Narcizo, C. (2021). Tensiones respecto a la brecha digital en la educación peruana. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(2), 1-14. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21039>
- Paris, S., y Hamilton, E. (2009). The development of children's reading comprehension. En Routledge (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). Routledge.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Scherff, L., y Piazza, C. (2008). Why now, more than ever, we need to talk about opportunity to learn. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(4), 343-352. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.4.7>
- Skar, G., Graham, S., y Huebner, A. (2021). Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*, 114(7), 1553-1566. <https://doi.org/10.1037/edu0000701>
- Stevens, S. (1996). The need to expand the opportunity to learn conceptual framework: Should students, parents, and school resources be included? (ED397523). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397523.pdf>
- Unicef. (15 de octubre 2020). La COVID-19 ha generado mayor pobreza y desigualdad en la niñez y adolescencia. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/la-covid-19-ha-generado-mayor-pobreza-y-desigualdad-en-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia-Banco-mundial>
- World Bank, Unesco, Unicef, Usaid, FCDO y Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*.

## Anexos

### Anexo A. Escalas e indicadores de ajuste usadas en el modelo multinivel

**Tabla A.1**

*Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Estereotipos relacionados a la lectura reportado por los padres de familia*

*Pregunta: Indique qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones:*

Enunciado	Distribución de respuestas				Carga factorial
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
A las niñas les va mejor que a los niños en el curso de Comunicación	34,7	47,6	14,8	3,0	0,877
Las niñas tienen más facilidad para leer que los niños	34,4	47,2	15,4	3,0	0,953
Las niñas comprenden más cuando leen porque les hace ser más comunicativas	30,2	40,7	24,2	5,0	0,865
Las niñas tienen mayor facilidad que los niños para realizar correctamente actividades de comprensión lectora	33,3	47,2	16,5	3,0	0,945

Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

Índices de ajuste del factor: CFI = 0,9997; TLI = 0,0763; RMSEA = 0,9992

**Tabla A.2**

*Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Malestar socioafectivo del estudiante reportado por los padres de familia*

*Pregunta: Cuando el/la estudiante hace sus actividades escolares, ¿con qué frecuencia presenta las siguientes conductas?*

Enunciado	Distribución de respuestas				Carga factorial
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Se frustra fácilmente	14,4	67,2	15,2	3,3	0,722
Le cuesta concentrarse	19,0	57,3	17,0	6,7	0,665
Está motivado/a	4,4	27,3	33,7	34,6	0,371
Se muestra cansado/a o con sueño	39,9	51,0	7,2	1,9	0,662
Le aburre hacer las tareas que le dejan	32,5	51,6	11,9	4,0	0,783

Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

Índices de ajuste del factor: CFI = 0,9924; TLI = 0,0615; RMSEA = 0,9849

**Tabla A.3**

*Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Conocimiento previo del estudiante reportado por los padres de familia*

*Pregunta: Ahora, le pediremos que recuerde las habilidades de lectura y escritura que tenía el/la estudiante justo antes de iniciar el 1.º grado de primaria. En ese momento, ¿cuáles de las siguientes actividades podía realizar el/la estudiante?*

Enunciado	Distribución de respuestas		Carga factorial
	No	Sí	
Reconocer la mayoría de letras del alfabeto	22,1	77,9	0,77
Leer algunas palabras	20,4	79,6	0,835
Leer oraciones	48,9	51,2	0,97
Leer historias o cuentos cortos	52,9	47,1	0,933
Escribir las letras del abecedario	13,9	86,1	0,716
Escribir algunas palabras	13,8	86,2	0,81
Escribir oraciones	51,7	48,4	0,954
Escribir textos breves	58,6	41,4	0,86

Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

Índices de ajuste del factor: CFI = 0,9967; TLI = 0,0636; RMSEA = 0,9954



**Tabla A.4**

*Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Hábitos de literacidad del estudiante reportado por los padres de familia*

*Pregunta: Indique con qué frecuencia el/la estudiante realiza las siguientes actividades:*

Enunciado	Distribución de respuestas				Carga factorial
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Me pide que le cuente historias o anécdotas que recuerdo	4,1	6,2	36,8	52,9	0,755
Escribir textos narrativos (como cuentos, leyendas o noticias)	6,2	9,3	41,1	43,5	0,715
Me pide que cantemos canciones juntos	6,2	9,3	41,1	43,5	0,703
Escribir textos descriptivos (como artículos o infografías)	4,0	8,5	39,6	47,8	0,636
Me cuenta historias a partir de las ilustraciones de los textos que tiene	4,0	8,5	39,6	47,8	0,729
Me pide que le lea un libro o texto en voz alta	4,9	9,3	36,0	49,8	0,738
Le gusta leer los anuncios o letreros que ve en la calle	3,8	6,6	23,8	65,8	0,744
Le gusta leer cuentos o historias	2,6	7,5	35,6	54,3	0,814
Planificar las ideas de su texto antes de escribir	2,6	7,5	35,6	54,3	0,905
Me pide ayuda cuando está leyendo un texto por sí mismo	6,8	13,9	37,7	41,7	0,398
Revisar el uso de conectores en su texto	6,8	13,9	37,7	41,7	0,91
Le gusta escribir su nombre y el de las personas que conoce	3,9	8,7	30,0	57,4	0,676
Revisar que su texto desarrolle el mismo tema (sin “irse por las ramas”)	3,9	8,7	30,0	57,4	0,928

Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

Índices de ajuste del factor: CFI = 0,9875; TLI = 0,0728; RMSEA = 0,9825

**Tabla A.5**

*Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Prácticas pedagógicas en lectura reportado por el docente*

*Pregunta: Durante las clases sincrónicas, ¿con qué frecuencia los estudiantes de 2.º grado de primaria realizan las siguientes actividades al leer?*

Enunciado	Distribución de respuestas				Carga factorial
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Leer textos narrativos (como cuentos, leyendas o noticias)	0,9	4,3	54,3	40,5	0,732
Leer textos descriptivos (como artículos o infografías)	1,2	23,0	55,5	20,4	0,716
Leer textos instructivos (como recetas o manuales de procedimientos)	1,2	26,2	52,9	19,8	0,703
Identificar información explícita del texto	1,2	11,5	36,5	50,9	0,819
Reconocer la secuencia de un texto narrativo o instructivo	1,2	9,5	44,8	44,5	0,841
Hacer inferencias para conocer la causa o el efecto de los hechos o acciones a partir de pistas que brinda el texto	1,2	15,2	47,1	36,5	0,868
Hacer inferencias sobre las características de uno o más personajes de un texto	1,2	10,1	44,3	44,5	0,901
Hacer inferencias sobre el tema y el propósito de un texto	1,2	9,8	38,2	50,9	0,908
Opinar sobre las personas, personajes o hechos del texto	0,9	5,2	37,6	56,3	0,899

Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

Índices de ajuste del factor: CFI = 0,9962; TLI = 0,1051; RMSEA = 0,9936

**Tabla A.6**

*Porcentajes de respuestas, indicadores de ajuste y cargas factoriales de la escala Prácticas pedagógicas en escritura reportado por el docente*

*Pregunta: Durante las clases sincrónicas, ¿con qué frecuencia los estudiantes de 2.º grado de primaria realizan las siguientes actividades al escribir?*

Enunciado	Distribución de respuestas				Carga factorial
	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	
Escribir textos narrativos (como cuentos, leyendas o noticias)	1,4	24,1	54,0	20,4	0,715
Me pide que cantemos canciones juntos	1,4	24,1	54,0	20,4	0,703
Me cuenta historias a partir de las ilustraciones de los textos que tiene	3,5	31,0	50,9	14,7	0,729
Escribir textos descriptivos (como artículos o infografías)	3,5	31,0	50,9	14,7	0,636
Le gusta leer cuentos o historias	0,9	8,9	37,6	52,6	0,814
Planificar las ideas de su texto antes de escribir	0,9	8,9	37,6	52,6	0,905
Me pide ayuda cuando está leyendo un texto por sí mismo	1,2	16,1	38,8	44,0	0,398
Revisar el uso de conectores en su texto	1,2	16,1	38,8	44,0	0,91
Revisar que su texto desarrolle el mismo tema (sin “irse por las ramas”)	0,9	15,2	38,5	45,4	0,928
Le gusta escribir su nombre y el de las personas que conoce	0,9	15,2	38,5	45,4	0,676
Revisar el uso de recursos gramaticales (como mayúsculas y punto final) en su texto	0,9	7,2	28,2	63,8	0,875

Todas las cargas factoriales fueron significativas al nivel de 0,001.

Índices de ajuste del factor: CFI = 0,995; TLI = 0,0929; RMSEA = 0,9934

## Anexo B. Índices de ajuste de los modelos multinivel multigrupo

**Tabla B.1**

*Índices de ajuste para los modelos de factores asociados al rendimiento en lectura*

	Modelo liberado	Modelo final
Chi-cuadrado	0.000	3.909
Grados de libertad	0	6
AIC	5590.188	5582.033
BIC	5788.155	5744.007
BIC ajustado al tamaño de muestra	5683.302	5658.217
CFI	1.000	1.000
TLI	1.000	1.026
RMSEA	0.000	0.000
SRMR nivel estudiante	0.000	0.005
SRMR nivel escuela	0.000	0.000

**Tabla B.2**

*Índices de ajuste para los modelos de factores asociados al rendimiento en escritura*

	Modelo liberado	Modelo final
Chi-cuadrado	0.000	5.772
Grados de libertad	0	6
AIC	5302.805	5296.894
BIC	5500.772	5458.867
BIC ajustado al tamaño de muestra	5395.919	5373.078
CFI	1.000	1.000
TLI	1.000	1.003
RMSEA	0.000	0.000
SRMR nivel estudiante	0.000	0.007
SRMR nivel escuela	0.000	0.000