

¿Y si no aprendo a leer?

Un análisis del desempeño en lectura de la niñez salvadoreña y la desigualdad

06 CUADERNOS FES



¿Y si no aprendo a leer?

Un análisis del desempeño en
lectura de la niñez salvadoreña
y la desigualdad

06 CUADERNOS FES

El Salvador, 2021
Fundación para la Educación Superior



Editor

Fundación para la Educación Superior

© FES, El Salvador, 2021

Dirección y coordinación editorial

Carolina Rovira

Coordinadora Académica, Fundación para la Educación Superior

Decana de Economía y Negocios, Escuela Superior de Economía y Negocios

Investigación y redacción

Estela Armijo

David López

Asistentes de investigación

Sofía Aparicio

Maira Ferrufino

Martín Velasco

ISBN: 978-99983-966-1-6

Corrección: Hana Sztarkman Aráuz / Diseño y diagramación: Contracorriente Editores

Impresión: Impresos Múltiples, S. A. de C. V.

Con el apoyo financiero de:



FUNDACIÓN PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR



Fundación para la Educación Superior

Km 12 1/2 carretera al puerto de La Libertad, calle Nueva a Comasagua

Santa Tecla, La Libertad, El Salvador

Tel. (503) 2234-9292

www.fes.edu.sv

Dedicatoria

Una de las mayores dificultades académicas que un niño enfrentará en su vida es el aprendizaje de la lectura, pues este depende de muchos factores que sobrepasan su individualidad —incluso trascienden a la escuela— y, si no lo logra, gran parte de su futuro se verá truncado.

Dedicamos este cuaderno a la niñez que aún no aprende a decodificar letras o sílabas, que confunde sonidos o que lee muy lento a pesar de tener la edad para haber aprendido... A todos los que han padecido la idea de que “*la letra con sangre entra*”.

Presentación

Por muchos años, la política educativa centró su atención en indicadores de acceso a la educación, como la matrícula o la asistencia escolar. De hecho, lograr la matrícula universal era un objetivo por alcanzar desde que se plantearon los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) hace más de dos décadas. Sin embargo, la evolución de las estadísticas de calidad educativa ha puesto en evidencia que escolarización no es sinónimo de aprendizaje (Banco Mundial, 2018), y que muchos niños dentro del sistema escolar no logran adquirir conocimientos tan básicos como el de la lectura.

De hecho, a pesar de los avances en el acceso educativo, 49% de los niños de 10 años en el mundo no lee o entiende un texto simple y, en El Salvador, este porcentaje asciende al 55 % (Banco Mundial, 2021b). Estos datos desnudan una problemática estructural de los sistemas educativos que, por mucho tiempo, centraron su atención en indicadores de eficiencia y no de calidad, dejando a miles de niños rezagados, con bajos aprendizajes y sin la posibilidad de acceder a las promesas de la educación.

Este año, la Fundación para la Educación Superior (FES) ha decidido analizar **el problema del aprendizaje de la lectura** en el país, ahondando en las causas de la preocupante situación nacional. Se considera que enfrentar los bajos niveles de lectura de la niñez salvadoreña debe ser una prioridad, pues no hacerlo resulta en que muchos niños no logren una habilidad que es fundamental para permanecer en el sistema y terminen desertando. Es importante añadir que fenómenos como el COVID-19 han profundizado el problema y amenazan con deteriorar aún más los indicadores de aprendizajes.

Este cuaderno centra su análisis en los vínculos que hay entre el desempeño lector de la niñez salvadoreña y sus realidades socioeconómicas: el nivel de ingreso de su hogar, el nivel educativo de los padres y, más profundamente, el *capital cultural* de las familias, es decir, la importancia que dan a la educación, las estrategias de acompañamiento a los procesos educativos y las posibilidades de dedicar tiempo y recursos a la lectura.



El primer capítulo de este cuaderno introduce el desafío de los sistemas educativos de centrarse en los aprendizajes, especialmente en el de la lectura, y cómo las realidades sociales, específicamente el *capital cultural*, influyen las posibilidades de aprender. El segundo capítulo presenta la situación de la lectura en el país a partir de un análisis cuantitativo de datos de la Evaluación de Lectura Inicial (*Early Grade Reading Assessment* o EGRA, en inglés) llevada a cabo en El Salvador en 2018 (ver Anexo Metodológico 1). Además, en este capítulo se propone la creación de un *índice de capital cultural* para entender más profundamente el vínculo entre las condiciones del entorno de la niñez y su desempeño lector.

El tercer capítulo presenta los resultados de una investigación cualitativa basada en entrevistas a profundidad, que develan las complejidades y desigualdades en las posibilidades de aprender que provienen de las realidades de las familias en vulnerabilidad o pobreza, lo que permite visualizar el *capital cultural* más allá de lo que se puede medir.

Finalmente, el último capítulo propone una reflexión para los hacedores de política; su objetivo es concientizar sobre los largos tentáculos de las desigualdades sociales y mostrar las maneras en que se socavan oportunidades. En ningún momento el enfoque desvincula a la escuela de su responsabilidad de enseñar a la niñez a leer, pero sí profundiza en el hecho de que el niño no es una *tabula rasa* al entrar el recinto escolar, y la escuela y los docentes deberán estar preparados para lidiar con estas desigualdades o serán cómplices, aun sin quererlo, de su reproducción. Una conclusión que es posible adelantar es que una sociedad no podrá aspirar al desarrollo humano si no se compromete a que todos sus niños y niñas aprendan a leer en la escuela.

Agradecimientos

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de la Fundación Gloria de Kriete y de la Escuela Superior de Economía y Negocios.

Agradecemos, además, la lectura crítica y la revisión técnica del doctor Manuel Sánchez Masferrer y la asesoría del doctor Carlos Carcach.

Además, queremos hacer un sincero reconocimiento a los participantes de la investigación cualitativa, quienes nos contaron sus historias y compartieron sus vivencias de educación y lectura.



Índice

Introducción/ pág. 11

La crisis de los aprendizajes / pág. 12

Desigualdades sociales y aprendizajes / pág. 16

La educación y los capitales / pág. 18

Capítulo 2/ pág. 25

La capacidad lectora / pág. 25

Capital cultural y desempeño lector / pág. 30

El efecto del capital cultural en la capacidad lectora / pág. 33

Las competencias docentes en lectoescritura / pág. 38

Conclusiones / pág. 40

Capítulo 3. / pág. 43

Hallazgo 1: La enseñanza de la lectura tiene nombre de mujer / pág. 44

Hallazgo 2: Madres “más estudiadas” pueden acompañar más / pág. 48

Hallazgo 3: Los libros no forman parte de la cotidianidad de las familias / pág. 51

Hallazgo 4: “Hay que leer para ser alguien” / pág. 53

Hallazgo 5: La niñez imagina su mundo cuando lee / pág. 55

Conclusiones / pág. 56

Conclusiones y recomendaciones/ pág. 59

Referencias bibliográficas/ pág. 63

Anexos/ pág. 68

Gráficos

Gráfico 1: Pobreza de aprendizajes por país y región (porcentajes) / pág. 13

Gráfico 2: Asistencia a la escuela de NNA de 4 a 17 años según quintil de ingreso familiar (porcentajes) / pág. 17

Gráfico 3: Niños y niñas de 7 a 10 años que saben leer según máximo nivel educativo del hogar (porcentajes) / pág. 20

Gráfico 4: Palabras leídas correctamente por minuto (pcpm) / pág. 27

- Gráfico 5: Clasificación de riesgo según palabras leídas correctamente por minuto/ pág. 28
- Gráfico 6: Habilidades lectoras según grado/ pág. 29
- Gráfico 7: Porcentaje de estudiantes según miembros del hogar que saben leer y que apoyan en las tareas/ pág. 31
- Gráfico 8: Frecuencia con que les leen a los estudiantes, según grado y género/ pág. 32
- Gráfico 9: *Capital cultural* según grado y género (porcentajes)/ pág. 33
- Gráfico 10: Habilidades previas según índice de *capital cultural* en segundo grado (cantidad de palabras)/ pág. 35
- Gráfico 11: Palabras leídas correctamente por minuto (pcpm) según índice de *capital cultural*, por grado y género/ pág. 36
- Gráfico 12: Clasificación de riesgo según índice de *capital cultural* y grado (porcentajes)/ pág. 38

Recuadros

- Recuadro 1: La centralidad del desarrollo en la primera infancia/ pág. 15
- Recuadro 2: La pandemia ha disminuido las actividades de esparcimiento al aire libre, y se sustituyen por actividades que usan la tecnología/ pág. 50
- Recuadro 3: La lectura como política educativa en la primera infancia/ pág. 52
- Recuadro 4: Las expectativas educativas a partir de las propias vivencias/ pág. 54

Tablas

- Tabla 1: Asistencia escolar según grupo de edad y género (porcentajes)/ pág. 16
- Tabla 2: Razón por la que no estudia, según grupo de edad (porcentajes)/ pág. 21
- Tabla 3: Alumnos que cuentan con material de lectura adicional (porcentajes)/ pág. 32
- Tabla 4: Asistencia escolar según grupo de edad y género (porcentajes)/ pág. 74
- Tabla 5: Asistencia a la escuela de NNA de 4 a 17 años según quintil de ingreso familiar (porcentajes)/ pág. 75
- Tabla 6: Asistencia a la escuela de NNA de 4 a 10 años según máximo nivel educativo del hogar (porcentajes)/ pág. 75
- Tabla 7: Niños y niñas de 7 a 10 años que saben leer, según máximo nivel educativo del hogar (porcentajes)/ pág. 76
- Tabla 8: Razón por la que no estudia, según grupo de edad (porcentajes)/ pág. 76



Introducción

*La primera tarea de la educación es agitar la vida,
pero dejándola libre para que se desarrolle.*
María Montessori

La educación de calidad es un requisito indispensable en la construcción de posibilidades para tener vidas plenas y satisfactorias (PNUD, 2013). De hecho, la educación puede ser la diferencia entre salir o no de la pobreza, o volver sostenible o no un estándar mínimo en las condiciones de vida.

Desde la perspectiva del desarrollo de capacidades, una mejor educación da a las personas más opciones o libertades a lo largo de su vida, y estas posibilidades pueden significar más acceso a los recursos necesarios para tener las vidas que proyectan o sueñan (Nussbaum, 2010). Por ejemplo, educarse es un requisito indispensable para acceder a trabajo digno, estable y con un salario justo que permita, a su vez, desarrollar otras posibilidades como tener buena salud, una vivienda digna e, incluso, cierto nivel de certidumbre del futuro y la sensación de control de la vida propia (PNUD, 2013).

A pesar de la importancia de la educación de calidad en la vida de las personas, la educación que recibe la mayoría de los salvadoreños sigue siendo deficitaria. La realidad educativa en El Salvador muestra que hay camino por recorrer para asegurar las libertades de sus ciudadanos. La escolaridad promedio de los salvadoreños de 6 años o más es de apenas de 7 grados, y alrededor de 7.8 grados para los de 18 años o más (DIGESTYC, 2019). Es decir, en promedio, un salvadoreño se ha educado formalmente solo hasta el séptimo grado.

Además, aproximadamente el 37 % de los jóvenes salvadoreños entre 15 y 19 años ha desertado, a pesar de que dejar la escuela antes de completar la educación media es,



prácticamente, una condena a la precariedad laboral, a la vulnerabilidad social a nivel individual y a la reproducción de desigualdades y pobreza a nivel agregado (FES, 2018). Asimismo, de los jóvenes entre 18 y 29 años, solo poco más del 38 % había alcanzado 12 años o más de escolaridad, es decir, había completado la educación media. Estos datos contrastan con una realidad en la que, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013), se requieren al menos de diez años de escolaridad para no ser pobre.

A pesar de lo preocupantes que son las cifras anteriores, no abordan el que se considera el corazón de la calidad educativa: ¿aprende la niñez en la escuela?, ¿aprende lo básico?, ¿aprende a leer?

Este cuaderno aborda el problema estructural de **los bajos niveles de aprendizaje de la lectura y sus vínculos con las desigualdades sociales**. El énfasis del análisis se centra en la adquisición de la lectura, pues esto es fundamental para la continuidad en el trayecto educativo y, sin embargo, también es uno de los aprendizajes más esquivos y cuyo logro se vincula fuertemente a las realidades socioeconómicas y culturales de la niñez.

La crisis de los aprendizajes

La educación formal es un proceso de aprendizaje en el que la escuela debe equipar a los estudiantes con las habilidades y las competencias que necesitan para vivir vidas productivas, sanas y con propósito. El gran reto de los sistemas educativos es que los alumnos aprendan durante su proceso escolar y desde la primera infancia estas habilidades, y que puedan continuar con este proceso de aprendizaje el resto de sus vidas (UNESCO, 2020a).

Los aprendizajes han sufrido un importante impacto a consecuencia de la pandemia de COVID-19 puesto que una de las principales medidas ante la pandemia, en la mayoría de los países del mundo, fue el cierre de escuelas. Se estima que en abril de 2020, alrededor de 1,600 millones de estudiantes habían dejado de asistir a la escuela: 170 millones de estos pertenecían a la región de América Latina y el Caribe. Para finales de 2020, los países de la región habían perdido, en promedio, 159 días de clases presenciales. Como consecuencia, se estima que la pandemia tendrá grandes impactos

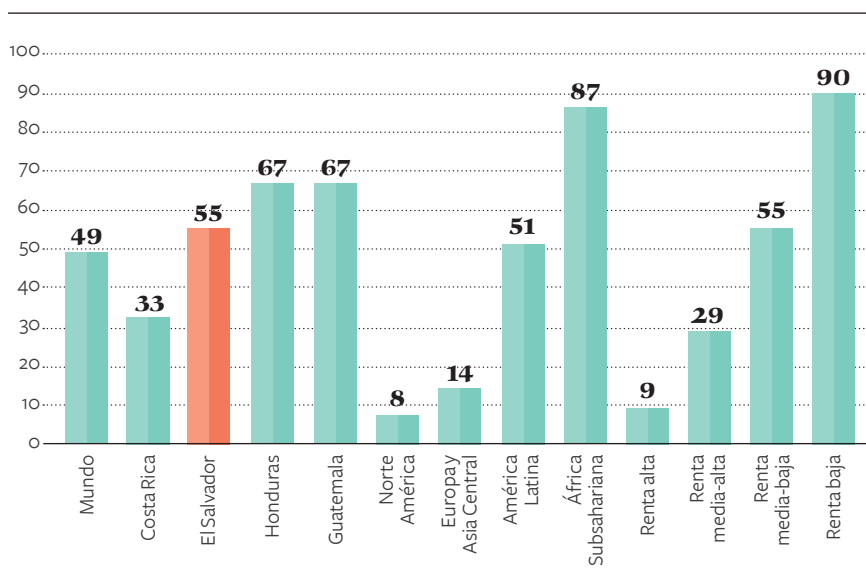
en la educación de los niños, niñas y adolescentes. Las simulaciones más recientes del Banco Mundial sugieren que la pandemia podría generar un incremento de hasta 10 puntos porcentuales en el total de niños de 10 años que no lee o entiende un texto simple, *estadística conocida como pobreza de aprendizajes* (Banco Mundial, 2021a).

Por otro lado, la pandemia de COVID-19 ha enfatizado el rol de la familia en el proceso de aprendizaje y, potencialmente, ha profundizado las desigualdades en cuanto al acceso y la calidad del mismo (FES, 2020). Ha quedado claro —como nunca antes— que la distribución desigual de tiempo, recursos y escolaridad en las familias más desfavorecidas entorpece los procesos educativos de los niños y niñas.

Sin embargo, la crisis de aprendizajes se gesta en los sistemas educativos desde hace ya varios años y era, aun antes del COVID-19, un problema estructural que no se miraba de frente. Uno de los indicadores centrales de esta problemática es justamente *la pobreza de aprendizajes*. La incapacidad de lectura al

Gráfico 1

Pobreza de aprendizajes por país y región (porcentajes)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial.



final de la primera infancia es reflejo de múltiples inequidades que, generalmente, va de la mano con la pobreza económica; es, además, la antesala de la deserción y el fracaso escolar y, seguramente, de la precariedad laboral.

El Banco Mundial y UNESCO calculan que la *pobreza de aprendizajes*¹ antes de la pandemia en El Salvador afectaba al 55 % de los estudiantes, 4 % más que en el resto de América Latina (Banco Mundial, 2021b y UNESCO, 2020b).

Estos resultados son coherentes con los obtenidos la prueba EGRA, llevada a cabo en El Salvador por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés) en 2018, la cual mide el desempeño lector de estudiantes de segundo y tercer grado de escuelas públicas. Dichos resultados evidencian los retos en el aprendizaje de la lectura de los niños salvadoreños, cuyo desempeño está por debajo del de los países comparables como Honduras, Nicaragua y Guatemala.

En El Salvador, los alumnos de tercer grado leen correctamente 8.7 letras por minuto (lpm) versus el promedio de 33 lpm en Guatemala y las 28.9 en Nicaragua. Además, hay deficiencias en las habilidades para ser competente en lectura en ambos grados (CEES, 2021).

Estos resultados en lectura son coherentes con los resultados mediocres que arrojó la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para egresados de Educación Media (PAES) durante sus 25 años de existencia. Esta prueba nacional, que midió hasta el 2019 los aprendizajes en último año de bachillerato, mostró un desempeño por debajo del promedio en Lenguaje y en Matemáticas.

Los aprendizajes para el promedio de niños en el sistema educativo son de nivel tan bajo que no garantizan la adquisición de las habilidades fundamentales desde la primera infancia, pueden truncar el éxito del proceso de aprendizaje futuro y condenar sus aspiraciones a trayectorias de aprendizaje más bajas (ver Recuadro 1).

1/ La pobreza de aprendizajes (LP) se mide a partir del porcentaje de niños en edad de primaria que no asisten a la escuela (SD) y el porcentaje de alumnos que no cumplen con un mínimo de competencias de habilidades lectoras (LD): $LP=SD+(1-SD)*LD$

Recuadro 1

La centralidad del desarrollo en la primera infancia

Los primeros años de vida de los niños y niñas son cruciales en su crecimiento, ya que la evidencia científica muestra que, en esta etapa, el cerebro se desarrolla particularmente creando conexiones neuronales a gran velocidad. Se estima que dicho proceso sucede desde antes del nacimiento y se extiende hasta aproximadamente los 8 años de edad, y representa una oportunidad que no se repite más adelante en la vida. Dicho desarrollo es el resultado de la interacción entre los genes, la experiencia y el entorno, y establece los fundamentos para la capacidad de aprender.

Durante este proceso, los niños y niñas adquieren habilidades importantes, incluyendo las motrices, cognitivas, sociales, emocionales y lingüísticas básicas. Estas les permitirán pensar, resolver problemas, comunicarse, expresar emociones y relacionarse. La estimulación positiva que brinden los adultos en esta etapa es uno de los fundamentos centrales para el óptimo desarrollo de los niños y niñas.

Estimular adecuadamente a la niñez incluye el juego, la comunicación y actividades como leer, contar y cantar, y estas actividades tienen una importante función neurológica para estimular el desarrollo. Por ejemplo, la evidencia muestra que el juego con bloques, en las familias de ingresos medianos y altos, está relacionado con mejores notas en las pruebas de lenguaje; asimismo, se ha encontrado que existe una relación entre el juego imaginario y la capacidad de controlar los pensamientos y las emociones.

A pesar de la importancia de esta etapa, en los países de ingresos medios y bajos, cerca de 15,5 millones de niños y niñas entre 3 y 4 años no tienen un adulto que lea o dibuje con ellos, y solo un 15 % de menores de 5 años tienen tres o más libros infantiles en casa.

Las habilidades desarrolladas a temprana edad representan los fundamentos para manejarse en la sociedad durante la vida adulta. Tal es su importancia que se estima que invertir en el desarrollo temprano de los niños y niñas puede aumentar sus ingresos individuales hasta en un 25 % en la adultez. Sin embargo, también se calcula que el 43 % de los y las menores de 5 años en los países de ingresos medianos y bajos corren el riesgo de tener un desarrollo deficiente debido a la pobreza extrema y al retraso en el crecimiento.

Esta visión enfatiza el papel central que juegan las condiciones con las que los niños y niñas conviven en los diferentes espacios —hogar, escuela y comunidad—, los cuales les permitirán alcanzar el máximo potencial de desarrollo.

Fuente: Elaboración propia a partir de UNICEF (2017).



Desigualdades sociales y aprendizajes

Está documentado que poner el aprendizaje como objetivo central de los sistemas educativos mejora el capital humano de las personas y les permite acceder a oportunidades laborales de calidad, rompiendo las trampas de pobreza; a nivel de país, tiene efectos de rebalse en salud y movilidad social (Banco Mundial, 2021a).

La evidencia apunta a que los países cuyos habitantes han desarrollado habilidades superiores de razonamiento crítico y pensamiento abstracto —no necesariamente con más años de educación— crecen a tasas más altas y sus poblaciones viven vidas más plenas. También existe evidencia de que el aprendizaje cierra brechas de ingreso y de género (PNUD, 2013; Banco Mundial, 2018).

Sin embargo, lo contrario también es una realidad: en los entornos pobres y vulnerables no solo se aprende menos, sino que se valora menos la educación, lo que alimenta ciclos viciosos muy difíciles de romper. Por ejemplo, en las familias que se encuentran en condiciones de pobreza es más factible que se retire a los hijos de la escuela, especialmente si se percibe que no están aprendiendo (Hanushek y Woessmann, 2008; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005).

Como se mostró anteriormente, en El Salvador los datos educativos son deficientes en promedio, pero además es importante señalar que ocultan inequidades graves. Un porcentaje importante de estudiantes se queda rezagado: de 1.6 millones de niños, niñas y adolescentes (NNA) en edad escolar, un 15.1 % no asiste a la escuela, arriesgándose a una mayor vulnerabilidad en el futuro.

Tabla 1
Asistencia escolar según grupo de edad y género (porcentajes)

	0-3 años	4-6 años	7-12 años	13-15 años	16-17 años
Asistencia escolar	1.6	66.2	97.5	87.7	72.3
Niñas	1.8	68.8	97.6	88.9	70.1
Niños	1.4	63.6	97.4	86.5	74.6

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2018 (DIGESTYC, 2019).

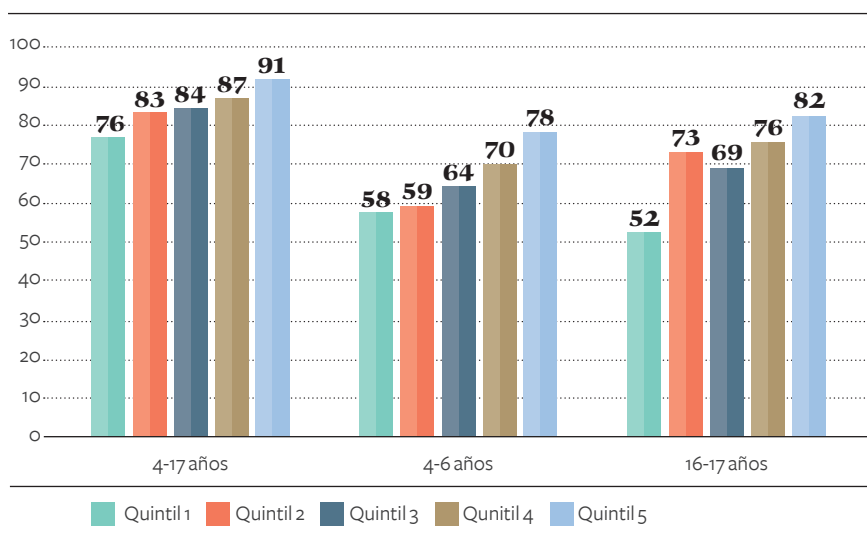
Entre los que sí van a la escuela (ver Tabla 1), la asistencia varía según la edad: en los primeros años es muy baja; luego, se acerca a la universalidad entre los 7 a 12 años y, finalmente, disminuye en la adolescencia. También hay diferencias entre géneros en la asistencia a lo largo de la infancia y adolescencia: entre 0 y 3 años, la tasa de asistencia es casi equitativa; luego, entre 4 y 6 años es mejor para las niñas, retomando la equidad entre los 7 y 12 años, para luego caer en detrimento de las niñas entre 16 y 17 años.

Por otro lado, el acceso a la educación no es igualitario. De hecho, la educación es una manifestación de las desigualdades sociales en el acceso a oportunidades para superar las condiciones socioeconómicas de origen.

Esto implica que un niño o niña de un hogar que pertenece al 20 % con menos ingresos tiene menos probabilidades de acceder a educación y, por tanto, menos probabilidad de alcanzar la movilidad social.

Gráfico 2

Asistencia a la escuela de NNA de 4 a 17 años según quintil de ingreso familiar (porcentajes)



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2018 (DIGESTYC, 2019).



Adicionalmente, las diferencias se vuelven más marcadas en grupos de edad específicos. Por ejemplo, de los niños y niñas en edad para asistir al parvulario, solo el 58 % del quintil con menores ingresos asiste a la escuela, mientras que el quintil con mayores ingresos registra una asistencia del 78 %. En cuanto a los que están en edad de cursar el bachillerato, el 52 % y 82 % asiste a la escuela, respectivamente.

Las diferencias en el acceso a la educación también se vinculan con el área de residencia. El área urbana suele asociarse con un mayor acceso a recursos. Residir en el área rural reduce la probabilidad de los NNA de asistir a la escuela: el 78.6 % de los NNA del área rural frente a un 89.6 % de los NNA del área urbana. Asimismo, se observan diferencias en las edades de los extremos: los niños y niñas de 4 a 6 años asisten en un 73.1 % y un 57.4 % a la escuela en el área urbana y rural, respectivamente; y los adolescentes entre 16 a 17 años, por su parte, asisten en un 82.8 % y un 58.6 %, respectivamente.

Es importante señalar que las múltiples desigualdades en el acceso a la educación no son un hallazgo nuevo (Carrasco, 2000; Cruces et al., 2011; Jakob y Combet, 2020). De hecho, la educación como herramienta de movilidad social es casi una paradoja, ya que la educación es una de las principales estrategias para el crecimiento y para que los individuos superen la pobreza, pero la pobreza misma de las familias limita sus oportunidades educativas y, generalmente, los indicadores educativos se deterioran entre los hogares vulnerables y pobres (Carrasco, 2000).

La educación y los capitales

La educación tiene una función transformadora, pero también reproductora del orden económico y social. Los datos generalmente describen la trágica realidad de cómo nacer en un hogar con menos recursos económicos se asocia con menores posibilidades de educarse y, por consiguiente, de conseguir mejores condiciones de vida (PNUD, 2013).

En otras palabras, las condiciones familiares de origen afectan en buena medida las libertades que se tendrán en el futuro. Es importante recalcar, sin embargo, que el poder adquisitivo del hogar no es la única característica familiar que se relaciona con la educación. Existen otros factores que influyen en los trayectos educativos, tales

como la valoración que se asigna a la educación, el involucramiento familiar en el proceso educativo de los hijos, el entorno de violencia e inseguridad de la zona de residencia, entre otros (UNICEF, 2014).

Si bien el acceso mejora con el capital económico, también está influenciado por las actitudes de los padres hacia la educación. De igual forma, los factores familiares que influyen sobre las decisiones o resultados educativos también pueden incluir los hábitos de estudio inculcados (o la falta de ellos), las prácticas relacionadas con la educación y las expectativas y aspiraciones construidas, entre otros. Es lo que Pierre Bourdieu llamaría *capital cultural* encarnado o adquirido (Bourdieu, 1986).

Es posible imaginar que cada persona porta consigo tres tipos de capitales: económico, social y cultural, los cuales son los recursos acumulados durante la vida y que determinan su posición en la sociedad (Bourdieu, 1997). El capital económico se refiere a los recursos económicos de los que se dispone, y el capital social representa las redes de relaciones más o menos formales que pueden transformarse en recursos socialmente valorados, como las conexiones en el mercado laboral.

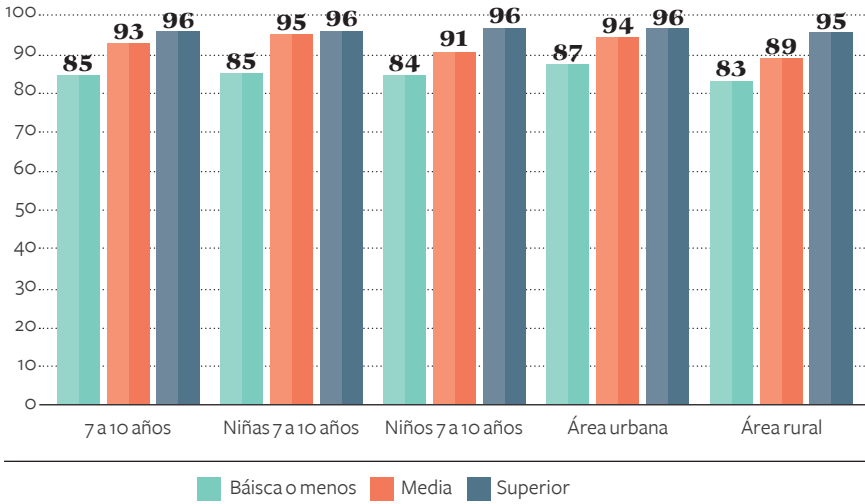
Finalmente, el *capital cultural* corresponde, entre otras cosas, a *disposiciones de la mente y el cuerpo asimiladas a través de las experiencias de la vida*. Es decir, habilidades, conocimiento, preferencias, hábitos que la persona ha incorporado o absorbido como propias por medio de la socialización desde el nacimiento, y que guían su comportamiento. En otras palabras, este tipo de capital se transmite a través de los entornos más inmediatos, como el hogar o la escuela, en un proceso gradual y prolongado. El capital económico y el cultural suelen estar correlacionados ya que, al poseer capital económico, es posible mejorar el *capital cultural* adquirido. Sin embargo, no son equivalentes.

En términos educativos, la posesión de un mayor *capital cultural* implica, por ejemplo, que los padres están más familiarizados con el entorno escolar; que hay rutinas y prácticas educativas claras en el hogar; que los padres están familiarizados con el contenido escolar, por lo que pueden apoyar de manera más eficaz el proceso educativo de sus hijos, o bien, poseen hábitos de lectura, un bagaje de vocabulario más amplio, y eso contribuye a mejores habilidades de lenguaje y comunicación de sus hijos (Hernández y González, 2011; Chaparro, González y Caso, 2016).



Gráfico 3

Niños y niñas de 7 a 10 años que saben leer según máximo nivel educativo del hogar (porcentajes)



Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2018 (DIGESTYC, 2019).

El *capital cultural* puede influir en los resultados educativos. Por ejemplo, al analizar los datos de El Salvador, se puede observar en el Gráfico 3 una vinculación positiva entre la habilidad lectora y el nivel educativo del hogar. El 85 % de los niños y niñas de 7 a 10 años que viven en un hogar con educación básica o menos años sabe leer, pero el 96 % sabe leer cuando hay alguien con educación superior presente en el hogar. Lo mismo se observa cuando los datos se desagregan por género y área.

Aprender a leer y escribir a tiempo, y al nivel esperado, es una piedra angular en el trayecto académico de la niñez, habilidad que se espera que adquieran entre los 7 y los 10 años. De hecho, existe evidencia en la literatura académica que muestra que la capacidad lectora es predictora del logro académico posterior, de las habilidades lingüísticas y matemáticas, e incluso del logro a nivel de la educación media (Catts, 1993; Conti-Ramsden *et al.*, 2001; Dickinson y Neuma, 2006; Pankratz *et al.*, 2007; Rosenberg y Stein, 2016). Por otro lado, se ha demostrado un vínculo entre el desarrollo lingüístico y el entorno, lo que puede favorecer brechas de aprendizaje por grupo socioeconómico o lugar de vida (Hart y Risley, 1995).

El nivel educativo del hogar puede dar una pista del *capital cultural* en la familia, ya que no solo puede llevar a una mayor conciencia de lo importante que es la educación para el futuro de los niños y niñas, sino que también suele significar que las familias pueden aportar hábitos, actividades y expectativas en el entorno del hogar que ayudan a desarrollar la alfabetización. Estos elementos se pueden concretar en el fomento de los hábitos de estudio, en la promoción de la lectura en casa —ya sea al leerles a los niños y niñas o que ellos lean—, y en la estimulación de la capacidad para aprender por medio del juego.

En el caso de El Salvador, al analizar las razones por las que los NNA no estudian, sobresalen aquellas relacionadas con las actitudes hacia la educación, como muestra la Tabla 2. En el caso de los niños y niñas de 4 a 6 años, el grupo con menor asistencia, más del 85 %, no asiste a la escuela ya sea porque los padres no quieren o por la edad, posiblemente influenciados por la creencia que tienen muy poca edad. Evidentemente, la decisión de no enviar a los hijos a la escuela refleja la valoración de la educación de los padres en esa etapa.

Tabla 2
Razón por la que no estudia, según grupo de edad (porcentajes)

	4 a 6 años		7 a 12 años		13 a 17 años		
	Total	Total	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños
Por edad	40.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Padre/madre no quiere	46.5	18.6	22.4	15.4	0.6	0.3	0.9
Discapacidad	1.6	17.1	18.9	15.6	4.0	3.1	4.9
Causas del hogar	2.4	10.3	13.6	7.6	7.5	12.3	2.6
Violencia o inseguridad	0.2	10.6	9.0	12.0	5.1	3.5	6.8
No le interesa	0.4	23.0	19.9	25.7	39.9	36.7	43.1
Muy caro	1.6	5.2	4.4	5.9	13.4	15.3	11.5
Necesita trabajar	0.2	1.6	0.0	2.9	13.6	5.7	21.5
Trabajo doméstico	0.0	0.0	0.0	0.0	5.6	10.9	0.3
No hay escuela cercana	2.3	1.5	2.1	1.1	4.8	5.8	3.8
Enfermedad	1.6	7.1	5.8	8.3	2.5	3.6	1.3
Otros	3.3	4.9	4.0	5.6	3.1	2.9	3.2

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2018 (DIGESTYC, 2019).



A pesar de que el acceso a la educación primaria es casi universal, los diferentes grupos de edad aducen varias razones por las que no asisten a la escuela. Así, entre los niños y niñas de 7 a 12 años, las razones más comunes incluyen las siguientes: que no les interesa (23 %), porque los padres no quieren enviarlos (18.6 %), y causas del hogar (10.3 %). En cuanto a los y las adolescentes de 13 a 17 años se pueden observar razones de carácter económico (como el trabajo o el costo de la educación), pero la principal razón es porque no les interesa asistir (39.9 %).

Asimismo, si se observan las diferencias por género, en el caso de las niñas prevalecen razones relacionadas con el hogar, así como la decisión de los padres; por su parte, en los hombres adolescentes emerge la necesidad de trabajar. Estas razones podrían ser un reflejo de patrones culturales, estereotipos y roles de género reproducidos dentro del hogar, como pensar que las mujeres son menos inteligentes o que están destinadas a las tareas del hogar y el cuidado, mientras los hombres son quienes deben trabajar (MINED, 2016; Martínez Herrer, 2018). Nuevamente, estas razones reflejan actitudes hacia la educación, ya sea de los padres o de los mismos estudiantes, pero que posiblemente hayan sido transmitidas por sus padres y el entorno más inmediato.

A partir de hallazgos como los anteriores, la investigación educativa utiliza el concepto de *capital cultural*, el cual define el conjunto de actitudes, prácticas y disposiciones que una familia puede transmitir a los hijos y que influirán en su rendimiento académico. La niñez con mayor *capital cultural* puede aprender a leer con mayor facilidad porque ha desarrollado, en el ambiente familiar, habilidades que facilitan la adquisición de la lectoescritura (Tunmer *et al.*, 2006).

El siguiente capítulo aborda, desde un enfoque cuantitativo, **el desempeño de la niñez salvadoreña en la lectura**. Se presentan los resultados de la Evaluación de Lectura Inicial (*Early Grade Reading Assessment* o EGRA, en inglés) realizada en 2018 entre estudiantes de segundo y tercer grado de escuelas públicas a nivel nacional (USAID, 2018).

La EGRA es una prueba adaptada y validada en más de 70 países, y usada en más de 120 idiomas, que mide las habilidades básicas para leer con fluidez y comprensión. La prueba evalúa una serie de habilidades específicas que se pueden agrupar de la si-

guiente forma: i) fluidez de lectura oral: comprende el reconocimiento automático, preciso y con prosodia de las palabras, y se mide a través de la cantidad de palabras leídas correctamente por minuto (pcpm) a partir de un texto escrito; ii) habilidades previas a la lectura: conocimiento del sonido de las letras, decodificación de palabras comunes o familiares y decodificación de palabras sin sentido o inventadas; y iii) habilidades de comprensión: comprensión lectora y comprensión oral, que corresponden a la extracción del significado de una historia leída y oída, respectivamente.

Además de presentar los principales resultados sobre cómo leen los niños en El Salvador, el siguiente capítulo propone abordar el aprendizaje de la lectura como un fenómeno complejo que se vincula a las condiciones de origen de las familias, especialmente a las diferencias en el *capital cultural* de las mismas.



Capítulo dos

*Aprender a leer es lo más importante
que me ha pasado en la vida.*
Mario Vargas Llosa

La capacidad lectora

Una de las capacidades fundamentales para lograr el desarrollo personal y social es que las personas comprendan el mundo que les rodea (Nussbaum, 2011). Esta comprensión requiere la adquisición del lenguaje, en su definición más amplia, como herramienta de interacción y comunicación (Atkinson, 2011). Pero como se planteó anteriormente, el entorno en que el niño o la niña crecen y los distintos elementos como la educación de los padres, es decir, el *capital cultural* al que se exponen en su infancia, son centrales en el desarrollo de la plasticidad lingüística del cerebro (Kainz y Vernon-Feagans, 2007).

La lectoescritura es una habilidad importante para entender el mundo que nos rodea, comunicarnos con otros y, en general, para manejarnos exitosamente en la sociedad actual. Sin embargo, leer va más allá de tener la capacidad de convertir un texto en sonidos. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), la lectura o competencia lectora se comprende como la capacidad de entender, usar, evaluar, reflexionar e interesarse por textos escritos para lograr los objetivos personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios, y participar en la sociedad.

A partir de esta definición, la competencia lectora no solo abarca la habilidad de decodificación que se adquiere en un período determinado, el cual inicia aproximadamente a los 7 años y debería terminar a los 10 años de edad, es decir, en los primeros años de la educación básica. Más bien, la competencia lectora comprende un proceso



que comienza antes y continúa mucho después, a lo largo de la vida. Una persona que sabe leer es aquella que sabe interpretar un texto con fluidez y lo comprende, pero también que tiene criterio para saber qué leer, cómo leer diferentes tipos de textos y convertir la información en conocimiento (Solé, 2012). De hecho, la competencia lectora se desarrolla en tres ejes: aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito académico, y aprender a disfrutar de la lectura.

El primer eje es el que se suele desarrollar en la escuela primaria o ciclo básico y, evidentemente, es indispensable para los subsiguientes. Sin embargo, cultivar la lectura como una actividad integrada en la vida cotidiana es un proceso que debería iniciar en el hogar desde los primeros años de vida, antes de entrar a la escuela, y continuar desarrollándose incluso después.

El análisis propuesto en este capítulo utiliza los resultados de la Evaluación de Lectura Inicial (*Early Grade Reading Assessment* o EGRA, en inglés) llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018), aplicada a estudiantes de segundo y tercer grado en escuelas públicas a nivel nacional (ver Anexo Metodológico 1). Esta prueba permite establecer si los niños poseen o no las habilidades más elementales que las personas deberían adquirir en relación con la lectura: decodificación, identificación de letras y palabras, y comprensión básica, entre otras. Este capítulo busca mostrar la realidad lectora de la niñez escolarizada en segundo y tercer grado en El Salvador y vincular esta situación con elementos del *capital cultural* que se pueden rescatar de los datos, a pesar de que este es un concepto complejo y muchas de sus dimensiones no son medibles de manera estandarizada.

Situación del aprendizaje de la lectura en El Salvador

Según la EGRA 2018 (ver Gráfico 4), en El Salvador los niños y niñas leen, en promedio, 51 y 75 palabras correctas por minuto (pcpm) en segundo y tercer grado, respectivamente. Sin embargo, si tomamos como referencia los Indicadores Dinámicos de Éxito en la Lectura (IDEL) del 2006, los estudiantes deberían leer 65 palabras o más en segundo grado y 85 palabras o más en tercer grado. Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género y área de residencia, las cuales favorecen a las niñas, principalmente a las que residen en el área urbana.

Gráfico 4**Palabras leídas correctamente por minuto (pcpm)****SEGUNDO GRADO****TERCER GRADO**

Fuente: elaboración propia a partir de la EGRA llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018).

Una primera observación sobre la lectura que permiten los datos es que, en El Salvador, los niños y niñas no están desarrollando, a un nivel mínimo, una habilidad central, pero básica, de la competencia lectora: la fluidez lectora.

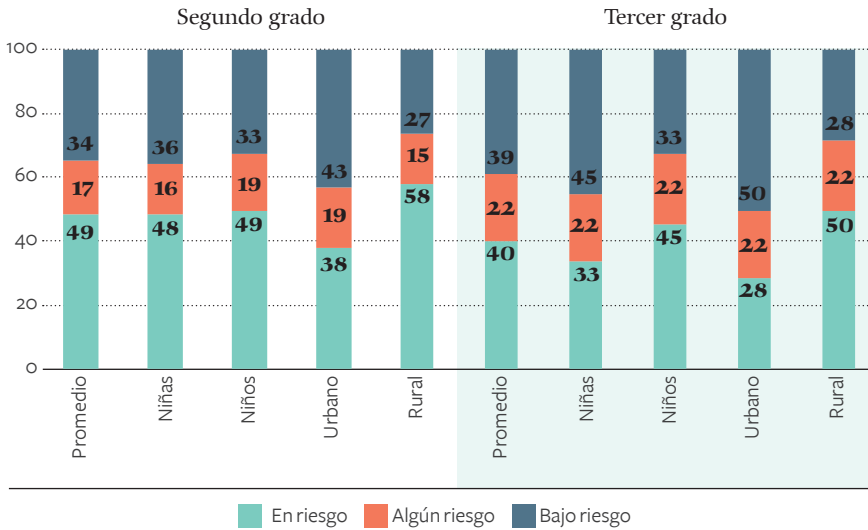
Resulta más preocupante la clasificación de los niños y niñas en niveles de riesgo de fracaso escolar, según los estándares fijados por los IDEL, donde el 66% y 61% de los estudiantes se encuentran en riesgo de fracaso escolar en segundo y tercer grado, respectivamente. Estos resultados implican que la mayoría de los estudiantes se encuentran en nivel de riesgo, ya que dos de cada tres estudiantes leen por debajo del estándar esperado para el grado que cursan.

En segundo grado no se encontraron diferencias significativas por género, únicamente por área de residencia, mientras que en tercer grado sí se encontraron diferencias significativas, tanto por género como por residencia. Así, más niños y más estudiantes del área rural se encuentran en riesgo respecto de las niñas y estudiantes del área urbana, respectivamente.



Gráfico 5

Clasificación de riesgo según palabras leídas correctamente por minuto

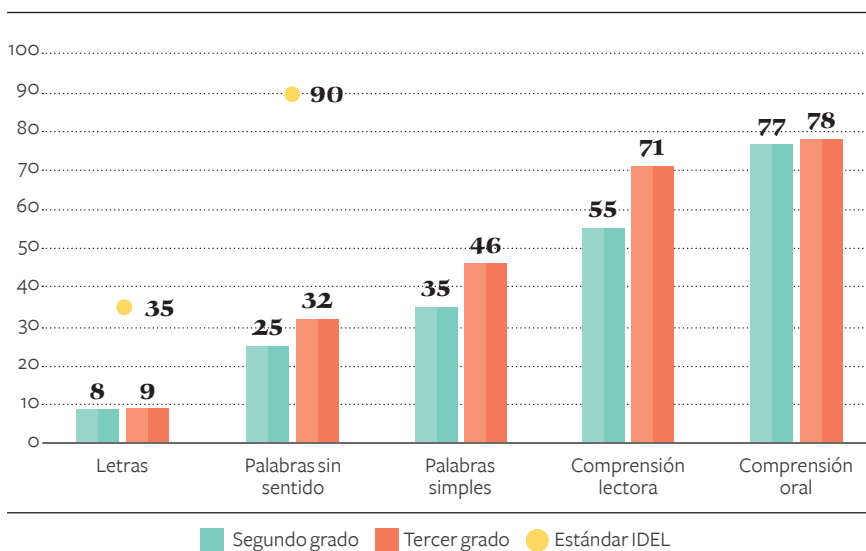


Fuente: elaboración propia a partir de la EGRA llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018).

Por su parte, con relación a las habilidades que deben adquirirse previamente a la fluidez lectora —como el reconocimiento de letras—, se puede observar en el Gráfico 6 que los estudiantes se encuentran muy por debajo de los estándares IDEL. Los datos muestran que los niños y niñas son capaces de reconocer únicamente un promedio de 8 y 9 letras correctamente. Sin embargo, de acuerdo con los estándares IDEL, deberían ser capaces de reconocer hasta 35 letras correctamente para el primer trimestre del primer grado.

Por su parte, los estudiantes leen, en promedio, 25 y 32 palabras sin sentido en segundo y tercer grado, respectivamente, ante un estándar IDEL de 90 palabras para el primer trimestre de segundo grado. En el caso de las palabras simples, leen 25 y 46 palabras simples o comunes correctamente por minuto, aunque no existe un estándar IDEL fijado para esta habilidad. En estas habilidades no se encontraron diferencias significativas por género, únicamente por área y en detrimento de los estudiantes del área rural en todos los casos.

Gráfico 6
Habilidades lectoras según grado



Fuente: elaboración propia a partir de la EGRA llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018).

En el caso de las habilidades de comprensión lectora, no existen estándares IDEL definidos sobre a qué nivel deberían encontrarse los estudiantes según el grado. Sin embargo, los datos muestran que, en promedio, los estudiantes de segundo grado responden correctamente al 55 % de las preguntas de comprensión luego de leer una historia, y el 77 %, al escuchar una historia. En el caso de los estudiantes de tercer grado, esos porcentajes aumentan al 71 % y 78 %, respectivamente.

Además, es importante señalar que en segundo grado, el 61.2 % de los estudiantes respondió correctamente al 60 % o más de las preguntas de comprensión lectora. Para los estudiantes de tercer grado, la cifra sube al 81.3 %.

Por un lado, los datos muestran que el paso del segundo al tercer grado mejora la comprensión lectora; sin embargo, no se observa una mejora en la comprensión oral. De hecho, no se encontraron diferencias significativas en esta última habilidad entre grados.



Además, pareciera que los niños y niñas responden correctamente a la mayoría de las preguntas de comprensión, a pesar de que en las habilidades previas y la fluidez lectora puntúan bastante bajo. Esto pareciera indicar que los y las estudiantes se ven obligados a sacrificar la fluidez con la que leen para asegurar la comprensión de, al menos, la mayor parte de lo que leen.

Para adquirir la competencia lectora en su concepción amplia y sacar máximo provecho de la misma, el primer paso es que los niños y niñas sean capaces de decodificar exitosamente un texto escrito y extraer el mensaje correctamente. Sin embargo, los datos muestran que los estudiantes salvadoreños no están alcanzando los estándares mínimos de lectura y comprensión.

Capital cultural y desempeño lector

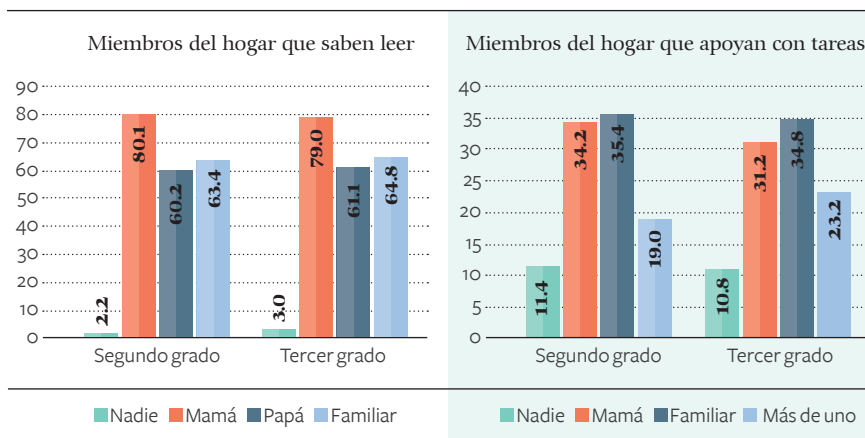
En el capítulo anterior se introdujo el concepto de *capital cultural*, el cual consiste en ideas y hábitos relacionados con la educación como, por ejemplo, el interés, la cercanía y las habilidades lectoras que la familia transmite de forma gradual, consciente e inconscientemente, a los niños y niñas, y que ellos han interiorizado e incorporado en su imaginario. En dicho capítulo se señalaba la relación que existe entre la escolaridad de los adultos —como un indicador del *capital cultural* presente en el hogar— con el acceso y la capacidad de leer.

La prueba EGRA (USAID, 2018) recolectó, además de información sobre los resultados de la niñez en la lectura, otra información sobre el hogar que puede ser útil para hacer una aproximación al *capital cultural* de los niños y niñas, y cómo este se vincula con buenos o malos resultados en la lectura. Como punto de partida, el Gráfico 7 muestra que alrededor del 80 % de las mamás de los niños y niñas sabe leer. En cambio, solo un 60 % de los papás sabe leer. Es decir que, en promedio, más mamás saben leer respecto a los papás. Es de notar que hay una pequeña porción de estudiantes que vive en hogares donde ninguno de los otros miembros sabe leer (menos del 5%).

También se puede observar en el gráfico que, en la mayoría de los casos, los niños y niñas reciben ayuda a la hora de hacer sus tareas por parte de alguien en el hogar (cerca del 90 %). A pesar de que las mamás son las más alfabetizadas, aproximadamente un

Gráfico 7

Porcentaje de estudiantes según miembros del hogar que saben leer y que apoyan en las tareas



Fuente: elaboración propia a partir de la EGRA llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018).

tercio de los estudiantes recibe ayuda de algún familiar, como los hermanos, y un tercio recibe ayuda de la mamá, mientras que alrededor de un 20 % recibe ayuda tanto de la mamá como de algún otro familiar. Para esta variable, los papás no se encontraban como una categoría de respuesta, probablemente por su bajo nivel de participación o por decisiones metodológicas. La calidad de la ayuda que puedan brindar los familiares dependerá claramente de su escolaridad y del nivel de *capital cultural* propio.

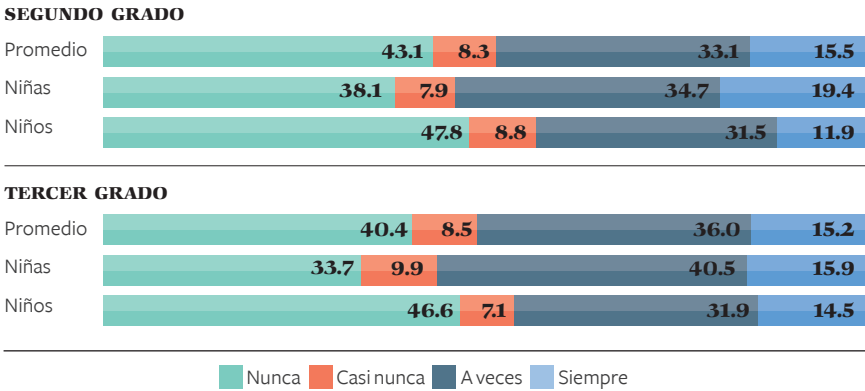
Hasta ahora, queda claro que los niños y niñas se educan en hogares donde no todos los miembros del hogar saben leer, y que, quienes reciben ayuda en las tareas, la reciben principalmente de un solo miembro del hogar, ya sea la mamá o algún otro familiar, como los hermanos o los abuelos.

Según la teoría, el fomento de la lectura en el hogar es una de las prácticas que más puede aportar, en términos de *capital cultural*, al proceso de alfabetización. De acuerdo con los resultados, al 51 % de los estudiantes de segundo grado no les leen nunca o casi nunca en el hogar. En tercer grado, el 49 % de los niños carece de una práctica regular de lectura en el hogar. En ambos casos se puede decir que a uno de cada dos estudiantes no les leen en casa.



Gráfico 8

Frecuencia con que les leen a los estudiantes, según grado y género



Fuente: elaboración propia a partir de la EGRA llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018).

En ambos grados se encontraron diferencias significativas entre niñas y niños, la cuales favorecen particularmente a las niñas. En tercer grado, por ejemplo, se puede notar que a un 56.4% de niñas les leen o cuentan cuentos en casa de manera frecuente, mientras que, a los niños, únicamente en un 46.3%.

En cuanto a si el o la estudiante cuenta con material de lectura adicional a los libros de la escuela, los datos muestran que, en segundo grado, un 72.9% cuenta con material adicional, mientras que en tercer grado se trata de un 74%. Además, se encontraron diferencias significativas por género únicamente en el tercer grado. Esto revela que una mayor proporción de niñas está expuesta a material adicional de lectura.

Tabla 3

Alumnos que cuentan con material de lectura adicional (porcentajes)

	Promedio	Niñas	Niños
Segundo grado	72.9	75.2	70.8
Tercer grado	74.0	78.9	69.5

Fuente: elaboración propia a partir de la EGRA llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018).

El efecto del capital cultural en la capacidad lectora

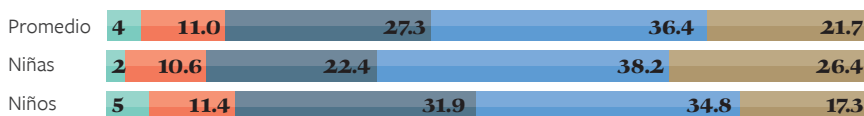
Como primer paso, para conocer los niveles de *capital cultural* que poseen los estudiantes, se creó un **índice de capital cultural** compuesto por cuatro variables: a) la mamá sabe leer; b) el papá sabe leer; c) le leen a veces o siempre en casa; y d) tiene material de lectura adicional. Considerando que el *capital cultural* es un concepto complejo y puede extenderse más allá de estas variables, como el tipo de material que leen, la calidad de la ayuda, la creación de espacios para el aprendizaje, entre otras, el índice es una aproximación a un mínimo de *capital cultural* con relación a la lectura.

El índice toma un valor entre 0 y 4, que corresponde a la proporción de variables que componen el índice en las que se obtiene un puntaje positivo (es decir, igual a 1), de tal manera que un valor de 0 implica que sus padres no saben leer, nadie le lee y no posee libros en casa, lo que se puede interpretar como un nivel muy bajo de *capital cultural*. En cambio, un valor de 4 implica que posee el valor esperado en todas las variables del índice, y se puede asociar con un nivel relativamente alto de *capital cultural* desde la perspectiva de lo que podemos medir con esta encuesta. El índice indica, de esa forma, el nivel de *capital cultural* que posee cada estudiante. Los resultados se muestran en el Gráfico 9.

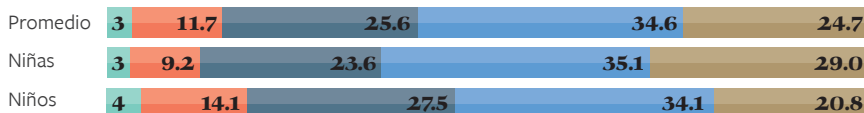
Gráfico 9

Capital cultural según grado y género (porcentajes)

SEGUNDO GRADO



TERCER GRADO



Fuente: elaboración propia a partir de la EGRA llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018).



La mayoría de los estudiantes se ubican en el grupo con niveles de índice entre 2 y 3, es decir, con niveles intermedios de *capital cultural*. Sin embargo, solo una quinta parte del segundo grado (21.7 %) se ubica en el grupo con mayor *capital cultural*, mientras que en tercer grado se trata de la cuarta parte (24.7 %).

Por otro lado, solamente una porción pequeña de estudiantes se ubica en la franja de un *capital cultural* nulo; estos no superan el 5 % de los casos. Pero si sumamos a los niños para los que solo se cumple una de las condiciones del *capital cultural*, estaremos hablando del 15 % de los niños. Es importante recalcar lo que esto implica: se trata de estudiantes que, posiblemente, tendrán todas las probabilidades en su contra, ya que viven en hogares donde los padres no saben leer, y la lectura no forma una parte importante de las actividades en la dinámica familiar.

Nuevamente sobresalen diferencias significativas a favor de las niñas en ambos grados, ya que la mayoría se concentra en los grupos donde el índice tiene valores de 3 y 4. En cambio, los niños se concentran principalmente en los grupos donde los valores del índice son de 2 y 3. Este resultado es consistente con el mejor desempeño general de las niñas en la capacidad lectora.

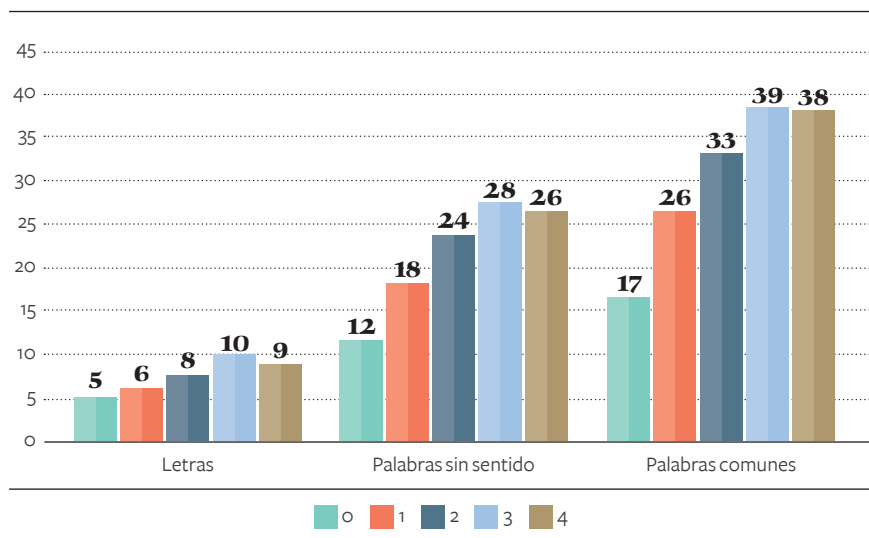
La premisa en la que se fundamenta este cuaderno es que, cuando hay un menor *capital cultural*, los estudiantes carecen del refuerzo de hábitos, de conocimiento y de habilidades en el entorno familiar que les faciliten, aceleren o aseguren la adquisición de la lectura o, en general, un buen desempeño escolar.

Para observar el efecto que el *capital cultural* tiene sobre la capacidad lectora, se analizó la asociación entre el índice de *capital cultural* y las diferentes habilidades lectoras. Para iniciar, en relación con las habilidades previas, los resultados muestran que estas mejoran con el *capital cultural*. Debido a que, en general, se espera que estas habilidades se desarrollen antes o durante el segundo grado, se muestran principalmente los resultados de los estudiantes de segundo grado.

Por un lado, los resultados (ver Gráfico 10) muestran que los tres grupos con menos *capital cultural* (0 a 2) identifican una menor cantidad de letras que los dos grupos con mayor capital (3 y 4). En el caso de las palabras sin sentido y las palabras comunes,

Gráfico 10

Habilidades previas según índice de *capital cultural* en segundo grado (cantidad de palabras)



Fuente: elaboración propia a partir de la EGRA llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018).

los dos grupos con menos *capital cultural* (0 y 1) leen menos palabras que los tres grupos con mayor *capital cultural* (2 a 4).

Entre los alumnos de tercer grado no existen diferencias significativas en la identificación de letras y, en el caso de las palabras comunes y sin sentido, se encuentran diferencias significativas del grupo con el mayor nivel de *capital cultural* respecto del resto. En el caso de la comprensión lectora y oral no se encontraron diferencias significativas según el nivel de *capital cultural*.

Así, los datos parecen sugerir que el *capital cultural* que la familia aporta tiene mayor peso sobre los resultados durante el segundo grado, cuando las habilidades están menos desarrolladas.

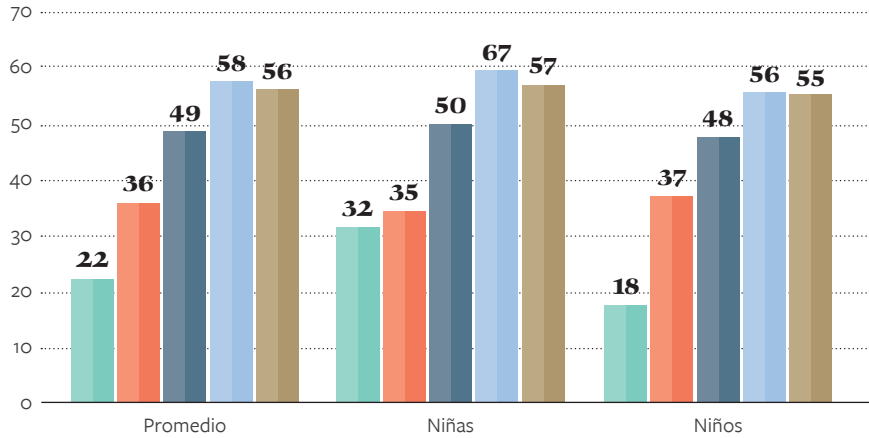
En cuanto a la capacidad lectora, la relación es evidente. Se puede observar en el Gráfico 11 cómo la cantidad de palabras leídas por minuto, que refleja la fluidez lectora, mejora con el nivel de *capital cultural*.



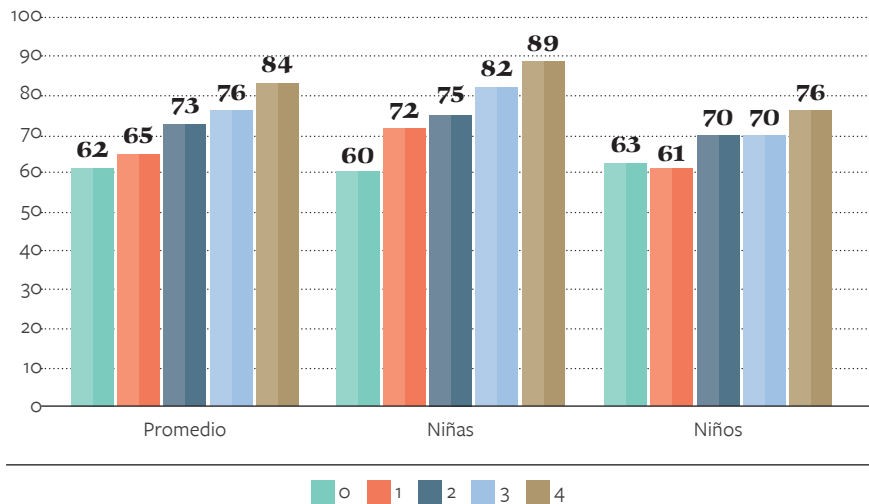
Gráfico 11

Palabras leídas correctamente por minuto (pcpm) según índice de *capital cultural*, por grado y género

Segundo grado



Tercer grado



0 1 2 3 4

Fuente: elaboración propia a partir de la EGRA llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018).

En segundo grado, los estudiantes con menos capital leen, en promedio, unas 22 palabras, pero ese número incrementa con el *capital cultural* a un promedio de 56 palabras leídas correctamente por minuto en aquellos casos que poseen el mayor nivel de capital. A un intervalo de confianza del 95 %, no se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes que poseen menos capital, por un lado, y entre los dos grupos con mayor capital, por el otro.

Eso significa que se puede afirmar que quienes poseen un nivel de *capital cultural* más elevado (3 y 4) leen más palabras que aquellos en un nivel relativamente medio (2), y estos últimos leen más palabras que los que se encuentran en los dos grupos con menos *capital cultural* (0 y 1).

Cuando los estudiantes pasan al tercer grado, es evidente que las diferencias disminuyen. Sin embargo, estadísticamente se observó que los dos grupos con menos capital (60-65 pcpm) sí se diferencian de los dos grupos con más *capital cultural* (que leen entre 75-85 pcpm). Esto implica que, al llegar al tercer grado, aunque las ventajas que provee el *capital cultural* se desdibujan de una u otra forma en el proceso de aprendizaje, aún están presentes. Más *capital cultural* se asocia con una mayor fluidez lectora.

En general, los mismos resultados se observan tanto para las niñas como los niños cuando se analizan por separado. Los grupos de los extremos en cuanto al *capital cultural* muestran diferencias estadísticamente significativas en la fluidez lectora, a excepción del caso de los niños en tercer grado.

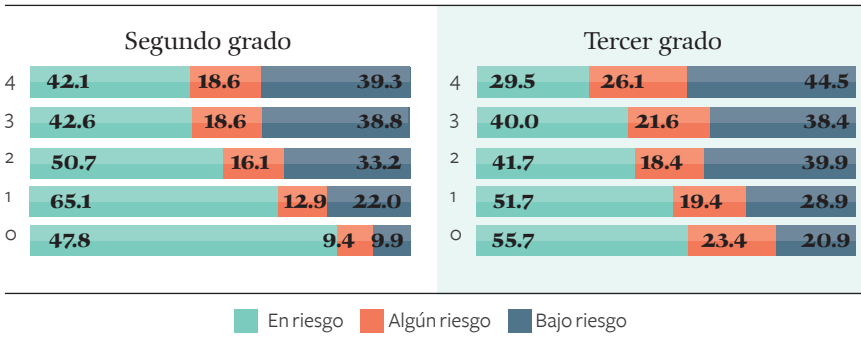
La relación se muestra también en la clasificación de riesgo de fracaso escolar a partir de la fluidez lectora, como muestra el Gráfico 12. Aquellos estudiantes con más *capital cultural* están, en mayor proporción, en un riesgo bajo, mientras que aquellos que poseen bajos niveles de *capital cultural* se ubican en mayores niveles de riesgo. En segundo grado, hasta un 80.7 % de los estudiantes con menor *capital cultural* se encuentran en riesgo, y el 9.4 % en algún riesgo, mientras que, en el caso de aquellos con mayor *capital cultural*, las cifras se sitúan en el 42.1 % y 18.6 %, respectivamente.

Nuevamente, las diferencias se difuminan en tercer grado, ya que la proporción de estudiantes en riesgo disminuye y aumentan tanto los alumnos en algún riesgo como



Gráfico 12

Clasificación de riesgo según índice de *capital cultural* y grado (porcentajes)



Fuente: elaboración propia a partir de la EGRA llevada a cabo en El Salvador (USAID, 2018).

en bajo riesgo. No obstante, los datos siguen mostrando una mayor ventaja a favor de los alumnos con mayores niveles de *capital cultural*. De hecho, los que poseen más *capital cultural* duplican la proporción de estudiantes en bajo riesgo (44.5 %) respecto de aquellos en el grupo con menor *capital cultural* (20.9%).

Las competencias docentes en lectoescritura

Este cuaderno no aborda el rol de la escuela en la adquisición de la lectura, aunque es evidente que su rol es central. La enseñanza de la lectura y el desarrollo de las habilidades previas necesarias para que los niños desarrollen esa destreza están formalmente en manos de la escuela. De hecho, la escuela es la llamada a cerrar las brechas de *capital cultural* proveniente de las desigualdades sociales y culturales entre hogares.

Así, una educación equitativa debería ser aquella que permita a los niños y niñas lograr el éxito académico sin importar cuáles son sus condiciones de origen, de tal manera que, en caso de ingresar al sistema educativo formal sin dotación de *capital cultural*, la escuela debería suplir esas carencias. De no hacerlo, se convierte en reproductora de las mismas.

En ese sentido, la labor docente se vuelve crucial para borrar las diferencias de aprendizaje que los niños portan debido a sus diversas dotaciones de *capital cultural*. Sin embargo, es común por parte de la escuela asumir que todos los niños son “iguales” y que, por ende, tienen las mismas condiciones para el aprendizaje. Esta postura vuelve invisibles, a los ojos de la institución, las repercusiones que tienen las diferencias sociales en el aprendizaje de los niños, pudiendo ser causante y reproductora de mayores desigualdades. Por otro lado, los docentes no suelen estar preparados para hacer frente a estas desigualdades; tampoco el currículo o la pedagogía las asume, a pesar de que esto podría tener efectos positivos en el desempeño de los niños.

La Evaluación de Lectura Inicial (EGRA) levantó información de los docentes sobre sus prácticas, experiencias y conocimiento en lectoescritura en las escuelas participantes por medio de encuestas y observación de clase. Luego de analizar la información disponible, se encontraron dos hallazgos principales en relación con el efecto que los docentes tienen en los logros de los estudiantes en los niveles de lectura.

En primer lugar, la formación y el conocimiento docente tienen un papel importante para determinar los resultados de los estudiantes. La EGRA identifica si los docentes recibieron formación específica en lectoescritura en su formación inicial y continua, y, adicionalmente, si la identifican como relevante o no. A partir de esta información se identificó que, para los datos de segundo grado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las palabras leídas por minuto de los estudiantes cuyo docente considera que la formación inicial recibida ha sido útil para la enseñanza de la lectoescritura (50 pcpm) respecto de aquellos cuyo docente no ha recibido formación (33 pcpm). Lo mismo sucede para las habilidades previas y la comprensión lectora.

Un efecto similar se encuentra en el caso de la utilidad que los docentes le asignan a la formación continuada. Los docentes que la consideran útil se asocian con mejores resultados de sus estudiantes en fluidez lectora y habilidades previas, tanto para segundo como para tercer grado. En promedio, el 63% y el 84% de docentes han recibido formación inicial y permanente: los primeros no la considera útil, mientras que el 84%.

En segundo lugar, la evaluación de los aprendizajes emerge como una práctica muy relevante para explicar las diferencias de los resultados. Se encontró que los docentes que evalúan a sus estudiantes se asocian con mejores resultados en fluidez lectora



y habilidades previas, en ambos grados, respecto de los que no los evalúan. De forma similar, los docentes de segundo grado que revisaron el trabajo de sus estudiantes durante las clases producen mejores resultados en fluidez, habilidades previas y comprensión lectora. Únicamente el 5,9 % de los docentes reportó no evaluar a los estudiantes. En cambio, cuando se observó la clase, el 23 % de los docentes no revisó el trabajo de los estudiantes.

Resulta interesante que factores como la antigüedad, el nivel académico o las prácticas (la frecuencia con la que el docente asigna tareas, la organización de trabajo en equipos, entre otras) no muestran diferencias significativas en los logros de los estudiantes.

Conclusiones

Los datos arrojados por la encuesta EGRA realizada en El Salvador (USAID, 2018) muestran que los bajos niveles de lectura suponen un problema estructural del sistema educativo salvadoreño. Este no solo repercute en la niñez del nivel evaluado (segundo y tercer grado), sino que se convierte en un lastre para sus posibilidades reales de desarrollo.

Adicionalmente, se ha propuesto un análisis que permite valorar el hecho de que las familias aportan más que solo recursos económicos en lo que respecta a la educación de los hijos. De hecho, los resultados de este análisis parecen apuntar a que existe una serie de recursos intangibles en forma de hábitos, conocimientos y habilidades que la familia aporta, que también influyen en el nivel de logro académico de los estudiantes: un capital que puede generar o profundizar desigualdades sociales, y obstaculizar la posibilidad de acceder a la transformación que la educación promete.

Cuando la familia no puede aportar estos recursos culturales, esto se convierte en una desventaja que unos tienen respecto de otros. Y quienes no tienen los recursos suelen ser, en promedio, aquellos alumnos de los grupos más desfavorecidos desde la perspectiva económica. Por tanto, estos niños y niñas llegan a la escuela cargando con una mochila de desventajas o factores de riesgo provenientes de sus

condiciones de origen, y con probabilidades que se acumulan en su contra a lo largo de su trayecto escolar.

Un sistema educativo equitativo y justo debería ser capaz de detectar y abordar estas disparidades culturales y proveer estos recursos. Por ejemplo, incorporar en la escuela el fomento activo y frecuente de la lectura, así como la exposición a material de lectura de forma cotidiana son algunas actividades que podrían generar diferencias significativas en la capacidad lectora. Estas iniciativas deben considerarse centrales en el proceso de enseñanza de la competencia lectora, principalmente para acortar las brechas de aquellos estudiantes que más necesitan hacer uso de la función transformadora de la educación.



Capítulo tres

*Un hogar sin libros
es como un cuerpo sin alma.*
Cicerón

El análisis cualitativo que presenta este cuaderno se centró en analizar cómo se vive el aprendizaje de la lectura en los hogares vulnerables, especialmente las experiencias de las familias con niños de 7 a 10 años que asisten a centros escolares públicos.

Antes de la pandemia del COVID-19, la escuela era el centro neuronal del desarrollo educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La familia era invitada a participar en ciertas actividades escolares, principalmente aquellas puntuales tales como la entrega de notas, jornadas deportivas o de ocio o las asambleas escolares. Con la llegada del COVID-19, el hogar se ha convertido en el eje principal del proceso educativo de las familias salvadoreñas. La pandemia ha dejado en evidencia las desigualdades socioeconómicas de los hogares, y, con esto, las brechas entre las familias que pueden hacer aportes al proceso educativo y las familias que no (FES, 2020). Los datos del capítulo anterior dejan claro que la importancia del hogar en el proceso de aprendizaje ha sido una realidad desde antes de la pandemia. El hogar tiene un papel central como catalizador del desarrollo de las posibilidades del niño y lo ha tenido siempre; las actuales circunstancias solo mostraron que esto es una realidad innegable: existen disparidades importantes de desempeño educativo entre alumnos en función de sus capitales culturales (Backhoff, 2011), y las familias con mayor nivel de ingreso brindan más apoyo académico a sus hijos e hijas que las familias con menores ingresos (Linconao, 2018).

Esto parece ser cierto también en El Salvador, tal como lo muestran los datos de la prueba EGRA (USAID, 2018) en el capítulo anterior, donde se vinculan los desempeños educativos en la lectura con los indicadores del *capital cultural*.



En este capítulo se complementan los resultados anteriores con los hallazgos de una investigación de corte cualitativo realizada por la FES, cuyo fin fue indagar las prácticas educativas, disposiciones y actuaciones —especialmente las vinculadas con la práctica de la lectura— que se dan en las familias pobres y vulnerables, y que permitirían comprender mejor el desempeño académico de muchos niños de estos hogares.

Hallazgo 1

La enseñanza de la lectura tiene nombre de mujer

Es jueves. Susana,² de 31 años de edad, madre de un niño de 7 años, comienza su día a las 5:00 a. m.: prepara las cosas para ir al molino y vacía el maíz en un guacal.³ Luego, alista a su niño; él sale en bicicleta a la escuela y ella, al molino. En una olla grande cuece el maíz y luego lo muele hasta hacer una masa fina; vierte agua, lava las hojas de plátano, las seca, las corta, coloca dos trozos, una sobre otra y distribuye la masa; luego pone un trozo de gallina, un poco de papa cocida, salsa, y termina con otra cucharada de masa. Esta madre cuenta: *“Así se me va el día; luego de hacerlo, salgo a vender. Llego (a la casa) tipo siete de la noche”*. Mientras tanto, su hijo regresa a casa: *“(Nuestra casa) está cerca de la escuela”*. Pasa la tarde con su abuela, quien vive en la casa de enfrente.

La madre realiza trabajos varios: vende verduras, hace tamales; durante el tiempo escolar, cose uniformes; como ella dice: *“(Hago) varias cosas”*. El fin de semana, lleva a su hijo al mercado para que le ayude a vender; a su hijo le gusta: vende, suma y hace cuentas. Luego, llegan a casa: su hijo juega, ve televisión. Ella realiza las tareas del hogar.

También tiene que estar atenta a las tareas escolares de su hijo: él se sienta en un espacio designado para hacer tareas; *“Si tiene alguna duda, me pregunta. Me acerco a ver cómo va”*, le dice Susana. Además, se las ha ingeniado para que su hijo aprenda a leer: *“Le enseñé las letras y de repente empezó a leer. Se sabía las palabras y deletreaba un poco más”*.

1/ Todos los nombres de las personas entrevistadas han sido cambiados siguiendo los criterios de confidencialidad.

2/ Historia reconstruida a partir de la entrevista.

La historia de Susana no es la única: de las ocho familias entrevistadas, las responsables de la formación educativa eran en su totalidad mujeres (siete madres de familia y una abuela). Son madres y abuelas, mujeres que trabajan, realizan tareas domésticas, están pendientes de las necesidades de alimentación, de salud, vestimenta y, además, las responsables de satisfacer necesidades afectivas, emocionales de sus hijos e hijas.

Son estas mujeres las que transmiten el *capital cultural*, mucho más que los hombres del hogar. En otras palabras, las mujeres son el agente reproductor de hábitos y prácticas de estudio, específicamente de lectura y escritura, en sus hijos e hijas por debajo de los 10 años de edad. Este trabajo no es menor, puesto que, al realizarlo, están cerrando brechas entre el aula y el desempeño escolar de sus hijas e hijos.

En cuanto a las cuidadoras entrevistadas, hay entre ellas madres solteras, con exparejas o parejas migrantes, con trabajos en el sector informal, responsables de una hija o hijo y de sus propias madres, amas de casa, acompañadas o casadas, con dos o más hijos. La realidad de la madre tiene efectos en la cotidianidad familiar: en el poco tiempo que se puede dedicar a los hijos, en la persona a quien designa como responsable de cuidarlos o supervisarlos, en la presencia de estrés diario y en la crianza.

Lilian es ama de casa, madre de tres hijos: el primero, de 22 años; la segunda de 17, y una niña de 10 años. Su esposo, de 39 años, trabaja en la zafra, y su salario constituye todo el ingreso del hogar. Viven en el interior del país. Pese a las dificultades económicas, Lilian y su esposo han logrado sacar adelante a sus dos hijos mayores: el primero terminó el bachillerato y la segunda está por terminarlo. Su hijo mayor se incorporó a un trabajo en el municipio vecino (San Miguel): dejó de estudiar para comenzar a ayudar con los gastos del hogar, y también busca su independencia económica. *“Mi hijo solo terminó el bachillerato. Él me ayuda a mí en los gastos (...) Él paga para que le laven la ropa, su comida y la pensión”.*

Su hija de 17 años no irá a la universidad por falta de recursos económicos. Piensa hacer los trámites de ingreso a la Policía Nacional Civil (PNC); para esto, necesita graduarse: *“No va a ir porque no tenemos los recursos. El plan de ella es ser policía”.*

Su hija menor, por otro lado, está estudiando tercer grado; comenta que le “cuesta”.



—¿Por qué?—pregunta la entrevistadora.

—*Porque no entiendo*—dice la pequeña Leonor—, *me cuesta la ‘b’ de burro, la ‘r’ y la ‘n’.*

Leonor tiene muchas ansias por pasar a cuarto grado.

Sin dudarlo, dice: “*Leer. Yo, lo que quiero, es aprender a leer*”. Es posible que Leonor no llegue a la universidad.

Si no son las madres, serán las abuelas

Los efectos de la pandemia han aumentado profundamente las dificultades ya existentes: muchas madres han perdido sus empleos y esto afecta la estabilidad y reduce significativamente el ingreso de sus hogares. Después de la pandemia, muchas personas se han quedado sin trabajo y recurren a trabajos temporales y a varias actividades durante el día. Estas madres deben llevar a sus hijos al trabajo:

“Por la pandemia, no estoy trabajando; solo por días que me llaman para ayudar a hacer panes o que vaya a hacer limpieza. Pero no tengo trabajo fijo. Con mi hijo, nos vamos a las siete de la mañana a la casa de la hermana donde hago limpieza; llegamos; desayuna; luego, lo pongo a hacer tareas. De ahí me dan un chancito a mí y comenzamos a desarrollar la guía”.

Madre de 36 años con un hijo de 7 años en primer grado

Para otras cuidadoras, la jornada laboral es tan demandante que se apoyan en otras mujeres para el cuidado de sus hijos; generalmente, son las abuelas quienes asumen la tarea. Es el caso de Susana, Mercedes y Sandra. Esta última, una joven madre de 28 años, graduada de bachillerato vocacional, trabaja en la corporación policial. Su jornada laboral es de ocho días de trabajo y cuatro de descanso. Por esta razón, su madre de 54 años cuida a su hijo.

Tradicionalmente, las abuelas han sido responsables de la transmisión de valores familiares a las nuevas generaciones; sin embargo, en los últimos años han asumido

un rol más activo en la educación de sus nietos. Este cambio de roles no es opcional; por el contrario, es obligatorio debido a las largas jornadas laborales de sus hijas o cuando son madres solteras.

Dos de las abuelas atienden durante el día a sus nietos; debido a que la madre trabaja; ambos pasan la mayor parte del tiempo en el hogar de la abuela, principalmente porque son hogares que no pueden pagar a alguien más por el cuidado. Una de las abuelas atiende a su nieto por largos periodos; prácticamente vive con ella. En estas dinámicas, las funciones e involucramiento de las abuelas son diversos; algunas cuentan, al igual que sus hijas, con herramientas pedagógicas que benefician la lectoescritura de sus nietos:

“Mi abuela me pone a leer también y la maestra me pone a leer libros de cuentos (...) A mi abuela le gusta ponerme a leer porque le gusta escucharme como leo”.

Patricia, 9 años, tercer grado, área rural

En otros hogares, esto es difícil por el nivel educativo de la abuela. El rezago de las niñas y niños es evidente en las entrevistas. Se concluía, en el Cuaderno de la Fundación para la Educación Superior (FES) publicado en 2020, que los hogares con mayor dificultad son los que poseen trabajos temporales, de baja remuneración y sin adultos educados (FES, 2020). Para estos hogares, el regreso al aula es esencial. Los pequeños entrevistados lo saben y están alegres de volver:

“Es más fácil (en la escuela) porque ahí la profe nos enseña más que lo que nos enseñaban en la casa”.

Niña de 10 años en tercer grado, área rural

Al preguntarle por qué considera que cuesta más en casa que en la escuela, contesta: “Porque mis papás trabajan”.



Hallazgo 2

Madres “más estudiadas” pueden acompañar más

Las mujeres entrevistadas para este estudio tienen trayectorias educativas distintas y experiencias de vida diversas que dan forma a las prácticas familiares. Aspectos como el poco tiempo del que las madres dispongan después de cumplir con sus otras obligaciones para acompañar a sus hijos en las tareas de la escuela, los años de escolaridad de las madres, el tipo de empleo que tienen y las dificultades económicas del hogar determinan, en gran parte, la eficacia de su participación en el proceso de enseñanza.

Las madres con un mayor nivel de escolaridad tienen hijos con un mayor rendimiento académico. Esto es casi intuitivo: las madres más educadas cuentan con más herramientas y conocimientos que les permiten ayudar más a sus hijos en la realización y revisión de sus tareas.

“Tengo todo el abecedario y se lo tengo aquí pegado en la pared. Los números del 1 al 100, para que se le queden bien”.

Madre, 37 años, bachillerato general, área urbana

Mientras tanto, las madres con menos años de escolaridad expresaron que su apoyo en las actividades escolares se limitaba únicamente a preguntarles a sus hijos si tenían tareas pendientes. Las dificultades para involucrarse son diversas, pero se resumen en que no cuentan con las competencias básicas para acompañarlos. Al no poder involucrarse cognitivamente, lo hacen emocionalmente: motivan, administran el horario, aseguran la realización de las tareas escolares, hablan con la docente de ser necesario.

“Me pregunta primero a mí, y yo, como no sé, no asistí mucho a la escuela, las respuestas se las pide a mi hija (mayor) porque ella sabe mejor (...) En la mañana le doy un horario, va a comenzar a las 9 y termina a las 12. De las 2 en adelante, ya no quiere hacer nada”.

Madre, 40 años, cuarto grado, área rural

Cada cuidadora emplea diferentes estrategias para enseñar a sus hijos, principalmente a leer y escribir. Entre estas, se pueden mencionar: pedir a los niños que lean algún cuento en voz alta, pedir que escriban cartas, el uso de carteles y manualidades con vocabulario nuevo pegados en el área de estudio de la casa para que los niños lo puedan ver en cualquier momento y leerlo; y en los casos en que se tienen las facilidades económicas, se buscan los refuerzos académicos en guarderías.

“Al principio de la pandemia, que estaba todo mejor, sí lo mandé unos días; hay una guardería acá”.

Madre de familia, 36 años, con una hija de 7 años en primer grado

Como ya se dijo, el nivel de escolaridad de las cuidadoras juega un papel importante en la formación del aprendizaje y hábitos de lectoescritura. Así, en varios casos, fueron las madres con más años de escolaridad las que decidieron iniciar un proceso de enseñanza de lectoescritura a sus hijos, paralelo al que se desarrollaba en la escuela, a través de la adquisición de libros (el silabario, el sembrador) y material didáctico (figuritas del abecedario y los números), que les permitieran asumir la tarea de educar a sus hijos también desde casa.

Adicionalmente, se identificó que este grupo de cuidadoras también presentaba una mayor iniciativa en cuanto a la compra de libros para sus hijos o en fomentar la convivencia con familiares que podrían facilitar este material. Esto, a pesar de observar que una de las principales limitantes de la transmisión de *capital cultural* en contextos de pobreza es, precisamente, la falta de recursos y conocimientos para comprar los materiales necesarios que permitan a sus hijos recibir un refuerzo adicional en casa.

Entre otras estrategias educativas se encontraron el uso de horarios para estructurar el tiempo de las actividades diarias, que estuvo más presente en las rutinas de los niños de alto rendimiento académico, además de una constante comunicación que todas las madres mantienen con los docentes a través de grupos y mensajes directos en WhatsApp cada vez que tienen dudas sobre las tareas asignadas.



Los niños y niñas no solo relatan el tiempo de juego u ocio, sino que estas actividades están vinculadas a un horario. Al preguntarle a Rocío, una niña de 9 años, si ve el teléfono, está contesta:

—Sí.

—¿Hay tiempo para ver el teléfono?

—Sí.

—¿Quién pone ese tiempo?

— *Mi mami* — responde.

Recuadro 2

La pandemia ha disminuido las actividades de esparcimiento al aire libre, y se sustituyen por actividades que usan la tecnología

Las actividades llevadas a cabo por todos los niños durante el tiempo libre pueden dividirse en dos grupos: las actividades de esparcimiento al aire libre y las actividades que usan la tecnología como medio de recreación. En el primero sobresalen dinámicas como jugar a la pelota, jugar con muñecas o peluches, andar en bicicleta, saltar la cuerda, dibujar y colorear. Como parte del segundo grupo, se mencionaron actividades como ver la televisión, jugar en dispositivos digitales como teléfonos celulares o *tablets* y ver videos en YouTube o YouTubeKids. Los programas de televisión favoritos son las caricaturas como Paw Patrol, Peppa Pig, Mickey Mouse y diferentes películas infantiles. En cuanto a los videojuegos en los celulares y *tablets*, se observó que los preferidos son los relacionados con capturas de animalitos y carreras de autos.

Las entrevistas realizadas a madres y abuelas relatan que las actividades al aire libre han disminuido por la pandemia. Esta ha tenido un efecto en dos sentidos: en primer lugar, la disminución del ingreso económico para algunas madres. En segundo lugar, el miedo a contagios al aire libre. Muchas de las actividades de esparcimiento de sus hijos e hijas se da en el mismo patio de la casa, en la calle —al frente de la casa— o en el parque.

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

Quizá la estrategia más significativa es la de las madres que costean un refuerzo extra en actividades académicas para sus hijos. Existen dos tipos de refuerzo identificados: aquellos que son informales, brindado por algún miembro de la familia como abuelos, tíos y hermanos mayores, o el apoyo de personas externas, como amigas cercanas de la madre con experiencia en educación o guarderías. Y, por otro lado, aquellos que son formales, es decir, la madre paga una cuota extra en una guardería especializada. Sin embargo, los niños y niñas con mayor dificultad en la lectoescritura realizan sus tareas completamente solos, a pesar de que muchos niños reconocían abiertamente que tenían dificultades para comprender los contenidos o las indicaciones de sus tareas.

Hallazgo 3

Los libros no forman parte de la cotidianidad de las familias

Los libros son bienes de lujo para las familias que viven en condición de vulnerabilidad, tienen un alto precio y son poco accesibles. Debido a la pobreza y a la vulnerabilidad, muchos niños carecen de este recurso educativo en sus casas (FES, 2020).

La escuela es un espacio importante de aprendizaje para la lectura y escritura, y también es el principal proveedor de libros para los hogares salvadoreños. Por ello, las prácticas de lectura y el material disponible para leer están especialmente relacionados con la escuela, entre ellos, los libros de lenguaje e historia, guías de lectura y otros. Sin embargo, los libros de lectura y, específicamente, los del nivel de niños que están aprendiendo, suelen ser muy escasos en las escuelas, que mayoritariamente carecen de bibliotecas equipadas.

Como se ha mencionado anteriormente, las madres son un pilar en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas: ellas les apoyan en las prácticas de alfabetización asociadas con el trabajo escolar. Le dan gran importancia a la enseñanza de sus hijos y les ayudan a repasar sus lecturas frecuentemente. Con sacrificio intentan comprar los libros que solicita la escuela para que aprendan a leer.



“(Los libros) solo los de la escuela; el único libro que le compré fue para que aprendiera a leer”.

Madre de 34 años con un hijo de 7 años en primer grado, zona rural

El libro más presente dentro de las casas después del material escolar es la Biblia, ya que todos reportan tener una en la familia. Se usa frecuentemente como un recurso valioso para hacer ejercicios de lectura. Es una actividad que los niños y madres realizan juntos o separados.

Recuadro 3

La lectura como política educativa en la primera infancia

La lectura y los libros son importantes para el desarrollo cognitivo e intelectual en la primera infancia. Por ello, es importante fomentar el hábito de la lectura desde temprana edad. En El Salvador, la primera dama Gabriela de Bukele busca mejorar las condiciones de la niñez salvadoreña a través de la Política Nacional de Primera Infancia Crecer Juntos. En este marco, se creó la colección literaria “Árbol de vida” para promover el gusto por la lectura y motivar el aprendizaje de la cultura salvadoreña.

La colección, lanzada en 2021, se compone de tres libros: el primero, *Crecer leyendo*, incluye cuentos de escritores reconocidos; el segundo, *Crecer y crear juntos*, tiene un enfoque ludopedagógico para aprender divirtiéndose. Finalmente, se incluye el libro *Concierto en el tejado*, una recopilación de textos literarios infantiles con poesía, narrativa y teatro dirigido a niños y niñas. Este se entrega a los docentes para que lo utilicen como una herramienta didáctica dentro de las aulas con el fin de estimular sus sentidos.

El Gobierno ha impreso 240,000 ejemplares para que sean entregados de forma gratuita a todos los alumnos de educación parvularia del sector privado y público. Con esto se espera estimular el desarrollo de capacidades y destrezas con el fin de que los niños y niñas adquieran habilidades que impulsen su aprendizaje académico y su progreso personal y social desde los primeros años de vida.

Fuente: elaboración propia a partir de la política Crecer Juntos.

«Yo, la Biblia es que les leo».

Madre de 40 años con una hija de 9 años en tercer grado, zona rural

“Descargo la aplicación para leer la Biblia (...) si no, la leo aquí en mi casa, que también tengo una Biblia”.

Niña de 10 años en tercer grado, zona urbana

Aparte de las prácticas escolares, la lectura por placer no figura dentro de las actividades cotidianas de las familias. De las diversas actividades que realizan juntos como ver televisión, salir a pasear y otras, ninguna de ellas se relaciona a la lectura. Igualmente, costumbres como leerles por las noches a los niños no es común dentro de los hogares. Leer libros no se promueve como una práctica de ocio que pueda disfrutarse fuera de un contexto académico.

“No, cuentos no; digamos que leerle, no; así, que se acostumbran a leerles para dormir, casi no”.

Madre de 36 años con un hijo de 7 años en primer grado, zona urbana

Hallazgo 4

“Hay que leer para ser alguien”

Las cuidadoras anhelan que sus hijos crezcan y estudien una carrera que les permita ser alguien en la vida. Para ellos, no hay mayor sueño que ver a sus hijos e hijas convertirse en profesionales y en hombres y mujeres de bien, como testimonian las entrevistas.

“Le decimos que lo metimos a estudiar para que el día de mañana sea una persona especial, alguien importante que va a poder salir adelante”.

Madre de familia de 32 años con un hijo de 7 años en primer grado



“Lo que yo más deseo es que ella termine sus estudios y que pueda tener una carrera. Ay, yo digo en mi corazón: “¡Primeramente Dios!”, porque es lo que yo más quiero, que una de mis tres hijas sea una enfermera”.

Madre de familia de 29 años con una hija de 9 años en tercer grado

Para “ser una persona especial” es necesario aprender a leer y escribir. Visto así, la lectura es un requisito y se considera una condición necesaria para el aprendizaje. La lectoescritura, por tanto, no tiene un sentido recreativo; más bien, se debe cumplir

Recuadro 4

Las expectativas educativas a partir de las propias vivencias

En muchos casos, el concepto de la educación como medio de superación se arraiga en las experiencias que vivieron las madres en su infancia, donde, por motivos económicos o familiares, se vieron en la obligación de suspender sus estudios. Ellas consideran que ese hecho fue el que les cerró muchas oportunidades y que, en definitiva, no quieren que se repita con sus hijos e hijas. Así, el sueño que una vez debieron abandonar a tan temprana edad se reaviva con sus hijos e hijas:

“Yo quise estudiar y mi papá me dijo que no. Entonces, hasta cierto punto, me frustré (...) yo creo que, si yo no pude, mi hija lo va a poder. O sea, yo tenía motivaciones personales, pero se detuvieron ahí... lo que yo no logré, lo quiero ver en ella”.

Madre de 45 años con una hija de 9 años en tercer grado

Algunas madres están conscientes de las limitantes de género que ellas mismas vivieron. Padres que no las dejaron estudiar porque consideraban que las mujeres “eran para la cocina”. Estas madres, que ahora están involucradas, hacen todo lo posible para que sus hijas sigan adelante y tengan un mejor futuro.

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

con los objetivos educativos propuestos por la docente: una cantidad de texto leído, identificar algunas sílabas, leer una página asignada.

Esta visión es compartida por las cuidadoras: el hecho de que sus hijos adquieran habilidades educativas como la lectura y la escritura se vuelve indispensable para la adquisición de conocimientos y su formación profesional, la cual les asegurará el éxito a largo plazo. En consecuencia, las madres se esfuerzan por apoyar a los niños en el proceso necesario para adquirir dichas habilidades de acuerdo con sus capacidades, tal como se apuntó en hallazgos anteriores.

Muchas veces es tanto el peso que se les asignan a estas actividades, que se terminan convirtiendo más en una obligación que una actividad placentera o recreativa:

“Cuando está la mamá lo pone y hasta lo hace llorar, él no está acostumbrado a estar solo sentado y la mamá le exige”.

Abuela de 54 años con un nieto de 7 años en primer grado

Hallazgo 5

La niñez imagina su mundo cuando lee

Para niños y niñas, la lectura y escritura traspasan el mundo escolar: son una oportunidad para jugar, ser creativos y divertirse. Ellos aprovechan cualquier oportunidad para practicar: leer nombres en las cajas de productos, hojear revistas, leer la Biblia. Los niños y niñas expresan que disfrutan la lectura y la escritura porque pueden aprender cosas nuevas; es una forma de realización y anhelo: escriben cartas de amor, leen para que los demás vean que saben hacerlo, leen porque a la abuela le gusta escuchar su voz.

“Quiero pasar a cuarto porque quiero aprender más. Leer, yo lo que quiero es aprender a leer”.

Niña de 10 años en tercer grado, área rural



También aprovechan el acceso a los celulares para investigar sobre lo que les llama la atención. Las madres tienen celulares cuyo saldo recargan periódicamente para tener acceso a internet y estar al día con las actividades escolares.

“Con cualquier cosita que vea, él lo agarra a leer; sus cosas así, de cuentos que él tiene ahí, o revistas, se pone a leer”.

Madre de 36 años con un hijo de 7 años en primer grado, zona urbana

“Ella tiene libros, ella los lee; ella, si ve algo, ella lo lee. Si a ella le gusta algo, ella lo busca en el teléfono”.

Madre de 25 años con una hija en tercer grado, zona urbana

Asimismo, los niños y niñas involucran a su familia en su proceso de aprendizaje y realizan actividades como escribir cuentos y cartas de amor a sus mamás para mostrarlos. Las madres, por su parte, lo perciben como una muestra de que sus hijos están aprendiendo a leer y escribir.

“Leo cuentos, historia, me gusta bastante y, cuando escribo, hago como mis propios cuentos y ahí se los cuento a todos en familia; a mí me gusta”.

Niña de 9 años en tercer grado, con madre de 45 años, zona urbana

“Se pone a hacer dibujos o a hacerme cartas de amor. Me dice: ‘Te voy a hacer una carta de amor’ (...) Dibuja algo y me escribe algo, alguna dedicatoria”.

Madre de 36 años con un hijo de 7 años en primer grado, zona rural

Conclusiones

La educación sigue siendo considerada el mecanismo de la movilidad social por niñas, niños, adolescentes y jóvenes; las madres entrevistadas comparten esta visión y alientan a sus hijos a estudiar, empezando por aprender a leer. Sin duda, esto influye

en las propias aspiraciones de los niños y niñas entrevistados. No obstante, a pesar de este imaginario compartido, las familias pobres y vulnerables tienen diferentes restricciones que afectan sus dotaciones de *capital cultural*.

La educación de las madres es central para determinar la calidad del acompañamiento del proceso de aprendizaje, en especial el de la lectura. En una sociedad con alta deserción juvenil como la salvadoreña, y donde los desertores son una proporción mayoritaria de jóvenes de hogares en los quintiles de ingreso más pobres (54 % del total), es probable que la educación de estas madres no sea la idónea.

Adicionalmente, las dinámicas mismas de estas familias afectan sus posibilidades de acompañamiento: la incorporación de la mujer al trabajo, familias extensas o numerosas, la migración, los conflictos familiares, la violencia de género, el elevado estrés en las familias, los cambios en la estructura del empleo (formal, informal, precarizado, tasas de desempleo, etc.), el tipo de hogar, entre otros. Estas variantes afectan a toda la estructura y dinámica familiares y, por ende, las posibilidades de desarrollar y transmitir *capital cultural*.



Conclusiones y recomendaciones

Este cuaderno pretende llamar la atención sobre el grave problema de los bajos niveles de aprendizaje de lectura en El Salvador. No se trata de un problema cualquiera: si un niño no aprende a leer al final del primer ciclo de la educación básica (tercer grado), probablemente no terminará el trayecto escolar debido a la frustración de no haber adquirido el lenguaje de la escuela. Un niño que no aprende a leer adecuadamente ve reducidas tremendamente sus posibilidades de desarrollo a lo largo de su vida, no solo desde la perspectiva educativa y laboral, sino en su posibilidad de desarrollar una ciudadanía y una vida realmente libres.

Es posible que varias historias de vidas truncadas comiencen a escribirse en la escuela porque no se aprendió a leer. Varios de los problemas de la juventud salvadoreña pueden tener sus raíces en esta problemática escolar. Recordemos que muchos jóvenes salvadoreños tienen muy limitadas opciones de vidas dignas y satisfactorias: 4 de 10 han desertado de la escuela entre los 15 y los 19 años; 25 % de la juventud no estudia ni trabaja; la migración es una de las aspiraciones más comunes y la violencia arrebató la vida a muchos antes de alcanzar la adultez.

Una conclusión central de este trabajo es que el problema del desempeño lector se vincula directamente con las condiciones sociales y culturales de la familia, y es otra dimensión de la desigualdad. En las familias que viven en pobreza y vulnerabilidad, los padres tienen menos probabilidades de estar educados y las condiciones económicas no facilitan la adquisición de recursos educativos como los libros, o la posibilidad de participar de espacios o eventos culturales.

Pero hay ausencias aún más profundas en la relación de estas familias con la educación. En muchos casos, los adultos del hogar no tienen las “herramientas” para



apoyar a los hijos en organizar el tiempo, a disfrutar de “aprender a aprender” o a encontrar un gozo en actividades como la lectura. Tanto los datos (a pesar de sus limitaciones), como los hallazgos de las entrevistas, muestran que la ausencia de este *capital cultural* influye sobremanera los resultados de la niñez y su desempeño.

A través de este documento se proponen algunas reflexiones que permiten fortalecer la escuela para contribuir a cerrar brechas de *capital cultural* y reducir las desigualdades a través de una enseñanza democratizadora. La escuela está llamada a tomar en consideración los acervos de *capital cultural* con que cuentan los niños y suplir sus carencias; de lo contrario, se convierte en reproductora de las desigualdades sociales.

Aceptar que los niños y niñas son diversos, y que hay niños que cargan con “pesadas mochilas” que vuelven muy difícil su proceso de aprendizaje, no es una postura determinista. Este reconocimiento del peso de la estructura social en las trayectorias se convierte en liberador cuando se concreta en acciones claras para cerrar estas brechas: la escuela debe asumir este compromiso, pues la idea de la *tabula rasa* resulta en una complicidad del sistema educativo con la reproducción social, cuando lo que se espera es que sea liberador y emancipador.

Esto requiere de una estrategia clara de fortalecimiento de las condiciones docentes en esta dirección, lo que implica cambios en la formación inicial y en la formación continua. Los docentes deben aprender a enseñar a niños que provienen de contextos diversos, y esto implica, en algunos casos, proveer de *capital cultural* a los mismos docentes en su formación, de tal manera que puedan transmitirlo. Adicionalmente, el currículo debe pensarse desde esta perspectiva como una herramienta para cerrar brechas de *capital cultural*: esto implica que las escuelas deben estar equipadas con materiales, libros y recursos que permitan una adecuada implementación del currículo y la asimilación del mismo, incluso para los niños y niñas de familias vulnerables que carecen de dichos recursos en casa.

Tanto la formación docente inicial como la continua deben incluir la capacitación explícita en lectoescritura inicial para poder acompañar al alumnado en este ámbito, puesto que es crucial. Lamentablemente, no todos los currículos formativos incluyen esta temática de forma explícita, y poco se fomenta la investigación en el tema.

A nivel escolar, pero también comunitario, es prioritario ampliar los espacios que fomentan la lectura, tales como las bibliotecas, casas de la cultura o programas de acceso a libros y lectura. La cercanía de los libros y la cultura tiene realmente un efecto sobre las posibilidades concretas del aprendizaje de la lectura en la niñez.

También es necesario sensibilizar a docentes, familias y sociedad en general en materia de género con la finalidad de eliminar los estereotipos que hacen de las mujeres las “maestras” en casa, cuando hay más actores relevantes presentes que pueden contribuir.

La sociedad debe concienciarse del enorme problema que tenemos de cara al futuro mientras tantos niños no estén logrando el aprendizaje efectivo de la lectura. Se trata no solo de una condena para estos pequeños y una restricción de sus futuros, sino de una condena y un lastre para toda la sociedad.



Referencias bibliográficas

- Aedo, C. y Walker, I. (2012). Skills for the 21st Century in Latin America and the Caribbean. *World Bank Publications*, No. 2236.
- Anderson, L. (1980). Rates of Return to Human Capital: A Test using El Salvador Data. *The American Economic Review*, Vol. 70, No. 2, pp. 138-141.
- Atkinson, W. (2011). From sociological fictions to social fictions: Some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus.' *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), pp. 331-347.
- Backhoff, E. (2011). Inequidad educativa en México: diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. *Profesorado*, Vol. 15, No. 3
- Banco Mundial (2021a). *Actuemos Ya Para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Washington, DC: World Bank.
- Banco Mundial (2021b). *What is Learning Poverty?* Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty#:~:text=Using%20a%20database%20jointly%20developed,as%20high%20as%2080%20percent>.
- Banco Mundial (2018). *Learning to realize education's promise. World Development Report*. Washington, DC: World Bank. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociología*, Vol. 2, No. 5.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241-58.
- Carrasco Guzmán, Á. (2000). Equidad de la educación en El Salvador. *Revista de la CEPAL*, No. 70, pp. 161-174.
- Catts, H. (1993). The Relationship Between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(5):948-58.



- Chaparro Caso, A., González Barrera, C., & Caso Niebla, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *REDIE*, Vol. 18, No. 1, pp. 53-68.
- Conti-Ramsden, G.; Botting, N.; Simkin, Z. y Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: Outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, pp. 207-20.
- Cruces, G.; García, C. y Gasparini, L. (2011). *Inequality in Education. Evidence for Latin America*. Documento de Trabajo No. 135. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Dickinson, D. K. y Neuma, S. (2006). Cognitive and Linguistic building blocks of early literacy development. *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2, pp. 9-28.
- DIGESTYC (2019). *Encuesta de hogares de propósitos múltiples 2018*. San Salvador: Ministerio de Economía, Dirección General de Estadísticas y Censos.
- DIGESTYC (2020). *Encuesta de hogares de propósitos múltiples 2019*. San Salvador: Ministerio de Economía, Dirección General de Estadísticas y Censos.
- DIGESTYC (2021). *Encuesta de hogares de propósitos múltiples 2020*. San Salvador: Ministerio de Economía, Dirección General de Estadísticas y Censos.
- FES (2017). *¿Y si no termino la escuela? La deserción escolar de la juventud salvadoreña entre 15 y 19 años*. Santa Tecla: Fundación para la Educación Superior (FES-ESEN).
- FES (2019). *¿Irse? ¿Quedarse? ¿Volver?: Dinámicas migratorias y sus efectos en la educación de los salvadoreños*. Santa Tecla: Fundación para la Educación Superior (FES-ESEN).
- FES (2020). *¿Aprender sin escuelas? Los desafíos de la continuidad educativa para los más vulnerables*. Santa Tecla: Fundación para la Educación Superior (FES-ESEN).
- González, M. (2017). *El Salvador: Educación y Crecimiento*. Antiguo Cuscatlán: Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades de la Universidad Dr. José Matías Delgado.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development, *Journal of Economic Literature* 46(3), pp. 607-68.
- Hart, B. y Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hernández Padilla, E. y González Montesinos, M. (2011). Modelo de ecuación estructural que evalúa las relaciones entre el estatus cultural y económico del estudiante y el logro educativo. *REDIE*, Vol. 13, No. 2, pp. 188-203.

- Holloway, S. y Yamamoto, Y. (2003). Sensei! Early childhood education teachers in Japan. En Saracho O. y Spodek, B. (eds.), *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education. Studying Teachers in Early Childhood Setting* (pp. 181-207).
- Jakob, M. y Combet, B. (2020). Educational aspirations and decision-making in a context of poverty. A test of rational choice models in El Salvador. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 69.
- Jung, S.; Fuller, B. y Galindo, C. (2012). Family functioning and early learning practices in immigrant homes. *Child Development*, Vol. 83, No. 5.
- Kainz, K. y Vernon-Feagans, L. (2007). The ecology of early reading development for children in poverty. *The Elementary School Journal*, 107(5), pp. 407-427.
- Linconao, A. J. (2018). Las actividades extracurriculares para la mejora del desempeño escolar de niños carenciados. *Research Gate*, 10.13140/ RG.2.2.31405.18400
- Martínez Herrer, C. (2018). El camino hacia la igualdad de género en la educación escolar. El caso de El Salvador (2016-2020). *Journal of Supranational Policies of Education*, pp. 71-92.
- MINED (2016). *Política de Equidad e Igualdad de Género. Plan de Implementación del Ministerio de Educación El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge: Harvard University Press.
- OCDE (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un mundo mejor*. Recuperado de <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>.
- Pankratz, M.; Plante, E.; Vance, R. e Insalaco, D. (2007). The diagnostic and predictive validity of the Renfrew Bus Story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(4), pp. 390-399.
- PNUD (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2013. Imaginar un nuevo país. Hacerlo posible*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rivkin, S.; Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica Volume 73* No. 2, 417-458.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development* 6:1, pp. 93-117.
- Roscigno, V. y Ainsworth-Darnell, J. (1999). Race, cultural capital and educational resources: persistent inequalities and achievement returns. *Sociology and Education*.



- Rosemberg, C. y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1087-1102
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, No. 59, pp. 43-61.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. 34(4).
- Tunmer, W.; Chapman, J. y Prochnow, J. (2006). Literate Cultural Capital at School Entry Predicts Later Reading Achievement: A Seven Year Longitudinal Study. *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol. 41, No. 2, pp. 186-204.
- University of Oregon (2006). Guía para la administración y calificación de IDEL. En *Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (7a ed.)*. Eugene: University of Oregon.
- UNESCO (2020a). *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. París: Organización de las Naciones Unidas para el Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>.
- UNESCO (2020b). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. París: Organización de las Naciones Unidas para el Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa.
- UNICEF (2014). *Informe de Situación de la Niñez y Adolescencia en El Salvador. Transformar inequidades en oportunidades para todas las niñas, niños y adolescentes*. San Salavador: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. San Salvador: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- USAID (2018). *Proyecto Educación para la Niñez y Juventud. Evaluación de Lectura Inicial en El Salvador: Informe final*. San Salvador: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.



Anexos

Anexo 1. Metodología de la EGRA/ pág. 69

Anexo 2. Metodología cualitativa/ pág. 70

Anexo 3. Hipótesis, pregunta de investigación y pregunta guía/ pág. 71

Anexo 4. Estadísticas educativas de 2019 y 2020/ pág. 74

Anexo 1

Metodología de la EGRA

La Evaluación de Lectura Inicial (EGRA) tiene como propósito medir las habilidades básicas que un niño o niña debe poseer para considerar que puede leer con fluidez y comprensión. Esta capacidad se desglosa en las siguientes habilidades: conocimiento del sonido de las letras, la capacidad de decodificación, fluidez y comprensión lectora. Estas habilidades se recogen por medio de una prueba dividida en diferentes secciones con ejercicios que el estudiante debe resolver. La EGRA fue aplicada en El Salvador por evaluadores expertos entre junio y julio de 2018.

El universo poblacional correspondió a todos los estudiantes de segundo y tercer grado, sus respectivos docentes y los centros escolares públicos con educación básica a nivel nacional que tuvieran una matrícula de al menos seis estudiantes en cada grado. Por esto, los resultados se consideran representativos de dicha población. El total de escuelas que cumplían con tales criterios eran 3,293 según el marco muestral utilizado, el Censo Escolar de 2017.

La selección de las escuelas, docentes y estudiantes se realizó a partir de una muestra aleatoria estratificada en tres etapas: escuelas, aulas y estudiantes. Las escuelas se separaron según si pertenecían a municipios del Plan El Salvador Seguro (PESS) o no, y se utilizó la información de la matrícula combinada de ambos grados para la selección. Se seleccionó un total de 125 escuelas y, para cada una, se seleccionó al azar un aula de segundo y una de tercer grado. Dentro de cada aula, se seleccionaron ocho estudiantes, con cuotas iguales entre niños y niñas. En total, se evaluaron 949 estudiantes de segundo grado (480 niñas) y 956 de tercer grado (478 niñas).

Además, de manera complementaria se entrevistó a un total de 237 docentes y se evaluó el conocimiento en la materia de un total de 239, quienes fueron seleccionados de las aulas y escuelas participantes en la muestra de la prueba. Finalmente, se realizó observación de aula en 123 clases de Lenguaje de segundo grado.



Anexo 2

Metodología cualitativa

Para este cuaderno, se realizó una investigación de corte cualitativo a través de entrevistas a ocho grupos familiares: se entrevistaron al responsable del niño o niña y al niño y niña. Por tratarse de un estudio cualitativo, este no cuenta con una muestra de carácter aleatorio ni un tamaño de muestra específico. El énfasis para la selección de la muestra se definió a través de cuatro criterios de selección: (1) grupos familiares con hijos o hijas en primer grado a tercer grado; (2) que vivieran el área rural; (3) que vivieran en áreas urbanas; (4) que quisieran participar en la investigación. Cabe mencionar que, cuando se solicitó hablar con el responsable del niño o la niña, estos responsables fueron, en su totalidad, mujeres.

El levantamiento se llevó a cabo entre el 24 y 31 de agosto del presente año. El método de entrevista fue a través del celular.

Anexo 3

Hipótesis, pregunta de investigación y pregunta guía

Apartado, hipótesis y perfil del entrevistado/a	Preguntas de investigación	Preguntas guía
<p>Apartado 1. Actividades culturales dentro del hogar</p> <p>Perfil: Cuidadores/as del niño o niña</p> <p>Hipótesis El contexto cultural, específicamente sus disposiciones al estudio y la lectura, y la valoración de la educación, afectan el aprendizaje de la lectura en la niñez.</p> <p>Hipótesis secundaria El <i>capital cultural</i> se ve beneficiado por el capital económico y social de las familias.</p>	<p>¿Cuál es el contexto socioeconómico del/a cuidador/a?</p> <hr/> <p>¿Cuán integradas están las actividades culturales en la vida cotidiana? ¿Cuáles son esas actividades?</p>	<p>Podría decirme:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué edad tiene? • ¿Cuántas personas viven en su hogar? • ¿Cuál es su medio de vida? Si no entiende, pregunte en qué trabaja. • ¿Cuál fue su último grado aprobado? y • ¿el último grado aprobado de su pareja? <hr/> <p>Pasando a otro tema, me gustaría preguntarle sobre ciertas actividades dentro y fuera de su hogar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría decirme cómo es un día normal de su hijo/a? • ¿Qué le gusta hacer durante el día a su hijo/a? • ¿Qué juega? • ¿Ve televisión? ¿Qué suele ver? • ¿Juega en el celular? ¿Qué tipo de juegos? ¿Qué suele hacer con el celular? • ¿Lee su hijo/a en casa? Sí/no No: ¿Por qué cree que no le gusta? Sí: ¿Qué prefiere leer? ¿A qué horas suele leer? <p>Ahora, con relación a usted</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ve usted normalmente en la televisión? • ¿Qué tipo de películas prefiere? ¿Suele verlas solo o en familia? • ¿Qué tipo de emisora escucha usted normalmente? • ¿Les gusta salir de paseo? • ¿Lo hacen con frecuencia? • ¿Qué paseos prefieren?



Apartado, hipótesis y perfil del entrevistado/a	Preguntas de investigación	Preguntas guía
<p>Apartado 1. Actividades culturales dentro del hogar</p> <p>Perfil: Cuidadores/as del niño o niña</p> <p>Hipótesis El contexto cultural, específicamente sus disposiciones al estudio y la lectura, y la valoración de la educación, afectan el aprendizaje de la lectura en la niñez.</p> <p>Hipótesis secundaria El <i>capital cultural</i> se ve beneficiado por el capital económico y social de las familias.</p>	<p>¿Cuál es la apuesta escolar que tiene la familia en relación con su hijo o hija?</p>	<p>¿Qué tan importante es para usted que su hijo/a curse primer grado? (segundo grado, dependiendo de la respuesta)</p> <p>Hasta ahora</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué le ha parecido el primer grado/tercer grado? • ¿Qué es lo que más le cuesta a su hijo/a? • ¿Y lo que menos le cuesta a su hijo/a? • ¿Por qué cree que tiene dificultad? • ¿Hay alguien que le ayuda a su hijo/a? ¿Quién? • ¿Cómo es su relación con el/la docente? • ¿Cómo va en las notas su hijo/a? <p>Pasando a otro tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A su hijo/a le gusta el primer grado/tercer grado • ¿Cree que está motivado/a para estudiar? Sí/no Sí: ¿De dónde cree que viene esa motivación? <p>Si no está motivado, pregunte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué razón cree que no está motivado/a? • Cuando esto ocurre (desmotivado/a), ¿tienen alguna forma de lidiar con esta situación o no?
	<p>¿Cuál es la valoración en términos de retornos educativos?</p>	<p>Para finalizar, las últimas preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que más desea para su hijo/a en el futuro? • ¿Por qué son importantes esos aspectos? • ¿Cómo le trasmite esto que me acaba de mencionar? <p>Para finalizar,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué debería estar aprendiendo su hijo/a y no lo está haciendo?
<p>Perfil: Niñez</p>	<p>Contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué edad tienes? • ¿A qué grado asistes? • ¿Con quién vives?

Apartado, hipótesis y perfil del entrevistado/a	Preguntas de investigación	Preguntas guía
	<p>¿Cuán integradas están las actividades culturales en la vida cotidiana? ¿Cuáles son esas actividades?</p>	<p>Podrías decirme</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre? <p>Ahora, quisiera preguntarte sobre algunas cosas que pueden o no estar en tu hogar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te gusta la televisión? ¿Qué ves? • Y la radio, ¿te gusta?, ¿la escuchas?, ¿qué escuchas? • ¿Tienes teléfono? Sí: ¿Qué haces cuando tienes el teléfono?, ¿juegas?, ¿qué tipo de juegos?, ¿ves cosas por internet?, ¿qué cosas?
	<p>¿Cuál es la apuesta escolar que tiene la familia en relación con su hijo o hija?</p>	<p>Sobre tus tareas o deberes escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te dice (el/la cuidador/a) de la escuela? • ¿En qué lugar de la casa realizas tus tareas? ¿Podrías decirme cómo es el lugar donde estudias? • ¿Hay alguien que te ayude con tus deberes? • Más o menos, ¿cuánto tiempo dedicas a las tareas? <p>Hablando de leer y escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te gusta leer?, ¿por qué?, ¿qué te gusta leer? No: ¿por qué no te gusta? • y escribir, ¿te gusta o no?
	<p>¿Cuál es la valoración en términos de retornos educativos?</p>	<p>Quisiera preguntarte sobre tu escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te gusta la escuela o te parece aburrida? • ¿Estás emocionado/a o no de cursar segundo grado? (tercer grado, si es el caso) <p>Auxiliares</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? ¿Por qué? • ¿Y lo que menos te gusta de la escuela? ¿Por qué?



Anexo 4

Estadísticas educativas de 2019 y 2020

En el Capítulo 1 de este cuaderno se decidió utilizar los datos de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) de 2018 (DIGESTYC, 2019) por un criterio de coherencia con los datos presentados en el Capítulo 2, que corresponden a los resultados de la Evaluación de Lectura Inicial (EGRA) llevada a cabo en 2018. Sin embargo, a continuación se muestran las principales estadísticas educativas presentadas en el Capítulo 1, calculadas a partir de las EHPM de 2019 y 2020 (DIGESTYC, 2020 y 2021).

Tabla 4
Asistencia escolar según grupo de edad y género (porcentajes)

	0-3 años	4-6 años	7-12 años	13-15 años	16-17 años
2019					
Asistencia escolar	2.4	66.7	96.8	88.5	71.1
Niñas	2.6	68.5	97.1	88.5	70.4
Niños	2.1	65.0	96.5	88.4	71.8
2020					
Asistencia escolar	2.5	63.7	95.0	89.8	75.3
Niñas	2.0	65.0	95.8	90.5	78.5
Niños	2.9	62.3	94.2	89.1	72.2

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples de 2019 y 2020 (DIGESTYC, 2020 y 2021).

Tabla 5

Asistencia a la escuela de NNA de 4 a 17 años según quintil de ingreso familiar (porcentajes)

	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5
2019					
4-17 años	78.0	82.2	85.0	85.5	89.4
4-6 años	56.1	61.4	67.6	70.2	75.1
16-17 años	56.7	66.9	72.4	73.4	77.4
2020					
4-17 años	77.0	83.3	84.0	84.7	89.6
4-6 años	52.6	60.5	66.5	62.9	74.5
16-17 años	59.6	75.6	72.3	82.6	79.3

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples de 2019 y 2020 (DIGESTYC, 2020 y 2021).

Tabla 6

Asistencia a la escuela de NNA de 4 a 10 años según máximo nivel educativo del hogar (porcentajes)

	2019			2020		
	Básica o menor	Media	Superior	Básica o menor	Media	Superior
4-10 años	79.3	86.1	91.2	77.5	81.3	90.4
4-6 años	58.2	71.3	80.3	56.2	65.2	80.9
Niñas 4-10 años	79.0	87.2	91.8	76.7	82.5	91.1
Niños 4-10 años	79.6	85.2	90.7	78.3	80.2	89.6
Área urbana	80.4	87.7	91.8	79.8	82.1	90.1
Área rural	78.6	83.2	88.0	76.2	79.8	92.7

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples de 2019 y 2020 (DIGESTYC, 2020 y 2021).

**Tabla 7**

Niños y niñas de 7 a 10 años que saben leer, según máximo nivel educativo del hogar (porcentajes)

	2019			2020		
	Básica o menor	Media	Superior	Básica o menor	Media	Superior
7-10 años	85.1	91.2	94.5	85.1	87.9	94.6
Niñas 7-10 años	86.1	92.2	93.5	84.4	90.3	92.7
Niños 7-10 años	84.2	90.4	95.4	85.8	86.0	97.1
Área urbana	86.7	89.9	95.4	86.7	88.2	94.9
Área rural	84.1	93.9	89.7	84.2	87.4	93.4

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples de 2019 y 2020 (DIGESTYC, 2020 y 2021).

Tabla 8

Razón por la que no estudia, según grupo de edad (porcentajes)

2019	4 a 6 años		7 a 12 años		13 a 17 años		
	Total	Total	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños
Por la edad	43.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Padre/madre no quiere	45.1	21.5	26.1	18.1	1.5	1.8	1.1
Discapacidad	1.4	6.6	4.4	8.2	5.0	4.5	5.6
Causas del hogar	1.5	13.8	15.1	12.9	5.6	9.6	1.6
Violencia o inseguridad	0.4	4.2	4.4	4.0	4.4	3.4	5.5
No le interesa	0.8	26.0	30.2	23.0	41.1	36.9	45.3
Muy caro	2.2	4.5	3.3	5.4	11.2	12.0	10.4
Necesita trabajar	0.1	1.8	1.2	2.3	13.9	6.5	21.5
Trabajo doméstico	0.0	0.1	0.3	0.0	8.1	15.6	0.4
No hay escuela cercana	2.5	0.1	0.0	0.2	4.3	4.8	3.9
Enfermedad	1.7	9.1	5.9	11.4	1.8	1.5	2.2
Otros	1.2	12.3	9.1	14.5	3.1	3.4	2.5

Tabla 8 (continuación)

2020	Total	Total	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños
Por la edad	41.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Padre/madre no quiere	45.0	7.9	12.0	5.1	2.0	4.3	0.2
Discapacidad	2.2	16.2	4.3	24.3	3.2	3.3	3.1
Causas del hogar	1.4	8.1	14.9	3.5	4.1	6.4	2.3
Violencia o inseguridad	0.2	0.0	0.0	0.0	0.9	1.0	0.8
No le interesa	0.0	9.1	9.8	8.6	38.6	39.2	38.2
Muy caro	0.7	3.8	6.1	2.2	17.6	17.3	17.9
Necesita trabajar	0.2	0.0	0.0	0.0	11.2	2.4	18.3
Trabajo doméstico	0.0	0.0	0.0	0.0	3.5	7.8	0.0
No hay escuela cercana	1.9	0.3	0.0	0.4	4.5	5.9	3.4
Enfermedad	0.4	3.4	6.0	1.6	1.7	2.8	0.8
Otros	6.9	51.2	46.9	54.3	12.7	9.6	15

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples de 2019 y 2020 (DIGESTYC, 2020 y 2021).

¿Y si no aprendo a leer?

Un análisis del desempeño en lectura de la niñez salvadoreña y la desigualdad

Este año, la Fundación para la Educación Superior (FES) ha decidido analizar **el problema del aprendizaje de la lectura** en el país, ahondando en las causas de la preocupante situación nacional. Se considera que enfrentar los bajos niveles de lectura de la niñez salvadoreña debe ser una prioridad, pues no hacerlo resulta en que muchos niños no logren una habilidad que es fundamental para permanecer en el sistema y terminen desertando. Es importante añadir que fenómenos como el COVID-19 han profundizado el problema y amenazan con deteriorar aún más los indicadores de aprendizajes.

Este cuaderno centra su análisis en los vínculos que hay entre el desempeño lector de la niñez salvadoreña y sus realidades socioeconómicas: el nivel de ingreso de su hogar, el nivel educativo de los padres y, más profundamente, el *capital cultural* de las familias, es decir, la importancia que dan a la educación, las estrategias de acompañamiento a los procesos educativos y las posibilidades de dedicar tiempo y recursos a la lectura.

ISBN 978-99983-966-1-6



9 789998 396616 >