



La lectoescritura inicial en América Latina y el Caribe: mapeo y análisis de actores clave

Resumen Regional

Este informe es posible gracias al respaldo generoso del pueblo estadounidense a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (United States Agency for International Development, USAID). El contenido es responsabilidad de American Institutes for Research y no necesariamente refleja los puntos de vista de USAID ni del gobierno estadounidense.

Resumen ejecutivo

El Programa de Capacidades LAC Reads -*América Latina y el Caribe Lee*- (PCLR) es un proyecto patrocinado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Fue adjudicado para su ejecución al Instituto Americano de Investigación (American Institutes for Research, AIR) y a su socio, Juárez y Asociados, mediante el acuerdo de cooperación N.º AID-OAA-A-14-00058.

El PCLR es el tercer componente del programa del mismo nombre, financiado por USAID, el cual se propone solventar las carencias manifiestas de la niñez de América Latina y el Caribe (LAC) que afectan su capacidad de leer y comprender textos básicos adecuados a su grado escolar. El primer componente del programa, «Intervenciones prometedoras de lectura», desarrolla actividades específicas en países seleccionados para mejorar la lectura. El segundo componente, «Evidencia», evalúa las intervenciones del primer componente.

El Programa de Capacidades, subsidiario del anterior, tiene un alcance más amplio. Incluye cuatro áreas principales que se definen por los siguientes resultados: (**Resultado 1: Evidencia**), recopilación, consolidación y sistematización de las evidencias de la investigación que son pertinentes para la región de América Latina y el Caribe, y que están documentadas en diferentes recursos sobre lectoescritura inicial; (**Resultado 2: Difusión**), difusión de las evidencias de la investigación ante diversos públicos y actores clave; (**Resultado 3: Capacidad**), fortalecimiento de las capacidades de los actores clave de uso de evidencias en sus intervenciones, para la mejora del aprendizaje de la lectoescritura inicial; y (**Resultado 4: Sostenibilidad**), creación de plataformas de sostenibilidad para continuar y fortalecer las intervenciones en lectoescritura inicial en América Latina y el Caribe.

La implementación del programa de cinco años inició en el año 2014. Su ejecución está a cargo de un *Equipo Principal* de especialistas de AIR y Juárez y Asociados, y *Equipos Nacionales* integrados por especialistas de las organizaciones socio de los países participantes.

El resultado 1 del programa es una *Revisión Sistemática* en la que se recopilan, organizan y califican los hallazgos de la investigación en lectoescritura inicial (LEI) desarrollada en la región en los últimos 25 años. Además de la revisión sistemática de los hallazgos, el equipo principal y los Equipos Nacionales del PCLR de cada país recolectaron y catalogaron recursos didácticos y otros documentos sobre LEI de la región que, aunque no constituyen evidencias de la investigación, ofrecen apoyo a los actores clave y a otros interesados en la mejora de sus prácticas de enseñanza en lectoescritura inicial.

Para cumplir el resultado 2, el equipo principal del PCLR se propuso conocer a los actores clave en LEI de los países participantes y determinar quiénes son, qué saben acerca de lectoescritura inicial, y cuáles son sus necesidades específicas en cuanto a difusión. Para obtener esta información, AIR, Juárez y Asociados y las organizaciones socias del PCLR en Nicaragua, Honduras, República Dominicana y Jamaica¹ desarrollaron una investigación conducente a la producción del *Mapeo y Análisis Cualitativo de Actores Clave en Lectoescritura Inicial*. El

¹ Los socios de Haití y Guatemala llevarán a cabo el análisis de actores clave según un cronograma distinto.

mapeo reveló semejanzas en los distintos países que permiten diseñar las actividades del PCLR para toda la región.

El Mapeo resaltó los siguientes aspectos positivos de los diversos actores en LEI: voluntad de trabajar en este campo e interactuar a través de redes con otras personas en el país y la región; prioridad asignada a la educación inicial (en Jamaica, en particular, el gobierno ha hecho grandes esfuerzos en este ámbito); y existencia de oportunidades, especialmente en Honduras y Jamaica, para la capacitación del magisterio en todos los niveles.

La misma investigación reveló que las iniciativas de los actores clave en LEI se centran, en general, en los siguientes ámbitos: animar al alumnado a hacer de la lectura una actividad más participativa y dinámica; capacitación al magisterio, particularmente en métodos de enseñanza; producción de materiales didácticos y recursos complementarios; ambientación del aula; actividades que refuerzan lo que se aprende en la escuela; y evaluación y seguimiento de los avances logrados en la lectura. Otras iniciativas, menos frecuentes, se orientan hacia mejoras curriculares y procesos de investigación.

Asimismo, se identificaron los siguientes retos principales en la enseñanza y aprendizaje de la LEI: ausencia de capacitación inicial y continua de maestros y maestras, especialmente de quienes enseñan en los primeros grados; poca prioridad al acompañamiento y asesoramiento en aula de maestros y maestras; poco conocimiento y debate –en el magisterio y a nivel nacional- de marcos conceptuales, enfoques y metodologías; y carencia y alto costo de recursos didácticos.

La información analizada reveló que los esfuerzos de investigación sobre LEI en la región han sido escasos, y que no hay cultura de tomar decisiones basada en evidencias. Estos resultados eran consistentes con los hallazgos de la Revisión Sistemática del PCLR. Los actores clave destacaron como problema principal la falta de investigaciones específicas en cada país, por lo que enfatizaron la importancia de producir evidencias pertinentes para el nivel local. En el mismo sentido, valoraron que las oportunidades de diálogo entre políticos, educadores e investigadores son limitadas, lo que restringe el conocimiento de las necesidades y capacidades de cada grupo y, por consiguiente, el apoyo y compromiso mutuos.

El Mapeo también reveló que el liderazgo de la LEI en cada país lo tienen los Ministerios de Educación y que gran parte de la formulación de políticas y planes de estudio se genera en el nivel central sin mucha participación de las estructuras locales más cercanas a los centros educativos. Además de las autoridades del nivel central, los actores clave más interesados en LEI, educadores y otros ejecutores, parecen tener poco apoyo directo y escaso acceso a información y recursos, de acuerdo a la investigación.

Se concluyó que a los actores clave les atrae el establecimiento de redes a nivel de país y región para conocer las experiencias de los demás en la ejecución del programa. Los actores clave creen que los países tienen problemas semejantes y al conocer las experiencias de otros actores clave pueden mejorar sus propias prácticas.

Los informes de los cuatro países coincidieron en que, para mejorar la LEI en la región, los actores clave necesitan apoyo en la creación de espacios de diálogo entre actores de los diferentes países; en investigación orientada a la producción de evidencias y sistematización de

prácticas que permitan reconocer las mejores; en mayor difusión de los resultados de la investigación para desarrollar una cultura de uso de evidencias; y en capacitación docente específicamente orientada a fortalecer conocimientos en este ámbito.

La información de los actores clave y su análisis ofreció la oportunidad de «anclar» las intervenciones del PCLR en términos de mejoramiento de capacidades y creación de redes (resultados 3 y 4). En esta forma, el PCLR determinó contribuir a ampliar el repertorio de conocimientos de maestros y maestras en LEI mediante ejemplos de la investigación-acción realizada a nivel regional e internacional, en temas tales como prácticas de aula, diseño de planes de estudio, marcos conceptuales y metodologías de enseñanza, evaluación de las habilidades de lectura y escritura del alumnado, y desarrollo pedagógico del sistema educativo.

Finalmente, en vistas al resultado 4 (sostenibilidad), el estudio evidenció la necesidad de promover el diálogo y la formación de redes y comunidades de práctica para el intercambio de información y recursos; para la identificación de mejores prácticas; para el fomento de la investigación; y para el desarrollo de capacidades de los actores clave, en todos los niveles, de comprensión y justificación del uso de ciertos programas y planes de estudio. En el mediano plazo, estas acciones amplificarán la influencia de los actores clave y garantizarán la sostenibilidad de las políticas de LEI.

En este informe se resume la metodología y marco conceptual utilizado por el PCLR para realizar el Mapeo y Análisis de Actores Clave de Nicaragua, Honduras², República Dominicana y Jamaica, y el análisis posterior de los hallazgos en una perspectiva regional.

I. Introducción

El objetivo del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR) es aumentar el impacto, escala y sostenibilidad de las actividades de lectoescritura inicial en países priorizados de América Latina y el Caribe (Jamaica, Haití, República Dominicana, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Perú y varios países del Caribe Oriental). Para lograrlo, el PCLR utiliza la evidencia obtenida en investigaciones internacionales, y también se propone buscar evidencias de prácticas efectivas específicamente en América Latina y el Caribe, con énfasis en los países priorizados.

El programa se propone lograr cuatro resultados:

- a) La recopilación, consolidación y utilización de la *evidencia* obtenida en investigaciones sobre lectoescritura inicial y de los *recursos* producidos en la región en su conjunto (Resultado 1: **Evidencia**).
- b) La difusión de la evidencia pertinente y de los recursos entre los diversos públicos y los actores clave de la región en lectoescritura inicial (Resultado 2: **Difusión**).
- c) El mejoramiento de las capacidades de los actores clave de la región en lectoescritura inicial, para que implementen estrategias y procesos basados en las evidencias de la

² Los informes de Nicaragua, Honduras y República Dominicana están disponibles en español.

investigación, con el fin de mejorar este ámbito y crear nuevas evidencias locales, pertinentes y contextualizadas (Resultado 3: **Capacidad**).

- d) La creación de espacios y plataformas que garanticen la sostenibilidad de iniciativas e intervenciones que fortalezcan la lectoescritura inicial en la región (Resultado 4: **Sostenibilidad**).

La ejecución exitosa de estos resultados requiere que los actores clave de cada uno de los países participantes tengan conocimientos de lectoescritura inicial. En consecuencia, para conocer quiénes están involucrados en LEI, cuánto saben de este ámbito y qué necesidades tienen, el equipo principal del PCLR diseñó un mapeo y análisis para identificar lo siguiente en cada país participante: (1) actores clave en LEI según los criterios formulados en la metodología, (2) su grado de influencia e interés en LEI, (3) las características de sus intervenciones en LEI, (4) los recursos o materiales que necesitan, (5) los formatos a través de los cuales pueden difundir información, (6) sus aportes al diseño de los planes de fortalecimiento de capacidades en LEI a nivel local, (7) el ámbito de evidencias que necesitan para mejorar la práctica en LEI, (8) alternativas para la creación y fortalecimiento de las capacidades existentes en LEI en el país, (9) recursos existentes en la región que podrían satisfacer sus necesidades, y (10) oportunidades del país para continuar trabajando en este ámbito.

Este informe resume los principales hallazgos de los cuatro estudios nacionales. Se destacan los resultados más importantes y se comparan las semejanzas y diferencias entre los países participantes. La primera parte del informe incluye el marco conceptual utilizado en el análisis de los resultados. En la segunda sección se describe la metodología del estudio. Los resultados se organizan según los temas que se identificaron con anterioridad; se comentan los resultados y se resumen las conclusiones. En la última sección se presentan cada uno de los informes de los países con sus correspondientes anexos.

Objetivo del mapeo y análisis de actores clave

El objetivo del mapeo y análisis del PCLR es identificar y sistematizar actores clave –entre individuos y organizaciones- en el marco del programa, para determinar: a) su trascendencia pasada, actual y potencial en las políticas y prácticas de lectoescritura inicial; b) sus conocimientos y necesidades para mejorar o sostener su impacto en el país respectivo y en la región de América Latina y el Caribe; y c) cómo el Programa puede utilizar sus habilidades para mejorar las capacidades de otros en la región. La definición de “actor clave” es la de instituciones o personas que evidencian preocupación, compromiso y potencial para la formulación e implementación de políticas y prácticas relacionadas con la lectoescritura inicial en un contexto específico (Ver definiciones generales y cuadro dinámico sobre tipos de actores clave en el Anexo 1).

Definimos el «**mapeo de actores clave**» (conocido también como «mapas sociales» o «sociogramas») como el «esquema de una realidad social en la que determinados sujetos están inmersos (en este caso, el ámbito de lectoescritura inicial en cada país), para comprenderla en su extensión más compleja y establecer estrategias de cambio para la realidad así comprendida» (Gutiérrez, 2007, p. 7). El mapeo «ayuda a representar la realidad social en la que se intervendrá, a comprenderla en su complejidad, y a diseñar estrategias de intervención con más elementos

que el mero sentido común o la opinión de un solo informante calificado» (Tapella, 2007). Por último, el mapeo de actores se considera «una herramienta fundamental en el diseño y puesta en marcha de todo proyecto. (...) El mapeo de actores permite conocer las alianzas, los conflictos, los portavoces autorizados, y por ende, permite seleccionar mejor los actores a los que se deba dirigir en tal o cual momento» (Pozo Solís, 2007). En consecuencia, el mapeo de actores clave del PCLR nos ayuda a: a) comprender mejor la realidad de la lectoescritura inicial en cada país en relación con los actores que tienen influencia en ella; 2) definir nuestro trabajo con base en esta realidad social; y 3) promover el compromiso de los actores clave para que realicen y continúen el trabajo en este ámbito.

El análisis de actores clave es un paso posterior que se basa en el mapeo de actores clave. Definimos el «**análisis de actores clave**» como «un proceso sistemático de recopilación y análisis de información cualitativa para determinar qué intereses deben tenerse en cuenta en el desarrollo o ejecución de una política o un programa» (Schmeer, sin fecha). El Banco Mundial³ define el análisis de actores clave como «una metodología que se utiliza para facilitar procesos institucionales y de reforma de políticas a tener en cuenta —y, a menudo, incorporar— considerando las necesidades de quienes tienen participación o interés en las reformas que se están contemplando». Por último, el análisis de actores clave «no solo consiste en identificar una lista de posibles actores de un territorio, sino en entender sus acciones y los objetivos por los que trabajan en este campo, así como sus perspectivas acerca del futuro inmediato».

En consecuencia, el análisis de actores clave permite al PCLR: 1) determinar qué intereses se deben tener en cuenta y dónde se deben desarrollar actividades de mejoramiento de las capacidades en ese país (resultados 2 y 3); 2) tener en cuenta e incorporar las necesidades de los actores clave e identificar el potencial de esos actores para apoyar el mejoramiento de las capacidades en otros países (resultado 3); 3) determinar una agenda de investigación sobre la lectoescritura inicial en la región considerando las brechas y vacíos encontrados; y 4) identificar participantes, acciones y espacios de participación que ayuden a la sostenibilidad de los esfuerzos regionales en lectoescritura inicial (resultado 4).

II. Marco conceptual y preguntas de investigación

El marco conceptual utilizado en la investigación contiene dos partes. La primera es un resumen de las definiciones del PCLR con relación al mapeo de actores; incluye los criterios a partir de los cuales se analizó la influencia de cada uno en la lectoescritura inicial del país, así como la relación existente entre ellos. La segunda parte explica cómo el PCLR define a la lectoescritura inicial.

Mapeo de actores clave: conceptos clave

El mapeo de actores clave es una metodología asociada a la teoría de las redes sociales; se define por la idea de que la sociedad se puede analizar en términos de estructuras que se expresan en diferentes formas de relación entre actores: un grupo, una organización, un individuo, o una institución. Los conjuntos de relaciones sociales forman redes, y las posiciones que los diversos

³ Traducido de <http://www1.worldbank.org/publicsector/anticorrupt/PoliticalEconomy/PDFVersion.pdf>

actores ocupan en estas redes definen los valores, creencias y conductas de los actores clave (Tapella, 2007) (EC/FAO, 2006); (Guedes, 2004); (Overseas Development Administration, 1995); (Pozo Solís, 2007).

El Mapeo de Actores Clave, diseñado por el equipo principal del PCLR, permitió identificar a los actores más influyentes en las políticas y prácticas de lectoescritura inicial en los países seleccionados por el programa. Para efectos del mapeo, se definió como *actor*, a “aquella persona, grupo, organización, red, entidad gubernamental o no gubernamental y organismo internacional, que tiene una postura acerca de la lectoescritura inicial y participa de manera directa o indirecta en este campo, o que no participa en él pero cuya intervención se considera importante». Esa participación se traduce, según nuestra definición, en recursos, derechos, responsabilidades, dificultades y —con el tiempo— en un impacto local o nacional en este ámbito.

La identificación de los actores clave, de los tipos de relaciones entre ellos, y de las redes existentes se proponía orientar las actividades futuras del PCLR en cada país y en toda la región. El equipo del PCLR empleó dos conceptos fundamentales —influencia e interés— para comprender, al menos parcialmente, las relaciones existentes entre dichos actores.

Lectoescritura inicial: conceptos clave

EL PCLR desarrolló su propio marco conceptual respecto a la lectoescritura (Programa de Capacidades LAC Reads, 2015). Los enunciados de este marco conceptual, resumidos a continuación, sirvieron de referencia para analizar la información recopilada en la investigación.

Leer es un proceso que implica capturar los significados de un texto. Escribir es una habilidad que se relaciona de manera íntima con la lectura y que apoya el desarrollo de la misma mediante la producción de textos. La lectura y la escritura son aprendizajes esenciales; no sólo permiten a la niñez conocer y comprender de todas las áreas del conocimiento documentado por escrito (leer para aprender), sino que también son habilidades necesarias para tener éxito en la actividad escolar y para convertirse en ciudadanos activos. Dicho de otra manera, las habilidades de leer y escribir hacen viable el aprendizaje durante toda la vida.

El aprendizaje de la lectura y escritura es complejo, tanto para alumnos como para maestros (Ehri, 2003). La plena alfabetización es el resultado de un proceso intencional que comienza desde el nacimiento, y transcurre a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo humano. Cada etapa de la vida se corresponde con un periodo diferente de desarrollo de la alfabetización, a saber: la lectoescritura emergente o prealfabética, la lectoescritura inicial, la lectoescritura establecida y la etapa de lectores y escritores independientes o autónomos, que constituye el momento más alto y deseado del proceso (Camargo, Montenegro, Maldonado y Magzul, 2013). En cada una de estas etapas hay períodos críticos, prioridades y metodologías adecuadas.

El PCLR asume la postura de que la lectoescritura es una competencia compleja que se logra mediante un largo proceso que toma tiempo, y que se fomenta de manera intencional mediante la enseñanza. En los idiomas alfabéticos la lectoescritura se traduce en un sistema de habilidades específicas e interrelacionadas: la conciencia fonológica, el conocimiento del principio

alfabético, el vocabulario, la fluidez en la lectura, la comprensión verbal y de lectura, y la escritura (RTI, 2009; Camargo y cols., 2013).

Hay grandes avances en definiciones y en identificación de prácticas de aula que ayudan al buen aprendizaje de la lectoescritura; las evaluaciones en diversas regiones del mundo, sin embargo, concluyen en que uno de los principales problemas de los sistemas educativos es el alto porcentaje de niñas y niños con serias dificultades para aprender a leer y escribir oportunamente.

Por ejemplo, los resultados del Tercer Estudio Regional de Calidad Educativa (TERCE) que realizó la UNESCO en América Latina y República Dominicana en el año 2013 indican que más del 60% de niños de 3er. grado de la región han desarrollado únicamente habilidades lectoras básicas tales como localizar información, sin distinguirla de otras informaciones conceptualmente cercanas, y discriminar palabras de un solo significado (Niveles I y II). La falta de estas competencias dificulta la comprensión de textos; es decir, estos resultados revelan que nuestra niñez lee pero no comprende. Otros estudios, como los realizados por Snow y Juel, 2005 y por el Ministerio de Educación de Perú, 2003 revelaron que la mayoría de niños de 2do. y 3er. grado entienden palabras y frases, pero la mayoría falla en comprender el significado de textos muy sencillos.

En los Estados Unidos, el Grupo Nacional de Lectura (PNR por sus siglas en inglés) informa que aproximadamente el 20% de los niños pequeños se enfrentan a problemas para aprender a leer antes del tercer grado (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, 2000 en Reynolds et al., 2011). Este es un serio problema ya que pone en peligro el éxito de los niños en la escuela. Torgesen (2005) y Reynolds et al. (2011) argumentan que es difícil recuperar el terreno perdido para estudiantes que experimentan dificultades para leer durante sus tres primeros años en la escuela.

Sin embargo, hay evidencia sólida que indica que si los maestros y las escuelas toman medidas positivas y apropiadas durante estos primeros grados (Cunningham y Stanovich, 1997; Ensminger y Slusarcick, 1992; Juel, 1988 en Reynolds et al., 2011), casi todos los estudiantes pueden mejorar su rendimiento en lectura y superar sus desafíos iniciales (Scanlon et al., 2005; Reynolds et al., 2011).

De lo anterior se deriva que las intervenciones en los tres primeros grados de la escuela son increíblemente importantes, y respalda la existencia de programas y proyectos para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura como factor para el logro de una educación de calidad para todos.

Las investigaciones internacionales señalan diversas prácticas que, debido a su eficacia, son recomendadas para el buen aprendizaje de la lectoescritura. Cada práctica se clasifica dentro de uno de estos seis temas principales:

1. El entorno alfabetizado en la casa y en la comunidad.
2. La exposición de los niños a materiales impresos que puedan examinar y leer.
3. Un grado adecuado de capacitación, adiestramiento, supervisión, remuneración y desarrollo profesional del magisterio.

4. El apoyo de redes y asociaciones de fomento de la lectoescritura inicial.
5. El aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna en contextos multilingües.⁴
6. La promoción de prácticas pedagógicas eficaces, como las siguientes:
 - a) Aprendizaje oportuno del idioma, juegos relacionados con el idioma, y estrategias pedagógicas de prelectura y pre escritura desde las primeras etapas del desarrollo infantil, incluso antes de que comience la educación formal.
 - b) Enseñar de manera intencionada y explícita y dedicar suficiente tiempo al aprendizaje de cada una de las seis habilidades fundamentales, haciendo énfasis en el aprendizaje del lenguaje, en el razonamiento crítico, y en el desarrollo de la comprensión lectora. Esto incluye leer en voz alta todos los días.
 - c) Organizar a los niños en grupos de niveles similares de lectoescritura, lo cual requiere herramientas adecuadas de evaluación de habilidades, y clases diseñadas para cada nivel alcanzado de lectura y escritura.
 - d) Colaborar con los padres, la familia, la comunidad y los maestros, y apoyarlos en la creación de un entorno que se centre en mensajes e ideas positivas acerca del lenguaje y la lectoescritura (lo cual facilita la tarea, incluso si los padres o los miembros de la comunidad no saben leer y escribir)

Preguntas de investigación

El mapeo y análisis de los actores clave en lectoescritura inicial se guió por las siguientes preguntas:

Mapeo de actores clave

1. ¿Qué organizaciones y personas muestran preocupación, compromiso y están involucradas en el desarrollo de intervenciones en lectoescritura inicial en el país?

Análisis de actores clave

2. ¿Cuál es la influencia e interés de cada uno y cuáles son las relaciones que existen entre ellos?
3. ¿Qué características tienen las intervenciones y los actores clave en lectoescritura inicial?
4. ¿Qué requieren los actores clave en lectoescritura inicial del país para mejorar sus capacidades y los diseños de sus iniciativas e intervenciones en ese campo (asistencia técnica, capacitación, contactos, etc.)?

⁴ Uno de los principios más importantes de aprender a leer en contextos multilingües es que el niño debe iniciar la lectoescritura en un idioma con que esté familiarizado (Alidou y cols., 2006; National Literacy Panel, 2006), ya que la adquisición de la lectura solo puede ocurrir en un idioma que este entienda. Además, aprender a leer en su lengua materna facilita la adquisición de la lectura en una segunda lengua (National Literacy Panel; Koda y Reddy, 2008).

III. Metodología

En vista de la importancia de vincular las actividades del programa a las necesidades de los actores clave de la región de América Latina y el Caribe, el equipo concibió una estrategia para integrar de manera sistemática a los actores clave a nivel de cada país en la conversación sobre las necesidades del fortalecimiento de capacidades en LEI, y sobre los diseños más pertinentes para lograrlo en cada contexto. El enfoque cualitativo de la investigación fue particularmente adecuado por las siguientes razones:

El análisis de un proceso requiere descripciones detalladas de lo que sucede y de cómo las personas interactúan unas con otras.

La forma en que las personas experimentan un proceso varía en aspectos importantes; la investigación debe hacer posible captar las experiencias de los entrevistados en sus propias palabras.

El proceso es fluido y dinámico, y no se puede resumir en una sola escala de calificación en un momento único.

El proceso puede ser el resultado (Patton, 2014, p. 195).

Además, la recopilación de datos cualitativos es muy adecuada para analizar la sostenibilidad de las iniciativas; permite a los investigadores explorar no solo las actividades formales y los resultados previstos sino los patrones informales y las interacciones imprevistas (Patton, 2014). La recopilación de datos cualitativos también da al investigador flexibilidad para explorar campos de interés inesperados. El equipo principal del PCLR invitó a los Equipos Nacionales de sus socios en los distintos países a conducir esta tarea, ya que «el proceso de mapeo de actores clave es tan importante como el resultado, y la calidad del proceso depende mucho de los conocimientos de quienes participan» (Morris y Baddache, 2011). Las particularidades del proceso desarrollado se basaron en el trabajo de Pozo Solís (2007), quien organiza la secuencia del mapeo de actores clave así:

1. Propuesta inicial de clasificación de actores.
2. Identificación de funciones y roles de cada actor.
3. Relaciones y niveles de autoridad de cada actor.
4. Representación visual de los actores clave.
5. Formas en que los actores clave podrían interactuar unos con otros.
6. Reconocimiento de las redes existentes.

En los siguientes apartados se resume la metodología utilizada para desarrollar el mapeo y el análisis de actores clave (revisión inicial, muestra de investigación, diseño de herramientas, capacitación, recopilación de datos, análisis y redacción del informe).

Mapeo de actores clave

El equipo principal realizó una revisión bibliográfica para comprender las estructuras e interacciones de los actores clave en LEI en cada país. También hizo una revisión de trabajos

publicados sobre la situación de la LEI en la región. Con esta información y con los conocimientos locales y contextuales, las organizaciones socias identificaron a los actores clave de su país, desarrollando un «perfil del país» para explicar la situación de la lectoescritura inicial en su ámbito nacional. Posteriormente, el equipo principal se dispuso a formular la relación de cada uno de estos grupos con la LEI.

Se espera que los perfiles de países ya elaborados se amplíen en el transcurso del proyecto. Ya se han modificado las primeras versiones para incluir la información contextualizada que los Equipos Nacionales obtuvieron durante la recopilación de datos. Los perfiles de los países incluyen una revisión de la información, que sirve de contexto al análisis global de actores clave.

Muestra de investigación

A partir del perfil de país, cada equipo nacional realizó una búsqueda meticulosa para identificar a informantes clave a quienes se invitarían a participar en entrevistas semiestructuradas y en reuniones de grupos muestra. La selección de informantes clave se hizo considerando las respuestas a las siguientes preguntas⁵:

1. ¿Esta persona u organización trabaja en lectoescritura inicial? ¿Cómo?
2. ¿Podría esta persona u organización proporcionar información pertinente? Explica los tipos.
3. ¿Podría esta persona u organización llegar a ser un colaborador valioso del proyecto? Explica por qué y de qué manera.
4. ¿Esta persona u organización cumple alguno de los siguientes criterios?
 - a. Tiene por lo menos dos años de experiencia en trabajo directo (con alumnos, maestros, comunidades o capacitadores de maestros) en la promoción de la lectura y la escritura, específicamente desde la educación inicial al tercer grado;
 - b. Trabaja en investigación sobre lectura y escritura en el período comprendido desde la educación inicial al tercer grado;
 - c. Trabaja en la identificación de las mejores prácticas en lectoescritura desde la educación inicial al tercer grado.

El equipo principal formuló seis categorías de actores clave a partir de la capacitación regional de Tegucigalpa, realizada en febrero de 2016. Las categorías, los ejemplos y las definiciones se presentan a continuación, en la Tabla 1.

⁵ El documento de Business for Social Responsibility (BSR) sobre mapeo de actores clave (*Stakeholder Mapping*, 2011) ofrece los siguientes criterios para calificar la importancia relativa del compromiso de diferentes actores clave: contribución al proyecto, legitimidad (o relación con la actividad), voluntad de compromiso, influencia en el sector y necesidad de participación.

Tabla 1. Definiciones de categorías de actores clave del PCLR

	Grupo interesado clave	Ejemplos	Definición
1	Organismos gubernamentales	Ministerios de Educación, gobiernos locales, despacho de la Primera Dama	Organismos financiados por el Estado, con personal financiado por el Estado, a excepción de los centros de investigación y los centros de capacitación a educadores.
2	Organizaciones internacionales	OEI, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, BID, PNUD, OEA, etc.	Organizaciones que tienen convenios multinacionales y marcos de referencia
3	ONG y donantes internacionales	USAID, Save the Children, <i>Fe y Alegría</i> , World Vision, etc.	Organizaciones extranjeras que ejecutan programas a nivel local
4	Organizaciones académicas y de investigación	Universidades, centros de estudios, centros gubernamentales de investigación, PREAL, FLACSO	Entidades cuyo objetivo principal es promover la producción y difusión de conocimientos derivados de la investigación y análisis académico.
5	Instituciones y programas de capacitación de educadores	Facultades de Educación de universidades, Escuelas normales, Centros de capacitación docente	Todas son instituciones de formación magisterial (inicial o continua).
6	Sociedad civil	Organizaciones no gubernamentales, organizaciones religiosas, escuelas de educación primaria, redes, fundaciones privadas	Organizaciones locales que no tienen filiales en otros países y cuyo financiamiento proviene de diversas fuentes externas. No dependen del Estado.

Con las entrevistas semiestructuradas se pretendió profundizar el conocimiento de opiniones y experiencias individuales de los entrevistado; se sabe que las opiniones se expresan mejor en conversaciones cara a cara. Los equipos nacionales realizaron entrevistas semiestructuradas de aproximadamente una hora de duración con los informantes clave identificados.

También se condujeron grupos focales con organizaciones o personas que pudiesen ayudar a los equipos nacionales a comprender aspectos puntuales de la LEI y proporcionar información útil para completar el análisis. En los informes de cada país que se anexan a este informe regional se describe a los actores clave participantes.

Instrumentos recolección de datos

Las entrevistas se realizaron con base en protocolos que incluían los temas fundamentales, pero que permitían la adición de preguntas de sondeo en la conversación más espontánea, lo que ayudó a captar información que, de lo contrario, podría pasar desapercibida. Los instrumentos de

recolección de datos diseñados cubrieron todos los ámbitos incluidos en las preguntas de investigación ya mencionadas.

Las preguntas incluidas en los protocolos tenían el objetivo de determinar las necesidades de los actores clave en cuanto al mejoramiento de capacidades y a la metodología para lograrlo. En el Anexo A se incluye el protocolo básico completo (en su versión en inglés) que los investigadores modificaron para cada entrevista.

Para el desarrollo de los Grupos Focales, los equipos de cada país diseñaron protocolos que contenían los aspectos puntuales en los cuales se quería profundizar en la discusión con cada grupo. En Anexo se encuentran también algunos ejemplos de los protocolos utilizados.

Consideraciones éticas

El equipo principal cotejó los instrumentos con lo establecido en la Garantía Federal (*Federalwide Assurance*) otorgada a AIR por la Oficina de Protección de Personas Participantes en Investigaciones, del Departamento de Salud y Servicios Sociales de los Estados Unidos (FWA00003952). Se aplicó además el sistema que garantiza que no haya conflictos con lo establecido por los integrantes del Comité de Ética en Investigación (IRB), cuando se presenta la solicitud de revisiones y determinaciones subsiguientes. El Comité de Ética determinó que esta investigación estaba exenta del requisito de consentimiento de los participantes. Sin embargo, el equipo investigador recibió consentimiento verbal de todos los adultos participantes y administró los datos cualitativos según los métodos y protocolos autorizados por nuestro Comité de Ética. Las prácticas habituales consistieron en grabaciones digitales (con permiso previo) para garantizar la exactitud de los datos, transcripción de las grabaciones y protección de la confidencialidad. Los protocolos de consentimiento se encuentran en el Anexo C.

Capacitación y recolección de datos

El equipo principal capacitó y dio apoyo, durante seis meses, a los especialistas de las organizaciones socias del Programa en cada país acerca de los procesos y las técnicas de investigación cualitativa. En este período se realizó un seguimiento constante de las actividades mediante teleconferencias, llamadas colectivas, seminarios web y dos capacitaciones presenciales que duraron cinco días. La primera capacitación (de febrero 2016) se centró en las técnicas de recolección de datos y la adecuación de los protocolos de entrevistas y de Grupos Focales al contexto de cada país. Además, se abordaron las consideraciones del Comité de Ética. La segunda capacitación (de mayo 2016) se dedicó al análisis de datos, la redacción de informes y los criterios de calidad en la conducción de investigaciones cualitativas. En mayo 2015 se realizó un seminario web y una serie de capacitaciones virtuales de seguimiento centrados en la codificación y categorización de la información recolectada, a fin de garantizar la calidad de los datos y reducir los sesgos en el análisis. Los materiales de capacitación se incluyen en el Anexo D.

Durante la capacitación inicial, cada miembro de los equipos nacionales participó en actividades de simulación para practicar, con otros investigadores, el uso de los protocolos de entrevista individual o de Grupos Focales; el resto del equipo hizo comentarios. El equipo principal validó la aplicación de los protocolos e hizo adecuaciones idiomáticas por país. Por último, las primeras

entrevistas ofrecieron a los equipos la oportunidad de experimentar la aplicación de los protocolos de entrevista, y de evaluar la pertinencia de las preguntas de discusión. Los equipos tomaron nota de las dificultades que tuvieron al realizar las entrevistas, y luego estas dificultades se comentaron durante reuniones informativas *a posteriori*. Posteriormente los equipos adaptaron el lenguaje y las técnicas de aplicación de los protocolos.

Los socios de cada país recolectaron los datos de la investigación entre febrero y junio de 2016. En cada entrevista participaron dos investigadores: uno para dirigir la conversación y otro para tomar apuntes completos y detallados. Además, los investigadores grabaron las entrevistas.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su codificación.

Análisis

Los programas NVivo o MAXQDA fueron utilizados para analizar la información recolectada en las entrevistas. Primeramente se creó una estructura de códigos considerando las definiciones incluidas en el marco conceptual. Posteriormente las y los investigadores de los diversos equipos realizaron por separado la codificación abierta de los datos para identificar, de manera independiente, los temas que surgían de la información. Con estos temas se formó la estructura de codificación finalmente utilizada para organizar los datos primarios (obtenidos en entrevistas y grupos focales). Se procedió con posterioridad a definir temas y subtemas para garantizar la coherencia entre los distintos codificadores y a través del tiempo. Seguidamente se realizó la codificación de la información propiamente dicha.

En el proceso de análisis, el equipo principal no partió de una hipótesis sino que, aplicando la teoría fundamentada en datos, desarrolló ideas que surgieron directamente de la información recolectada. Mientras se vaciaba la información en la estructura de codificación, los investigadores identificaron y debatieron sobre los códigos nuevos que emergían del proceso, y determinaron correcciones necesarias al esquema (eliminaciones, recategorizaciones, aclaraciones, etc.). Además, en el transcurso del proceso de codificación el equipo se reunió para comentar los resultados que se iban obteniendo y para comparar las semejanzas que emergían del análisis temático. Luego, guiados por el marco teórico, los equipos nacionales registraron todas las explicaciones, conclusiones y sugerencias necesarias para un análisis más objetivo y desprovisto de sesgos. Es importante mencionar que no se usaron métodos para registrar de manera sistemática la frecuencia de opiniones acerca de cada una de las temáticas del estudio.

Los equipos analizaron la información codificada según categorías, para responder de manera específica a las preguntas de investigación.

Productos

Los equipos nacionales redactaron informes de país para responder a las preguntas de investigación del resultado 2. Los informes del análisis de actores clave por país, y los resultados regionales abarcan lo siguiente: las capacidades actuales del país considerando la situación de los actores clave; y las necesidades generales mencionadas con más frecuencia, tanto a nivel del país como de cada actor clave.

El análisis permitió al equipo principal triangular la información con los resultados de las búsquedas de evidencia y recursos realizadas por el Programa, e identificar cómo el PCLR podría contribuir a mejorar las capacidades de actores clave de cada país en LEI o facilitar dicho proceso.

IV. Resultados a nivel regional

La investigación reveló semejanzas en las respuestas de los actores clave de los distintos países que ayudaron a determinar cómo avanzar en los objetivos del PCLR en la región. En términos generales, los actores clave reconocieron que las decisiones e intervenciones en materia de políticas en LEI, con frecuencia, no se han basado en evidencias de la investigación, y que no siempre han tenido en cuenta las mejores prácticas regionales. La mayoría de los entrevistados se interesó en tener más información que les permita fomentar la producción de conocimientos a partir de la investigación, que sirvan de guía para su trabajo en LEI. En particular, se interesaron en la oportunidad de establecer redes dentro de los países y en la región para comprender mejor las experiencias que los demás han tenido en la ejecución del programa. Además, varios tipos de actores clave manifestaron que se sentían carentes de representación en las corrientes dominantes en el campo de la LEI: en Jamaica, a los colegios privados les gustaría comunicarse con actores clave del sector público; en Nicaragua, aunque todos los actores clave creían que el Ministerio de Educación debería ser su principal aliado, la percepción general es que éste es un espacio limitado porque la actividad del Ministerio es cada vez más centralizada.

Los resultados concuerdan con la revisión sistemática de la literatura realizada por el PCLR. Según la información recolectada en este análisis, en la región existe poca investigación en LEI y la toma de decisiones fundamentadas en evidencias de la investigación no es frecuente entre los ministerios de educación, las organizaciones o el magisterio. Las investigaciones relevantes en LEI, de acuerdo al análisis de un grupo de expertos, provienen solamente de países de América Latina de ingresos más altos. Se concluyó que no hay suficiente investigación en LEI en los países priorizados por el PCLR. Además, el alcance de la investigación existente en LEI no capta la diversidad regional y socioeconómica de los países.

Lo dicho antes es un reto no solo en el ámbito de la LEI; es un problema latinoamericano en diversas esferas del desarrollo social, cultural y económica, como lo indica un estudio reciente del Banco Interamericano de Desarrollo (Hoffman, Ordóñez y Benavides, 2015) que ofrece las siguientes conclusiones:

- Las oportunidades de diálogo entre los responsables de la formulación de políticas y los investigadores son escasas en la región, con lo cual se limita el conocimiento de las necesidades y capacidades de cada grupo, y por consiguiente, el apoyo y compromiso mutuos.
- Los investigadores se enfrentan a dificultades para identificar los cuellos de botella y los temas pertinentes de investigación sobre políticas públicas.
- Las oportunidades de alinear, articular y sincronizar necesidades de investigación y de movilizar recursos son pocas.

Además, la escasez de financiamiento o de información sobre cómo obtener fondos para investigación es también parte del problema.

El análisis de los actores clave ofreció al PCLR información sustantiva para «anclar» las intervenciones bajo cada resultado, como se explica en los siguientes ejemplos:

- El objetivo de fundar una entidad regional (Resultado 4: Sostenibilidad) podría ser el de aportar nuevas evidencias de la investigación sobre lo que está funcionando o podría funcionar en LEI para el contexto particular de la región.
- Los esfuerzos por mejorar las capacidades locales (Resultado 3: Capacidad) pueden llenar los vacíos que se identificaron en el análisis de actores clave.
- La coordinación con otras organizaciones de la región puede ayudar a continuar la intervención para mejorar la LEI. La creación de alianzas y redes en cada país puede cimentar el fortalecimiento de capacidades de investigación local en los países del PCLR. Se puede tomar como ejemplo el caso de USAID que cuenta con una red para fomentar soluciones a problemas del desarrollo: la Red de Soluciones en Educación Superior (Higher Education Solution Network), que se creó en 2012, y vincula a universidades de los Estados Unidos con centros de investigación de países en vías de desarrollo (www.usaid.gov/hesn). Este es un modelo que, sin duda, el PCLR podría explorar y utilizar.
- Otro aspecto en que coinciden el análisis de actores y la revisión sistemática, es que no parecen existir en la región marcos conceptuales en LEI propios, diseñados a partir de las prácticas y resultados exitosos (y que usen categorías conceptuales adecuadas para cimentar la comprensión de la LEI, independientemente que no sean pertinentes en otras realidades). En este sentido, no se le ha dado estatus de conocimiento a lo “propio”, lo que es particular de América Latina y diferente de otras regiones del mundo. Esto se observó en la coincidencia de respuestas de actores clave consultados en Nicaragua y Honduras; cuando se refirieron a marcos de referencia hablaron de conceptos muy generales y amplios tales como “constructivismo”, “currículo basado en competencias” o el “enfoque comunicativo-funcional” sin definir, profundizar o contextualizar sus significados y aplicación. Este tipo de respuestas condujo a especular sobre los enfoques en LEI existentes y utilizados en las diversas instituciones y países.

En los siguientes apartados se resumen los temas comunes a Nicaragua, Honduras y Jamaica que emergieron de las respuestas a las preguntas de investigación.

Participación, influencia e interés de los actores clave

¿Qué organizaciones y personas (actores clave) muestran preocupación y compromiso u orientan su trabajo a la formulación de políticas y prácticas relacionadas con la lectoescritura inicial en los países priorizados por el PCLR?

El equipo del PCLR determinó seis categorías de actores clave que se describen en el apartado de metodología de este informe. Las categorías son lo suficientemente amplias como para abarcar las variaciones a nivel de país, pero el mapeo de actores clave también muestra una superposición importante en la estructura y funciones de los actores. Hay ciertas diferencias entre

los países especialmente en lo relacionado con la influencia relativa del sector privado y de diversas organizaciones no gubernamentales (ONG). Por ejemplo, Jamaica consideró que la industria editorial y Digicel (una compañía privada de tecnología), eran actores clave en el campo de la lectoescritura inicial. Por otra parte, Nicaragua mencionó el interés de varias ONG en este campo, indicando los problemas que las diferentes categorías de actores encuentran para influir en la política en LEI debido al creciente cierre de espacios a la sociedad civil en el ámbito de la educación pública del país. Varios países mencionaron la importancia de varios programas de USAID que favorecen acciones en LEI en coordinación con el Ministerio de Educación respectivo.

El liderazgo en LEI en cada país lo tiene el Ministerio de Educación respectivo, como es de esperarse. Gran parte de la influencia en la formulación de políticas y los planes de estudio se genera al nivel central, lo cual implica que se depende de las capacidades del personal existente en este nivel. Aparte del nivel central, los actores con gran interés en el tema son las y los maestros y otros ejecutores como las ONG, quienes —como dato interesante— parecen tener el menor apoyo directo o el menor acceso a la información y los recursos. Si se compensaran los problemas de capacidad del personal gubernamental con el deseo de los actores clave por aportar ideas respecto a políticas y al diseño de las mismas, se podría contribuir al mejoramiento de capacidades, a que los actores clave aporten al diseño de las políticas y a la adecuación de los planes de estudio y otras políticas con la realidad que viven quienes le implementan.

¿Cuál es la influencia y el interés de cada actor clave, y qué tipo de interacciones hay entre ellos?

El interés en trabajar con varios actores clave y en distintos niveles fue quizá el tema más constante en cada país. La mayoría de los actores clave interactúan con sus colegas inmediatos, pero tienen interés en hacer mucho más, tanto a nivel nacional como internacional. En algunos casos, expresaron la preocupación de que su gobierno se estaba volviendo cada vez más centralizado. Las organizaciones No Gubernamentales creen que tienen influencia a nivel de la ejecución de programas, aunque muchos expresaron interés en contribuir al debate con los encargados de la formulación de políticas para aportar ideas e información acerca de aquello que da resultado en la enseñanza de la lectoescritura inicial. Por ejemplo, algunos actores clave no están seguros acerca de los marcos conceptuales o la evidencia que se había usado para decidir los currículos y planes de estudio en cada uno de los países y creen que, de haber sido tomados en cuenta, habrían podido contribuir con su experiencia a mejorar la calidad de los mismos. Por último, los actores clave hicieron énfasis en la necesidad de establecer redes más sólidas entre los actores y de crear un sistema de comunicación.

El análisis reveló algunos casos de actores clave que tienen mucha influencia pero poco interés en el tema. Sería importante que el PCLR estableciera una estrategia de trabajo con estos actores para hacer uso de su potencial, por ejemplo, con instituciones que forman maestros en Nicaragua y la República Dominicana. En este caso sería necesario darles prioridad a estos actores en la difusión de la información y hacerles participar en los procesos de investigación o de creación de capacidades.

El análisis de Nicaragua también cuantificó la influencia de los actores clave no gubernamentales que trabajan en este campo, indicando que estas organizaciones solo tienen acceso al 12 % de las escuelas primarias del país. En este caso, la situación es compleja, dado el poco acceso que

tienen a las escuelas las ONG y las fundaciones nacionales e internacionales, pero valdría la pena determinar posibles mecanismos para que estos actores aumenten su influencia, quizá mediante la difusión de información o la oferta de capacitaciones fuera de los días laborales.

Características de las intervenciones en lectoescritura inicial

Iniciativas que se desarrollan en los países

Las iniciativas impulsadas por los actores clave están centradas en los ámbitos de: animación de la lectoescritura⁶; formación docente, especialmente en lo que tiene que ver con metodologías de enseñanza; elaboración de material didáctico usando recursos del medio; ambientación de aulas de clases; reforzamiento escolar; y evaluación y monitoreo de los avances en lectoescritura. En menor medida, las iniciativas se orientan a desarrollar esfuerzos curriculares y procesos de investigación.

Las intervenciones están dirigidas principalmente a los docentes, que es la población a la que apuntan todos los sectores en mayor o menor medida. En menor grado, hay acciones dirigidas a los padres de familia, y se observó que el Sector de la Sociedad Civil es el que más trabaja a nivel local. El Sector Gubernamental es el único que abarca la población a nivel nacional.

En Jamaica hay un importante esfuerzo público por promover la lectoescritura temprana, lo que se observa en la cantidad de programas que existen, pero también es reconocido por los actores entrevistados. En Honduras existen algunas iniciativa aunque según los actores clave, no las suficientes. Nicaragua, por su parte, no cuenta con programas gubernamentales focalizados en este ámbito y los programas de actores de las ONG son en su mayoría promovidos con fondos de USAID.

Otra coincidencia entre los países es que el Estado es el rector de las iniciativas y el trabajo de los demás actores se orienta a apoyar los esfuerzos gubernamentales, de allí la preocupación manifestada por todos los entrevistados en Nicaragua por la poca comunicación que mantienen en este campo con el Ministerio de Educación. Los actores clave de la República Dominicana y de Nicaragua mencionaron que esos esfuerzos no llegan a todos los rincones del país, y que a menudo dejan desatendidas a las escuelas que se encuentran en zonas de más difícil acceso.

Una tendencia, que se observo en los análisis de los diferentes países, parece ser la falta de evaluación rigurosa de las intervenciones. Algunos actores entrevistados al ser consultados al respecto afirmaron que en razón de esta situación es difícil dar continuidad a los esfuerzos.

⁶ Se entiende por “Animación de la lectoescritura” a aquellas actividades participativas que tienen como objetivo animar el texto y dotar de vida a los libros. Es una forma de promoción de la lectura que utiliza algunas estrategias con carácter lúdico que acercan al niño y al libro de manera activa y gratificante. En ellas la interacción resulta imprescindible y todo el proceso se estructura con una metodología abierta y flexible que permite su adaptación a las personas para las que se ha proyectado, incluidos los adultos.

Tipos de recursos didácticos que los actores clave usan

En cuanto a los recursos y materiales que los actores clave usan, los entrevistados hicieron énfasis en los libros de texto de lectura, los materiales del medio, las hojas de trabajo para motivar a los alumnos a leer, los libros de cuentos, las guías del maestro y los materiales complementarios del plan de estudios. En casi todos los casos, los actores clave mencionaron que los materiales tienen que estar alineados con el plan de estudio y con las normas establecidas por los respectivos Ministerios de Educación. Los recursos y materiales también provienen en su mayoría de los Ministerios de Educación, aunque algunos son de propiedad de las ONG o de otras organizaciones. Muy pocos vienen del sector académico.

En el caso de Nicaragua, los participantes hicieron mucho énfasis en el uso de los «componedores», que consisten en regletas de madera o de cartón en las que los alumnos ponen las letras. Las letras se pueden cambiar, quitar o reorganizar para formar diferentes palabras. Este recurso se emplea para enseñar a los alumnos a decodificar. También vale la pena mencionar que el informe de Nicaragua indica que los participantes no mencionaron otros recursos aparte del libro guía y del cuaderno rayado «para enseñar a escribir». Esto indica una deficiencia importante de recursos didácticos para facilitar la lectoescritura inicial.

En general, el acceso a los recursos es una limitación al fomento de la lectoescritura. Sin embargo, las organizaciones más urbanas utilizan información digital que encuentran en Internet, que en su mayor parte consiste en cuentos o en guías de preguntas para mejorar la comprensión. Algunos maestros también descargan en sus dispositivos móviles enlaces en los que pueden hallar estrategias para hacer la lectura más interesante para los alumnos. Sin embargo, en zonas rurales que carecen de electricidad, de herramientas tecnológicas y de conocimientos sobre cómo usarlas, el acceso a estos tipos de recursos es limitado.

En general los entrevistados consideraron conveniente modificar o actualizar recursos para que sirvieran de referencia cuando fuera necesario. Sin embargo, esto no siempre es posible por razones económicas o de disponibilidad.

Base conceptual de intervenciones o programas

La mayoría de los actores clave que entrevistamos mencionaron que sus intervenciones y programas se orientan hacia métodos activos que consideran al estudiante el protagonista de su propio aprendizaje y procuran aplicar actividades didácticas que motiven a la lectura. Algunos de los entrevistados declararon compartir el enfoque de la lectura como una competencia compleja que requiere de la puesta en marcha de manera simultánea de cinco habilidades (conciencia fonológica, fonética, vocabulario, fluidez y comprensión). Sin embargo, los actores clave de la República Dominicana y de Jamaica describieron también la existencia de una pluralidad de marcos conceptuales utilizados por los maestros, que dependen del lugar en que estos recibieron su formación, así como de sus propias tendencias teóricas.

Al mismo tiempo, los participantes insisten en la importancia de utilizar métodos activos que fomenten la motivación y el placer por la lectura. Sin embargo, la mayoría de las respuestas fueron muy generales, lo cual podría indicar que no hay una postura teórica clara o explícita. En

este momento, en los cuatro países se carece también de un debate sobre las diferentes bases conceptuales (fonéticas y globales) que se han observado en otros países en otros momentos.

A pesar de esta falta de posición con relación a diferentes marcos conceptuales, sí parece haber una priorización de la habilidad de decodificar y es en este ámbito al que se destinan los mayores esfuerzos pedagógicos, tal como mencionan varios entrevistados en Honduras y Nicaragua.

Políticas educativas que han influido en las acciones de los actores clave

Hay diferencias notables entre los países en cuanto a políticas educativas en materia de LEI. Mientras Honduras y Jamaica tienen varias leyes y políticas educativas cuya finalidad es promover la lectoescritura inicial o la creación de condiciones que favorezcan la ejecución de intervenciones en este campo, en Nicaragua los actores clave no identificaron programas ni políticas que se dirijan específicamente a la promoción o al mejoramiento en este ámbito, más que la normativa de aplicar, obligatoriamente un método de enseñanza el FAS (Fonético – Analítico – Sintético). Particularidades del método se describen en el reporte de Nicaragua. Este método ha sido aplicado en Cuba y enfatiza en el aprendizaje de la decodificación. Por último, en la República Dominicana, los actores clave identificaron una brecha entre el contenido de los planes de estudio y el material de capacitación de los maestros, especialmente entre los maestros que necesitaban capacitación continua para adaptarse a paradigmas más recientes.

V. Fortalezas, retos y capacidades potenciales

¿Cuáles son las fortalezas y desafíos, así como las capacidades actuales o potenciales de estos actores clave en términos del uso de prácticas de lectoescritura basadas en evidencia y pertinentes para nivel local? ¿Cuáles son las barreras que impiden desarrollar estas capacidades?

Los equipos de investigación de los diferentes países participantes en este estudio identificaron múltiples iniciativas y esfuerzos para promover la lectoescritura inicial, realizados por los gobiernos, las agencias internacionales, las ONG y la academia. En algunos países como Honduras, el carácter participativo de dichas iniciativas es considerado como una de las fortalezas del país.

En general, los actores entrevistados, afirmaron que esas iniciativas habían contribuido al fortalecimiento del trabajo en este ámbito. Sin embargo, los entrevistados también identificaron desafíos y necesidades que tienen los actores clave en LEI. A continuación haremos una síntesis de estos aspectos.

Evidencia

De lo expresado por los entrevistados en los diferentes países se puede inferir que en la región no se ha instalado una cultura de toma de decisiones basadas en evidencias en el ámbito de la LEI, de esta manera el diseño e implementación de iniciativas y programas carecen de información y conocimiento para determinar qué esfuerzos son los más eficaces y adecuados en el contexto de cada país. En las investigaciones de Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Jamaica se determinó que uno de los retos consiste en que no se cuenta con una colección sistematizada de programas o metodologías exitosas. Además, la evidencia que existe en forma de pruebas

estandarizadas no tiene en cuenta las variaciones entre los alumnos debido, por ejemplo, a las condiciones de pobreza y a otros elementos de contexto social o cultural, y las evaluaciones se concentran solo en los resultados y no en los procesos que podrían afectarlos. En relación a lo que concierne a los maestros, los actores clave de todos los países demandan apoyo para acceder a información que les permita orientar mejor la formación en metodologías y enfoques que han sido probados y calificados como exitosos.

Indiscutiblemente la falta de investigación sistemática que tenga como finalidad la producción de evidencias en LEI, es un obstáculo importante que habrá que atender a la brevedad.

Recursos

Los actores clave de todos los países mencionaron que hace falta disponer de una mayor cantidad y variedad de recursos de calidad accesibles para usar en su trabajo a los distintos niveles, desde la formulación de políticas hasta la implementación de prácticas exitosas en el aula de clase.

La investigación en Honduras y Nicaragua reveló una necesidad continua de recursos didácticos entre los maestros. Asimismo, los maestros de colegios privados de Jamaica hablaron de la dificultad que tienen para seleccionar recursos y tener acceso a ellos porque sus escuelas no siguen las directrices gubernamentales en cuanto a planes de estudio, ni reciben financiamiento del gobierno.

Adicional a los recursos monetarios, una plataforma sencilla en la que se compartan los recursos existentes podría contribuir a que estos actores clave tengan acceso a una gama más amplia de posibilidades en su trabajo. Por esta razón, sería útil aprovechar el trabajo del PCLR y de su resultado 1: recopilación de evidencias y recursos (material didáctico y documentos) que los actores locales usan o han usado en su trabajo. Estos recursos se encontrarán a disponibilidad del público próximamente, y podrían servir para formentar el intercambio y la complementariedad entre los diferentes países de la región. Adicionalmente, esta base de datos podría ser muy útil por su uso como fuente primaria para la investigación.

Capacidades (actuales y posibles) y sinergias

En general, los actores entrevistados de los cuatro países identificaron varias fortalezas y potencialidades en sus organizaciones y sus países. Para comenzar en el momento actual parece haber un consenso generalizado acerca de la importancia de priorizar la lectoescritura inicial, lo que hace posible que se destinen esfuerzos y recursos especiales a este ámbito. Por otra parte, se evidencia la voluntad de los diferentes actores de sumar sus fortalezas y articular sus esfuerzos, además de su disposición y demanda para trabajar en redes nacionales o regionales que les permitan incrementar sus capacidades y ampliar el alcance de su trabajo. Los entrevistados también identificaron como una oportunidad, los esfuerzos que actualmente se destinan a la educación inicial. Especialmente Jamaica destacó los esfuerzos hechos por el gobierno en este campo. Una fortaleza destacada en casi todos los países está referida a los espacios existentes para la formación de maestros en LEI, especialmente en Honduras y Jamaica.

De la misma manera, los entrevistados identifican un conjunto de retos y debilidades, entre ellos:

1. La débil formación inicial y en servicio de los docentes, especialmente de aquellos que atienden a los primeros grados. Aquí se incluye lo difícil que es cambiar la mentalidad de los maestros, de lograr que tengan ideas originales y de hacerles ver que los resultados de investigaciones publicadas se pueden emplear para hacer cambios en la enseñanza de la lectoescritura que podrían tener resultados más exitosos que los obtenidos con las estrategias usadas actualmente.
2. La poca prioridad que se asigna a los procesos de acompañamiento a los docentes en el aula, que permita la modelización de buenas prácticas, la retroalimentación de la docencia, la experimentación de nuevas opciones y la sistematización de los aprendizajes empíricos.
3. La falta de conocimientos y de debate, a nivel nacional y regional, y entre el gremio docente acerca de los marcos conceptual, enfoques y metodologías que han probado ser efectivas para enseñar y aprender a leer y escribir en los primeros grados.
4. La escasez de investigación que se realiza en el campo de la LEI y la inexistencia de una cultura de toma de decisiones basada en evidencias.
5. La dificultad de conseguir materiales didácticos ya sea por alto costo, distribución tardía o escasez.

Sinergias

Los equipos de investigación de los cuatro países descubrieron que existen diversos espacios y redes en que los actores clave pueden interactuar, comunicarse y apoyarse mutuamente. Al mismo tiempo, el análisis señaló la demanda por mejorar las oportunidades de trabajar en redes, especialmente a nivel regional. Los actores clave están convencidos de que los países de la región de América Latina y el Caribe comparten problemas comunes y están muy interesados en conocer las experiencias de otros para mejorar sus propias prácticas. Por ejemplo, en la República Dominicana expresaron interés por formar redes para fortalecer el intercambio de evidencia, recursos y materiales. Como se menciona en el informe de Jamaica:

«Debido a que nuestras culturas se parecen y nuestros patrimonios se parecen, podemos intercambiar ideas (...) Nuestros contextos y nuestros recursos también se parecen».

¿Qué requieren los actores clave para el mejoramiento de capacidades y cuáles son los mejores diseños posibles para lograrlo (por ejemplo, asistencia técnica, capacitación, formación de redes)?

Los informes de los cuatro países coinciden en que, para mejorar la lectoescritura inicial en la región, los actores clave requieren apoyo en los siguientes ámbitos:

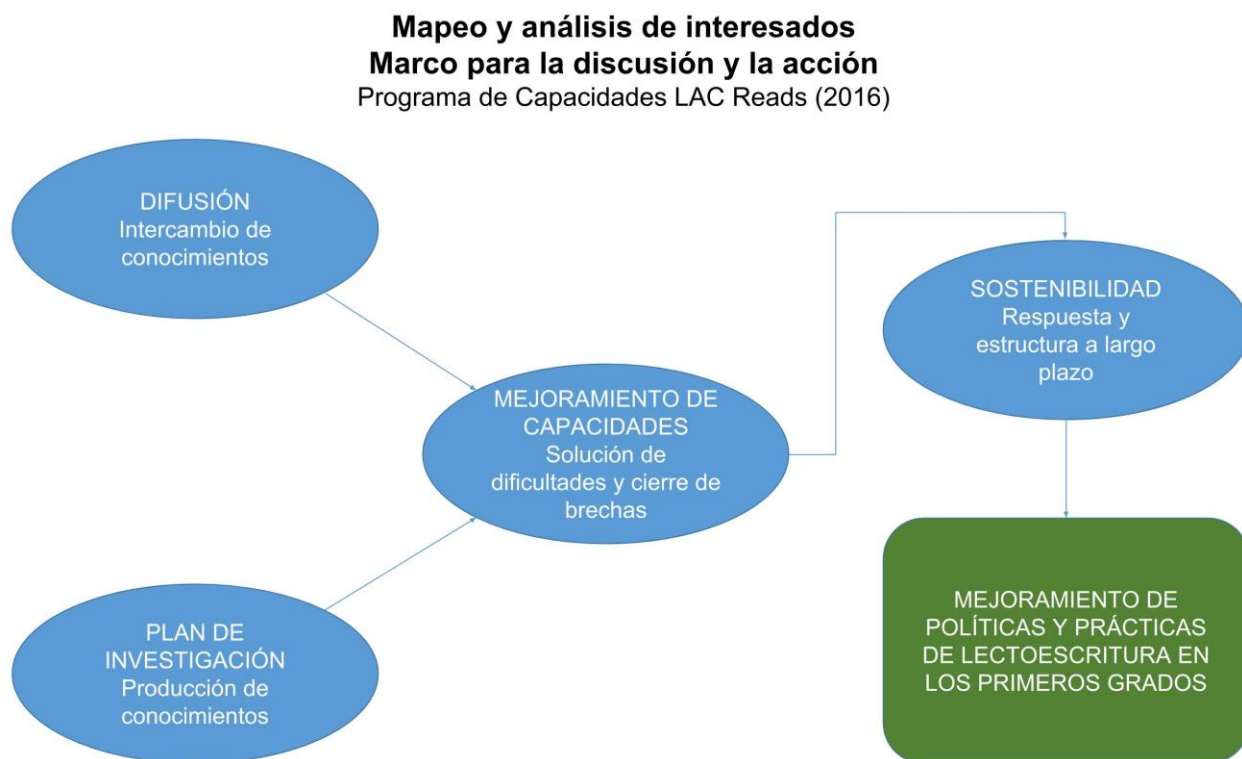
1. La creación de espacios para el diálogo entre actores, tanto a nivel nacional como regional. En los análisis se identificó este mecanismo como el principal recurso para fortalecer su trabajo y para generar sostenibilidad de los esfuerzos en lectoescritura inicial en la región.
2. El apoyo a procesos de investigación y sistematización de prácticas, que permite la construcción de conocimientos mediante la identificación de evidencias de lo que mejor está funcionando localmente para promover la LEI y de las razones para ello.
3. Destinar esfuerzos a la divulgación de los resultados de investigaciones que ayude a crear una cultura de uso de evidencias.

4. La promoción de iniciativas de capacitación de los maestros que fortalezcan de manera específica el ámbito de la lectoescritura inicial. Los actores clave solicitaron en particular que las capacitaciones de maestros se dirijan a metodologías de enseñanza adaptadas al contexto regional o nacional.
5. El PCLR podría contribuir a la ampliación de los conocimientos conceptuales y metodológicos de los maestros en el ámbito de LEI, promoviendo iniciativas que les permitan conocer ejemplos de investigación-acción realizada a nivel regional e internacional, incluyendo temas como estrategias efectivas de comprensión lectora y estrategias para enseñar a estudiantes con necesidades especiales.

VI. Discusión y recomendaciones

En este apartado se resumen los resultados regionales de los Análisis de Actores Clave realizados por los países en lo referente a aquello que tiene implicaciones para la difusión de información y materiales, el mejoramiento de capacidades, la sostenibilidad, y las investigaciones que puedan contribuir al mejoramiento de la LEI en el futuro y apoye al PCLR a definir mejor sus intervenciones. Para llegar a conclusiones, combinaremos los resultados obtenidos en este estudio, con trabajos sobre prácticas exitosas en el mejoramiento de capacidades (por ejemplo, Beggs, 2011). A continuación presentamos una gráfica (Gráfico 1) de cómo la difusión y la investigación pueden conducir a un mejoramiento adecuado de las capacidades, que luego puede dar lugar a interés y a sostenibilidad, lo que a su vez impacta en el mejoramiento de las políticas y prácticas en lectoescritura inicial.

Gráfico 1. Marco de referencia para la discusión y la acción



Difusión

Los actores entrevistados hicieron un gran énfasis en la importancia de la colaboración y la participación en redes para difundir información, sin embargo también mencionaron la necesidad de usar las redes sociales, como Facebook y Twitter, para comunicarse unos con otros y mantenerse al día en cuanto a los recursos y a la evidencia existente en la región.

El estudio también identificó que en cada país hay medios de comunicación populares (por ejemplo revistas o suplementos periodísticos) que deberían ser usados para la diseminación de información pertinente para los sectores a los que está dirigido el medio (familias, maestros, tomadores de decisión, etc.). Debido al énfasis en la carencia de recursos, estos tipos de medios gratuitos pueden servir como métodos valiosos de difusión del trabajo del PCLR. La colaboración con los periódicos o la radio para publicar temas de lectoescritura inicial también podrían ser una alternativa para llegar a los actores clave que no tienen acceso continuo a Internet.

Es interesante apuntar que los informes de país coincidieron en indicar la necesidad de adaptar los materiales a las diferentes realidades culturales de cada país. Los actores clave de Jamaica vinculados a la labor docente hicieron énfasis en la importancia de utilizar materiales producidos a nivel local que fueran específicos para el contexto jamaicano, mientras que la investigación de Honduras reveló la necesidad de adaptar los materiales a la realidad social de los alumnos. Estos resultados concuerdan con los trabajos publicados que indican que los maestros tienden a usar materiales contextualizados y pertinentes a las experiencias de sus alumnos al escoger los temas de la lectura inicial, siempre que tienen acceso a ellos (Revisión Sistemática del PCLR, 2016).

Por otra parte, los actores clave también consideran importante la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos. Esto tiene resonancia especial en la República Dominicana, donde la participación actual de los padres es baja. Los actores clave de Nicaragua y Jamaica describieron la existencia de una relación sólida entre maestros y padres de familia, que indica un gran interés entre ellos en mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Los padres de familia de Jamaica expresaron interés en recibir más información sobre las maneras de apoyar a sus hijos en LEI. Garantizar que la información del nivel central se distribuya hasta el nivel de los padres de familia —tal vez con materiales adaptados a sus necesidades y posibilidades— es una forma relativamente barata de asegurarse de que la lectura inicial continúe fortaleciéndose fuera del aula.

Agenda de investigación

La falta de evidencia o de conocimientos generales sobre cómo usarla hace que las estrategias de ejecución en cada país sean bastante desiguales. Además, la falta de investigaciones específicas es considerado como un desafío por los actores clave de los diferentes países quienes hicieron énfasis en la importancia de promover investigaciones orientadas a la producción de evidencias locales. Un esfuerzo colaborativo para producir conocimientos sobre qué da resultado en situaciones multilingües y en zonas de gran diversidad socioeconómica podría ayudar a mejorar los esfuerzos pedagógicos en LEI, focalizar mejor las intervenciones y optimizar la difusión de materiales adecuados para todos los contextos. Las siguientes ideas de investigación

complementan las recomendaciones hechas por el informe de Revisión Sistemática de Evidencias impulsados por el PCLR.

- El impulso de evaluaciones que se centren en el impacto que los programas gubernamentales o no gubernamentales han tenido en los resultados de aprendizaje de los alumnos facilitarían la capacidad de los actores clave a todo nivel para entender y justificar el uso de planes de estudio, metodologías o materiales didácticos. Por ejemplo, los maestros de Jamaica se ven limitados al únicamente contar con evidencias anecdóticas sobre los tipos de programas que tienen efectos positivos en los resultados de lectura de los alumnos. El equipo no pudo localizar datos de resultados de alumnos en relación con los programas de USAID o del gobierno en la lectura inicial. En todos los países, los actores clave especularon que los programas habían mejorado la lectura de los alumnos, pero no había conexión alguna con elementos específicos de un proceso que fuera particularmente útil para lograrlo.
- Las investigaciones sobre la enseñanza de la lectura en contextos multilingües de bajos recursos podrían contribuir a mejorar la lectura en alumnos polilingües. Aunque en toda América Latina hay iniciativas para abordar el reto de enseñar a leer a alumnos polilingües, por ejemplo, el sistema de educación bilingüe de Guatemala, muy pocas iniciativas a gran escala han sido exitosas (Ministerio de Educación de Guatemala, 2009). Honduras y Nicaragua, en donde se habla principalmente español, mencionaron el reto en común de atender efectivamente la enseñanza en lengua materna de las poblaciones pertenecientes a grupos indígenas no hispanoparlantes. Sin embargo, los actores clave de Jamaica no consideraron que esto fuera un reto. Sería interesante entender, por ejemplo, cómo aprenden a leer los alumnos jamaicanos de origen multilingüe dentro de un plan de estudio exclusivamente inglés, cuando en su casa no hablan inglés sino criollo jamaicano.

Mejoramiento de capacidades

La mayor parte de los actores entrevistados no asumieron o interpretaron que la palabra *evidencia* significara estrictamente el conocimiento que se construye a partir de procesos de investigación riguroso, o la información que se recopila, se publica y pasa por la revisión de expertos. Más bien, muchos de ellos consideraron que *evidencia* se refiere de manera amplia a toda información que se ha publicado en los medios de comunicación en general, por ejemplo, información que aparece en Internet o en los periódicos. Esto parece ser un ámbito que requiere de atención en la búsqueda de construir una cultura de uso de evidencia como metodología para diseñar intervenciones o tomar decisiones pedagógicas puntuales.

Otro ámbito de atención es el de crear capacidades para hacer investigación. Los maestros de Jamaica hablaron de la necesidad de entender formas de analizar sus propios recursos didácticos o de experimentar con sus propios métodos, ya que no se dispone de materiales estandarizados ni de evidencia acerca de lo que ha dado resultado según el contexto. Utilizar las capacidades existentes en investigación o en instituciones académicas para vincular la evidencia de alta calidad con la ejecución práctica podría mejorar las prácticas en el futuro inmediato. Conseguir la participación de estos actores clave también generaría un diálogo interno entre los maestros acerca de las mejores prácticas.

El desarrollo de habilidades para promover la comprensión lectura en los primeros grados parece ser un ámbito de mejora identificado por los entrevistados. Los actores clave de Nicaragua y Honduras hablaron del énfasis que se había dado anteriormente en su país a decodificar y no a leer para entender, lo cual había creado el problema de que los alumnos no podían entender el sentido de un texto. El empleo de materiales producidos en otros sitios para mejorar las capacidades de los maestros en este ámbito y para luego adaptar las ideas a los contextos variables de cada país podría mitigar este problema. Además, la colaboración con instituciones que realizan la capacitación de maestros en este campo podría facilitar un enfoque más amplio para mejorar la comprensión de textos.

El análisis de los resultados de los cuatro socios, realizado por el equipo principal del PCLR, apunta a la necesidad de promover las capacidades en los siguientes ámbitos:

- Metodologías de aula que fomenten el aprendizaje de las seis habilidades esenciales de la lectura, entre ellos, modelar prácticas eficaces, planificar la enseñanza, y crear indicadores y herramientas de evaluación analizar materiales educativos.
- Desarrollo de planes de estudio para integrar metas específicas y estándares en cuanto al aprendizaje de las seis habilidades en los tres primeros grados.
- Marcos conceptuales y metodologías para enseñar a leer en la lengua materna y para la educación intercultural y bilingüe.
- Habilidades en diferentes tipos de investigación (experimentales, cuasiexperimentales, cualitativos, observación en el aula, registro en un diario, métodos participativos e investigación-acción) para fomentar la creación de conocimientos en LEI en la región.
- Uso de evidencias para tomar decisiones pedagógicas y de políticas educativas.
- Evaluación de lectura y escritura: el aprendizaje del alumno, las habilidades y los conocimientos del maestro, la evaluación formativa y la capacidad pedagógica del sistema educativo.
- Producción de artículos científicos para comunicar resultados, mejores prácticas y lecciones aprendidas.
- Herramientas para promover la inclusión de las comunidades y las familias en el proceso educativo, y en la creación de mejoras en la lectoescritura fuera del aula.

Sostenibilidad

Debido al valor que los actores clave les dieron al trabajo en redes y a la colaboración entre colegas nacionales e internacionales —y al énfasis que hicieron en usar estos mecanismos para el diseño de programas y directrices en la lectoescritura inicial— es importante que las labores del PCLR incluyan la promoción del trabajo en redes. Los actores clave de Nicaragua hablaron de la importancia de un esfuerzo coordinado y centrado entre los actores clave y pidieron que hubiera más comunicación.

Procurar integrar las labores de mejoramiento de capacidades en las estructuras existentes contribuiría también a la sostenibilidad de los esfuerzos en LEI en cada país. Por ejemplo, los actores clave mencionaron la necesidad de comenzar o de mejorar la capacitación continua de los maestros para ayudarles a mejorar las prácticas de manera permanente. Asimismo, los países estuvieron de acuerdo en la necesidad de recibir apoyo para aumentar las investigaciones que se realizan en lectoescritura inicial de tal manera que se produzca evidencias locales y regionales que contribuyan a la creación de una cultura que permita el uso de esas evidencias en la toma de decisiones. Los gobiernos y las organizaciones ya han comenzado a motivar a los padres de familia para que participen en los esfuerzos por mejorar el aprendizaje de sus hijos, de modo que el apoyo a estos esfuerzos —quizá mediante la existencia de un comité consultivo, como propuso Honduras— permita garantizar la utilidad y eficacia de las estrategias impulsadas por el PCLR.

A la luz de la carencia de políticas específicas de lectoescritura inicial en algunos países, es importante centrar los esfuerzos en el mejoramiento de capacidades para formular políticas cuyo fin específico sea mejorar la lectoescritura inicial en diferentes niveles: estructura organizativa, plan de estudio, recursos, desarrollo profesional de los maestros y programas de formación inicial de docentes. Lo anterior ampliaría los espacios de influencia de los actores claves.

La investigación en Nicaragua y Honduras señaló además la necesidad de que haya líderes comprometidos que continúen el trabajo más allá del PCLR, y que sigan buscando financiamiento para las labores. Estas sugerencias resaltan más la importancia de formar una red regional sólida de actores clave en lectoescritura inicial y de hacerlo a partir de redes existentes.

Los resultados del mapeo y el análisis de actores locales en el tema de la lectoescritura inicial ha proporcionado importantes insumos para orientar el trabajo del PCLR en términos de la difusión de la información, los esfuerzos de creación de capacidad, la identificación de una agenda de investigación nacional y regional y la creación de redes y espacios que favorezcan la comunicación entre los actores. Todo esto se orienta hacia el cumplimiento de los objetivos del Programa de aumentar el impacto, la escala y la sostenibilidad de las actividades en lectoescritura inicial en países prioritarios de América Latina y el Caribe, dándoles voz a los actores locales y permitiéndole al PCLR adaptar sus actividades a las necesidades locales específicas.

Referencias bibliográficas

- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K., & Wolff, H. E. (2006). Optimizing learning and education in Africa—the language factor. *Paris: ADEA*.
- August, D., & Shanahan, T. (2006). Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Executive Summary. *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Banco Mundial (sin fecha). What is stakeholder analysis? Consultado en: <http://www1.worldbank.org/publicsector/anticorrupt/PoliticalEconomy/PDFVersion.pdf>
- Beggs, C. (2011). Early Grade Reading and Teacher Training in the LAC Region: Influencing Factors, Lessons and Approaches. KSC Research Series, USAID. Consultado el 11 de agosto de 2016 en: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadz031.pdf
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado Bode, S., & Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala Ciudad: USAID-Ministerio de Educación, Gobierno de Guatemala.
- Comisión Nacional de Agua (National Water Commission) (CONAGUA). (sin fecha). *Guía de identificación de actores clave*. Serie Planificación Hidráulica. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). Gobierno Federal de México. Consultado en: <http://www.conagua.gob.mx/CONAGUA07/Noticias/IAC.pdf>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934.
- Dragos, Alicia P. (2006). Institutional and stakeholder mapping: Frameworks for policy analysis and institutional change, *Public Organization Review*, 6, 79–90. DOI: 10.1007/s11115-006-6833-0
- EC/FAO. (2006). *Stakeholder analysis. Annex I to lesson "Understanding the Users Information Needs."* *Food Security Information for Action Programme*. FAO-EU. Consultado en: http://www.fao.org/elearning/course/f6/en/pdf/trainerresources/annex0140_01.pdf
- Ehri Linnea, C. (2003). Systematic Phonics Instruction: Findings of the National Reading Panel.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of education*, 95-113.
- Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2000)

- Guatemala, Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. (2009). Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural. Guatemala.
- Guedes, E. (2004). *Mapeo de actores sociales: Un enfoque de redes sociales en el marco del desarrollo local*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Gutiérrez, P. M. (2007). “Mapas sociales: método y ejemplos prácticos.” www.preval.org.
- Higher Education Solutions Network (HESN) | U.S. Global Development Lab | U.S. Agency for International Development. (sin fecha). Consultado el 9 de agosto de 2016 en: <https://www.usaid.gov/hesn>
- Hoffman, J., Ordóñez, A., & Benavides, J. (2015). Research capacity of relatively small countries in Latin America/Caribbean: Mapping/diagnostic studies. Synthesis Report. Global Development Network–Inter-American Development Bank.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of educational Psychology*, 80(4), 437.
- Koda, K., & Reddy, P. (2008). Cross-linguistic transfer in second language reading. *Language Teaching*, 41(04), 497-508.
- Morgan, P., & Taschereau, S. (1996, June). *Capacity and Institutional Assessment: Frameworks, Methods and Tools for Analysis*. Preparado por la Subdivisión de Políticas de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional. Consultado en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.119.7536&rep=rep1&type=pdf>
- Morris, J., & Baddache, F. (2011, November). Business for Social Responsibility’s (BSR’s) Five-step approach to stakeholder engagement. In *Back to basics: How to make stakeholder engagement meaningful for your company*. Business for Social Responsibility’s (BSR). Consultado en: https://www.bsr.org/reports/BSR_Five-Step_Guide_to_Stakeholder_Engagement.pdf
- Overseas Development Administration. (1995). *Guidance note on how to do stakeholder analysis of AID projects and programmes*. UK: Social Development Department.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 2002 SAGE Publications. *Thousand Oaks, California*.
- Pozo Solís, A. (2007). *Mapeo de actores sociales*. Documento de trabajo. Lima PREVAL-FIDA.
- Programa de Capacidades LAC Reads. (2015). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados*.
- Reynolds, M., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2011). What recent reviews tell us about the efficacy of reading interventions for struggling readers in the early years of schooling.

International Journal of Disability, Development and Education, 58(3), 257–286.
Consultado en: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2011.598406>

RTI. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Washington, DC: RTI International.

Schmeer, K. (1999, November). *Guidelines for conducting a stakeholder analysis*. Bethesda, MD: Partnerships for Health Reform, Abt Associates Inc. Consultado en: <http://www.who.int/management/partnerships/overall/GuidelinesConductingStakeholderAnalysis.pdf>

Scanlon, D. M., Vellutino, F. R., Small, S. G., Fanuele, D. P., & Sweeney, J. M. (2005). Severe reading difficulties—Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. *Exceptionality*, 13(4), 209-227.

Tapella, E. (2007). *El mapeo de actores claves*. Documento de trabajo del proyecto Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos eco-sistémicos y sustentabilidad en las Américas: Un abordaje interdisciplinario. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).

Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. *The science of reading*, 521-537.

Varvasovszky, Z., & Brucha, R. (2000). How to do (or not to do) Stakeholder analysis. *Health Policy and Planning*, 15(3), 338–345.