



MIRIAM MARTINEZ PARA USAID

LA LECTOESCRITURA INICIAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: ANÁLISIS REGIONAL DE ACTORES CLAVE

Julio 2018

USAID Cooperative Agreement No. AID-OAA-A-14-00058

Análisis Regional de Actores Clave

This report is made possible by the generous support of the American people through the United States Agency for International Development (USAID). The contents are the responsibility of American Institute for Research and do not necessarily reflect the views of USAID or the United States Government

This publication was produced for review by the United States Agency for International Development. It was prepared by American Institute for Research.

USAID Cooperative Agreement No. AID-OAA-A-14-00058

Disclaimer

The author's views expressed in this publication do not necessarily reflect the views of the United States Agency for International Development or the United States Government.

This translation was not created by USAID and should not be considered an official USAID translation. USAID shall not be liable for any content or error in this translation.

REACH US

<http://www.lacreads.org/es/>

<https://www.facebook.com/usaidlacreads>

Resumen ejecutivo

La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) adjudicó el acuerdo de cooperación N.º AID-OAA-A-14-00058 para el Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR) a American Institutes for Research (AIR) y a su socio, Juárez & Associates (J&A). El PCLR es el tercer componente del programa del mismo nombre, financiado por USAID, el cual busca abordar las carencias manifestadas de los niños de América Latina y el Caribe (LAC) en cuanto a la capacidad para leer y entender textos básicos correspondientes a su grado escolar. El primer componente del proyecto, «Intervenciones prometedoras de lectura», se centra en intervenciones específicas en países seleccionados para mejorar los resultados en términos de lectura. El segundo componente, «Evidencia», evalúa las intervenciones del primer componente.

El PCLR tiene un alcance más amplio, con cuatro áreas principales. El programa se ha concebido para recopilar, consolidar y sistematizar la evidencia obtenida en la investigación y los recursos de lectoescritura inicial que sean pertinentes a la región de América Latina y el Caribe en conjunto (**Resultado 1: Evidencia**), difundir dicha evidencia ante diversos públicos y actores clave (**Resultado 2: Difusión**), mejorar las capacidades de los actores clave para que puedan ejecutar con más amplitud estrategias comprobadas con el fin de mejorar los resultados en cuanto a lectoescritura inicial (**Resultado 3: Capacidad**) y crear plataformas de sostenibilidad para continuar y fortalecer las intervenciones de lectoescritura inicial en países de la región de América Latina y el Caribe (**Resultado 4: Sostenibilidad**).

En el resultado 1 de este programa se incluye una revisión sistemática para recopilar, organizar y calificar la evidencia fundamentada en la investigación acerca de la lectoescritura inicial en los últimos 25 años en la región. Además de la revisión sistemática de la evidencia, AIR, Juárez & Associates y los socios locales del PCLR en cada país están recopilando y catalogando recursos pedagógicos y otros documentos sobre lectoescritura inicial de la región que no constituyen evidencia fundamentada en la investigación, pero que pueden proporcionar apoyo adicional a los actores para mejorar sus prácticas.

Para el resultado 2, el equipo trató de obtener más información acerca de los actores clave de los países seleccionados, por ejemplo: ¿quiénes son?, ¿qué saben acerca de la lectoescritura inicial? y ¿cuáles son sus necesidades específicas en cuanto a difusión? Para obtener esta información, AIR, Juárez & Associates y los socios locales del PCLR en Nicaragua, Honduras, República Dominicana, Jamaica y Guatemala realizaron el mapeo y el análisis cualitativos de actores para identificar y sistematizar a los actores clave en la lectoescritura inicial a nivel organizativo e individual en los países prioritarios. La investigación reveló semejanzas en las respuestas de los distintos países, las cuales permitirán determinar formas de promover las actividades del PCLR por toda la región.

Es importante tener en cuenta la importancia de los diversos actores clave en la lectoescritura inicial: su voluntad de trabajar en este campo y su receptividad a interactuar con otras personas en el país y la región con el fin de trabajar en redes; la prioridad que se le da actualmente a la educación temprana (en Jamaica, en particular, el gobierno ha hecho grandes esfuerzos en este ámbito); y los espacios que existen, especialmente en Honduras y Jamaica, para la capacitación de los maestros en todos los niveles.

Con este análisis se determinó que las iniciativas de los actores respecto a la lectoescritura inicial se centran, por lo general, en los siguientes ámbitos: animación de los alumnos a la lectura, para que sea una actividad más participativa y dinámica; capacitación de los maestros, especialmente lo relacionado con métodos de enseñanza; creación de materiales didácticos con recursos complementarios; ambiente del aula; actividades que refuerzan lo que se aprende en la escuela; y evaluación y seguimiento de los avances logrados en la lectura. Algunas iniciativas, aunque menos destacadas, se orientan hacia el desarrollo de actividades curriculares y procesos de investigación.

Entre los principales retos de la ejecución de los programas y proyectos en lectoescritura inicial se contaron la falta de capacitación inicial y continua de los maestros, especialmente de los que enseñan en los primeros grados; la poca prioridad que se asigna a los procesos de adiestramiento de los maestros en el aula; el poco conocimiento y debate a nivel nacional y del magisterio sobre ideas conceptuales, enfoques y metodologías; y el alto costo de los materiales de enseñanza, así como la carencia general de los mismos.

Según la información que se obtuvo, no se han hecho muchos esfuerzos en la región para realizar investigaciones sobre la lectoescritura inicial, y no hay una cultura predominante de procesos de toma de decisiones fundamentados en la evidencia. Estos resultados concuerdan con la revisión sistemática del PCLR. Además, la falta de investigaciones actuales específicas de cada país fue problemática para los actores, quienes hicieron énfasis en la importancia de producir evidencias pertinentes a nivel local. En este sentido, las oportunidades de diálogo entre políticos, maestros e investigadores son limitadas, lo cual restringe el conocimiento sobre las necesidades y capacidades de cada grupo, y por consiguiente, el apoyo y el compromiso mutuos.

La rectoría en los esfuerzos en LEI de cada país la lleva a cabo el ministerio de educación local. Gran parte de la influencia en la formulación de políticas y los planes de estudio se genera a nivel centralizado, lo cual normalmente se traduce en dificultades para la capacitación del personal. Aparte del nivel central, los actores primarios con gran interés en el tema son los maestros y otros ejecutores, quienes parecieran tener el mínimo apoyo directo o acceso a la información y los recursos. Sin embargo, es de interés para los actores evaluar la opción de establecer redes dentro de los países y en la región para un mejor entendimiento de las experiencias de los usuarios con la ejecución del programa. Los actores clave consideran que los países comparten problemas similares y consideran que es importante para ellos entender las experiencias de otros para mejorar sus propias prácticas.

Los informes de los cinco países estuvieron de acuerdo en que, para mejorar la lectoescritura inicial en la región, los actores necesitan apoyo para la creación de espacios de diálogo entre actores de los diferentes países de la región; apoyo en el proceso de investigación y en la sistematización de prácticas que permita también el reconocimiento de las mejores prácticas con base en la evidencia; más esfuerzos por difundir los resultados de la investigación para crear una cultura en que se utilice la evidencia; y la promoción de iniciativas de capacitación de los maestros, que fortalezcan de manera específica el campo de la lectoescritura inicial.

Los hallazgos de los análisis de los actores ofrecen la oportunidad de «anclar» las intervenciones del PCLR en términos del mejoramiento de las capacidades y de la creación de

redes (resultados 3 y 4). El PCLR podría contribuir a ampliar el repertorio de prácticas pedagógicas de los maestros en cuanto a la lectoescritura inicial dándoles ejemplos de resultados e investigación realizada a nivel regional e internacional, en temas tales como los métodos del aula, la creación de planes de estudio, los marcos conceptuales y las metodologías de enseñanza, la evaluación de las habilidades de lectura y escritura del alumno, y la capacidad pedagógica del sistema educativo. Por último, para el resultado 4 (sostenibilidad), el estudio determinó la necesidad evidente de promover el diálogo, la formación de redes y de una comunidad de práctica, que permitan el intercambio de información y recursos y la identificación de las mejores prácticas, y que fomenten la investigación y faciliten la capacidad de los actores en todos los niveles para entender y justificar el uso de ciertos programas o planes de estudio. En el mediano plazo, esto servirá para incrementar la influencia de los actores clave y garantizar la sostenibilidad de las políticas de lectoescritura inicial. En base a las experiencias y las lecciones aprendidas por el PCLR la Universidad del Valle de Guatemala, en colaboración con otras cuatro universidades de la región, ha formado la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe, RedLEI. A través de estas universidades, la RedLEI colaborará en el desarrollo de capacidades en investigación, recopilación y diseminación de evidencia y participación en políticas públicas relacionadas con lectoescritura inicial.

En este informe se presenta un panorama general de los métodos y el marco conceptual que utilizó el PCLR para realizar el análisis, seguido por los resultados a nivel regional y los resultados de Nicaragua, Honduras, República Dominicana, Jamaica y Guatemala.

I. Introducción

El objetivo del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR) es aumentar el efecto, la escala y la sostenibilidad de las actividades de lectoescritura inicial en países prioritarios 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, pero también se propone conseguir evidencias de lo que ha dado resultado de manera específica en América Latina y el Caribe, con énfasis en los países prioritarios.

El programa pretende lograr cuatro resultados:

- La recopilación, consolidación y utilización de la *evidencia* obtenida en investigaciones de lectoescritura en los primeros grados y de los *recursos* producidos en la región en conjunto (Resultado 1: **Evidencia**).
- La difusión de la evidencia pertinente y de los recursos entre los diversos públicos y los actores clave de lectoescritura en los primeros grados en la región (Resultado 2: **Difusión**).
- El mejoramiento de las capacidades de los actores clave de la región en lo relativo a la lectoescritura en los primeros grados, para que puedan ejecutar estrategias y procesos fundamentados en la evidencia con el fin de mejorar la lectoescritura inicial y crear nuevas evidencias locales, pertinentes y contextualizadas (Resultado 3: **Capacidad**).
- La creación de espacios y plataformas que garanticen la sostenibilidad de iniciativas e intervenciones que fortalezcan la lectoescritura en los primeros grados en la región (Resultado 4: **Sostenibilidad**).

La ejecución exitosa de estos resultados exige que los actores clave de cada uno de los países que participan en el programa tengan conocimientos de lectoescritura en los primeros grados. El equipo del PCLR realizó un mapeo y análisis de actores en Nicaragua, Honduras, República Dominicana, Jamaica y Guatemala para identificar lo siguiente: (1) quiénes son los actores clave en lectoescritura en los primeros grados en cada país, (2) cuál es su grado de influencia e interés en la lectoescritura en los primeros grados según la metodología propuesta, (3) cuáles son las características de las intervenciones de lectoescritura inicial que promueven los actores clave en cada país, (4) cuáles son los recursos o materiales que necesitan, (5) cuáles son los formatos a través de los cuales se debe difundir la información, (6) cuáles son las aportaciones de los actores clave para fundamentar el diseño de los planes de fortalecimiento de las capacidades de la lectoescritura inicial a nivel local, (7) qué tipo de evidencia se necesita para mejorar la práctica, (8) cómo crear y fortalecer las capacidades actuales en cada país, (9) con qué recursos se cuenta en la región para atender estas necesidades y (10) qué oportunidades hay en cada país para mantener las labores a futuro.

En el informe se resumen los resultados principales de los cinco estudios, se resaltan los hallazgos más importantes y se comparan las semejanzas y diferencias entre los cinco países. En primer lugar, el informe presenta el marco conceptual que se empleó en el diseño y el análisis de los resultados. En la segunda sección se describe la metodología del estudio. Posteriormente, los

resultados se organizan siguiendo los temas que se identificaron anteriormente; se comentan los resultados y se sacan conclusiones.

Objetivo del mapeo y análisis de actores

El objetivo del mapeo y análisis de actores clave en LEI del PCLR es identificar y sistematizar información acerca de los actores clave a nivel individual y organizativo dentro del marco del programa para así determinar lo siguiente: a) su trascendencia pasada, actual y posible en las políticas y la práctica de lectoescritura inicial; b) sus conocimientos y necesidades en términos de capacidad para mejorar o sostener su trascendencia en el país respectivo y en la región de América Latina y el Caribe y c) la forma en que el proyecto puede utilizar sus destrezas actuales para mejorar las capacidades en toda la región. Definimos como actor clave en la lectoescritura inicial a aquella institución que muestra preocupación, compromiso o posible orientación por la formulación de políticas y prácticas relacionadas con la lectoescritura inicial en un contexto específico (ver definiciones generales y un cuadro dinámico sobre los tipos de actores en el Anexo I).

Definimos el «**mapeo de actores**» (conocido también como la creación de «mapas sociales» o «sociogramas») como el «esquema de una realidad social en que estamos inmersos (en este caso, la situación de la lectoescritura inicial en cada país), comprenderla en su extensión más compleja posible y establecer estrategias de cambio para la realidad así comprendida» (Gutiérrez, 2001, p. 31). El mapeo «ayuda a representar la realidad social en la que se intervendrá, comprenderla en su complejidad y diseñar estrategias de intervención con más elementos que el solo sentido común o la sola opinión de un informante calificado» (Tapella, 2007). Por último, «la utilización del mapa social es visto como 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 resumen, el mapeo de actores nos ayuda a lograr lo siguiente: a) entender mejor la realidad de la lectoescritura inicial en cada país en relación con los actores que tienen influencia en ella, 2) realizar nuestro trabajo con base en esta realidad social y 3) fomentar el compromiso de los actores para que realicen y continúen el trabajo en este campo.

El análisis de actores era un paso secundario que se basaba en el mapeo de actores. Definimos el «**análisis de actores**» 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 Mundial define el análisis de actores como «una metodología que se utiliza para facilitar procesos institucionales y de reforma de políticas al tener en cuenta —y, a menudo, incorporar— las necesidades de quienes tienen participación o interés en las reformas que se están contemplando». Por último, el análisis de actores «no solo consiste en tomar 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 resumen, el análisis de actores nos permite: 1) determinar qué intereses se deben tener en cuenta y dónde deben incorporarse actividades de mejoramiento de las capacidades en ese país (resultados 2 y 3); 2) tener en cuenta e incorporar las necesidades de los actores e identificar en la región el potencial que pueda apoyar el

mejoramiento de las capacidades en otros países (resultado 3); 3) determinar los ámbitos en que debe basarse el temario de investigación sobre la lectoescritura inicial; y 4) identificar los participantes y formatos que permitan crear estructuras sostenibles (resultado 4).

La actividad global de los actores «los identifica y describe su poder relativo, su influencia y sus intereses en cierto dominio o en relación con una iniciativa específica, define el papel y el ámbito de acción de cada uno de ellos, e indica la prioridad relativa que debe otorgarse a la satisfacción de sus respectivos intereses» (Dragos Aligica, 2006; Morgan y Taschereau, 1996; Varvasovszky y Brugha, 2000). Esto abarca la exploración de las influencias políticas que subyacen tras las políticas técnicas relacionadas con la lectoescritura inicial en cada país. En vista del cambio constante de las agendas políticas, es importante entender los sistemas de comunicación, las redes y la influencia mutua entre actores más allá de la situación actual, ya que las fluctuaciones podrían afectar las labores de difusión y el impacto en las políticas y las prácticas durante el proyecto y después de este.

II. Marco conceptual y preguntas de investigación

El marco conceptual por el cual se guía esta investigación se divide en dos partes. En la primera se resumen las definiciones del PCLR y la interpretación de los conceptos de mapeo y análisis de actores, sobre cuyas bases pretendemos determinar la influencia de los diversos actores en la lectoescritura inicial y las relaciones que existen entre ellos. En la segunda parte se explica la forma en que el PCLR define la lectoescritura inicial.

Mapeo de actores: conceptos clave

El mapeo de actores es una metodología que se asocia con la teoría de las redes sociales, que se caracteriza por la idea de que la sociedad se puede entender en términos de estructuras que se manifiestan en forma de tipos de relaciones entre los actores clave, ya sea a nivel grupal, organizativo, individual o institucional. Los conjuntos de relaciones sociales forman redes, y las posiciones que los diversos actores ocupan en estas redes definen los valores, creencias y conductas de los actores (**Tapella 2007; EC/FAO 2006; Guedes 2004; Overseas Development Administration 1995; Pozo Solís 2007**).

La actividad le permitió al equipo del PCLR identificar a los actores principales que trabajan en las políticas y las prácticas de la lectoescritura inicial y que influyen en ellas en los países seleccionados del programa. Para efectos de la actividad, definimos al *actor* como «la persona, el grupo, la organización, la red, la entidad gubernamental o no gubernamental, o el 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». También consideramos que esa participación se traduce en recursos, derechos, responsabilidades, dificultades y —con el tiempo— en un impacto local o nacional en este campo.

El equipo del PCLR empleará dos conceptos fundamentales —la influencia y el interés— para entender, por lo menos en parte, las relaciones que existen entre los actores clave.

Identificar a los actores clave, redes existentes y tipos de relaciones ayudó a orientar el desarrollo de actividades del PCLR en cada país y en toda la región.

Lectoescritura inicial: conceptos clave

A continuación se presenta un esbozo del marco conceptual del PCLR en lo relativo a la lectoescritura (Programa de Capacidades LAC Reads, 2015). Los elementos de este marco conceptual sirven de referencia para analizar la información que se recopiló durante el proceso de investigación.

La lectura y la escritura son habilidades fundamentales que posibilitan el aprendizaje durante toda la vida. Aprender a leer es un proceso que consiste en extraer sentido de un texto. La escritura es una habilidad que se relaciona de manera íntima con la lectura y que apoya el desarrollo de la misma a través de la producción de textos. La lectura y la escritura son esenciales, no solo porque les permiten a los niños aprender sobre todas las áreas del conocimiento (leer para aprender) sino porque estas habilidades les permiten tener éxito en todas las asignaturas escolares y convertirse en ciudadanos activos. Aprender a leer y a escribir es un proceso complejo tanto para el alumno como para el maestro (Ehri, 2003), y lograr la alfabetización completa es el resultado de un proceso intencional que debe comenzar en etapas muy tempranas de la vida.

Evaluaciones realizadas en todo el mundo indican que un porcentaje grande de niños tiene dificultades para leer y escribir como corresponde a su grado escolar. Por ejemplo, en los Estados Unidos, el Panel Nacional en Lectoescritura (National Literacy Panel) informa que cerca del 20 % de los niños tienen dificultades para aprender a leer antes del grado 3 (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, 2000). Tanto Torgesen (2005) como Reynolds y cols. (2011) sostienen además que los alumnos que tienen dificultades para leer en los tres primeros años escolares tienen dificultades para recuperar el terreno perdido.

Sin embargo, hay evidencia sólida de que si los maestros y las escuelas toman medidas positivas y adecuadas durante esos primeros grados (Cunningham y Stanovich, 1997; Ensminger y Slusarcick, 1992; Juel, 1988, en Reynolds y cols., 2011), casi todos los alumnos pueden mejorar su desempeño en la lectura y superar las dificultades iniciales (Scanlon y cols., 2005; Reynolds y cols., 2011). Esto justifica las afirmaciones de que las intervenciones en los tres primeros grados escolares son de gran importancia, y respalda la promoción de programas y proyectos para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura como condición que contribuye al logro de una educación de buena calidad para todos.

El aprendizaje de la lectoescritura tiene varias etapas: la lectoescritura emergente o prealfabética, la lectoescritura inicial, la lectoescritura establecida y la etapa de lectores y escritores independientes o autónomos, que constituye el final del proceso (Camargo, Montenegro, Maldonado y Magzul, 2013). En cada una de estas etapas hay períodos críticos, prioridades y metodologías adecuadas.

La lectoescritura es una competencia compleja y se logra mediante un proceso largo que se fomenta de manera intencional a través de la enseñanza. Sin embargo, en los idiomas alfabéticos la lectoescritura consta de un grupo de componentes específicos e interrelacionados: 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).

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

1. El papel del entorno alfabetizado en 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, pago y desarrollo profesional de los maestros.
4. El apoyo de redes, asociaciones e incentivos para fomentar la lectoescritura inicial.
5. El aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna en contextos multilingües.
6. La promoción de prácticas pedagógicas eficaces, como las siguientes:
 - Aprendizaje temprano del idioma, juegos relacionados con el idioma, y estrategias pedagógicas de prelectura y preescritura desde los primeros niveles de desarrollo del niño, incluso antes de que comience la educación formal
 - Enseñar de manera intencionada y dedicar suficiente tiempo a cada una de estas seis capacidades fundamentales, haciendo énfasis en la comprensión y en la importancia crítica de incluir el aprendizaje del lenguaje y los procesos de razonamiento crítico en el desarrollo de la comprensión de lectura. Esto incluye leer en voz alta todos los días
 - Organizar a los niños en grupos en los que todos tengan un grado parecido de lectoescritura, lo cual requiere herramientas adecuadas de evaluación de habilidades y clases diseñadas para cada nivel de lectura y escritura
 - Colaborar con el padre, la madre, 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)

En el siguiente análisis se pretende determinar los elementos de este marco conceptual que están presentes en las políticas, las prioridades, las intervenciones y el discurso de los actores clave. El mapeo y análisis de los actores clave en la lectoescritura inicial se guió por las siguientes preguntas:

Mapeo de actores

- I. ¿Qué organizaciones y personas (actores o actores clave) muestran preocupación, compromiso o posible orientación por la formulación de políticas y prácticas relacionadas con la lectoescritura inicial en los países prioritarios y la región?

Análisis de actores

1. ¿Dónde se encuentran las sinergias entre los actores tomando en cuenta los diversos niveles de influencia e interés y de qué manera pueden los grupos coordinarse mejor para mejorar la calidad de servicios a maestros y estudiantes?
2. ¿Cuáles son las características de las intervenciones y de los actores clave en la lectoescritura inicial dentro de la región?
3. ¿Qué requieren los actores para el desarrollo de capacidades y cuáles son los mejores diseños posibles para lograrlo (por ejemplo, asistencia técnica, capacitación, formación de redes)?

III. Metodología

En vista de la importancia de vincular las actividades del programa a las necesidades de los actores de la región de América Latina y el Caribe, el equipo concibió una estrategia para integrar de manera sistemática a los actores a nivel de cada país en la conversación sobre las necesidades en lectoescritura en términos del mejoramiento de capacidades, y sobre los diseños más pertinentes para lograrlo en cada contexto. La investigación cualitativa es particularmente adecuada por las siguientes razones:

- Representar un proceso requiere descripciones detalladas de lo que sucede y de cómo las personas interactúan unas con otras.
- La forma en que las personas viven un proceso normalmente varía en aspectos importantes, así que se deben captar las experiencias de los entrevistados en sus propias palabras.
- El proceso es fluido y dinámico, y no se puede resumir con justicia 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 conveniente para entender la sostenibilidad, ya que este método les 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 le da al investigador flexibilidad para explorar campos de interés inesperados. El equipo del PCLR invitó a sus socios en los distintos países a dirigir esta labor, ya que «el proceso de mapeo de actores es tan importante como el resultado, y la calidad del proceso depende mucho de los conocimientos de la gente que participa» (Morris y Baddache, 2011). Los detalles del proceso que empleamos se basaron en el trabajo de Pozo Solís (2007), que esboza el mapeo de actores así:

1. Propuesta inicial de la forma en que se clasifican los actores
2. Identificación de funciones y papeles que desempeña cada actor
3. Relaciones y niveles de poder de cada actor

4. Representación visual de los actores
5. Formas en que los actores podrían interactuar unos con otros
6. Reconocimiento de las redes que existen

En los siguientes apartados se hace un esbozo de la metodología que empleamos para realizar el mapeo y el análisis de actores (revisión inicial, muestra de investigación, herramientas, capacitación, recopilación de datos, análisis y realización del informe).

Mapeo de actores

El equipo realizó una revisión bibliográfica para entender las estructuras e interacciones de los actores en la lectoescritura inicial en cada país, tanto a nivel comparativo como regional, y una revisión de trabajos publicados sobre la situación de la lectoescritura inicial en la región. Con esta información y con los conocimientos locales y contextuales, los socios locales de cada país prioritario identificaron a los actores clave en lectoescritura inicial de su país, creando y utilizando un «perfil del país» para explicar la situación de la lectoescritura inicial en cada uno. El equipo se propuso determinar la relación de cada uno de estos grupos con la lectoescritura inicial. Se espera que los perfiles de los países se amplíen en el transcurso del proyecto. Ya se han modificado las versiones originales para incluir información contextualizada pertinente que los equipos obtuvieron durante la recopilación de datos. En esta actividad inicial, los perfiles de los países comprenden una revisión de la información que contextualiza el análisis global de actores.

Muestra de investigación

Partiendo del perfil del país, cada equipo realizó un muestreo meticuloso con base en los siguientes criterios, para identificar informantes clave con el fin de que participaran en entrevistas semiestructuradas y en grupos focales:

1. ¿Esta persona u organización trabaja en lectoescritura inicial? ¿En que capacidad?
2. ¿Podría esta persona u organización proporcionar información pertinente? Explicar los tipos.
3. ¿Podría esta persona u organización llegar a ser un colaborador valioso del proyecto? Explicar por qué y de qué manera.
4. ¿Esta persona u organización cumple alguno de los siguientes criterios?
 - a. Tener 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 el nacimiento hasta el grado 3;
 - b. Trabajar en investigación sobre lectura y escritura en el período comprendido desde el nacimiento hasta el grado 3;
 - c. Trabajar en la identificación de las mejores prácticas en lectoescritura desde el nacimiento hasta el grado 3.

El equipo de investigación identificó seis categorías en la determinación de actores clave durante la Capacitación Regional de Tegucigalpa, realizada en febrero de 2016. Las categorías, los ejemplos y las definiciones se presentan a continuación, en la Prueba 2.

Prueba 2. Definiciones de las categorías de actores del PCLR

Grupo interesado clave		Ejemplos	Definición
1	Organismos gubernamentales	Ministerios de Educación, gobiernos locales, despacho de la Primera Dama	Todos son organismos financiados por el Estado, con personal financiado por el Estado, a excepción de los centros de investigación y los centros de capacitación de maestros.
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 e investigadores	Universidades, centros de estudios, centros gubernamentales de investigación, PREAL, FLACSO	Todas son entidades cuyo objetivo principal es el avance del conocimiento, la investigación y el análisis.
5	Instituciones y programas de capacitación de maestros	Facultades de educación de universidades, escuelas normales, centros de capacitación de maestros	Todas son instituciones de capacitación de maestros (formación 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 pretende entender mejor las experiencias individuales de más alto nivel, ya que las opiniones se pueden expresar mejor cara a cara. Los equipos realizaron entrevistas semiestructuradas de una hora de duración con los informantes clave que habían identificado.

Los grupos focales le permiten al equipo investigador entender las experiencias de un número mayor de actores en un tiempo corto, en un entorno de grupo con personas que están en la misma situación, y en un lugar cómodo en que el equipo puede observar las interacciones entre los participantes. También ofrecen un contexto en que los actores se sienten a gusto y habilitados para conversar con sus compañeros sobre los temas de evaluación, así como de

reaccionar ante las opiniones y experiencias de los demás en relación con el programa. El equipo realizó Grupos Focales de hasta dos horas de duración con los informantes que según su determinación podrían preferir el trabajo en grupo. En los informes individuales que se encuentran a continuación, cada país explica en detalle las características de los actores que se seleccionaron.

Herramientas de recolección de datos

Las entrevistas y los grupos focales fueron semi-estructurados, con protocolos en los que se incluían temas fundamentales, pero que permitían la adición de preguntas de sondeo en una conversación más espontánea, la cual podría captar información que de lo contrario podría pasar desapercibida. Las herramientas cubrieron cada una de las preguntas de investigación que el equipo mencionó anteriormente en el documento:

En general, los protocolos tenían el objetivo de determinar las necesidades de los actores en cuanto al mejoramiento de capacidades y a los mejores métodos para lograrlo. Para los grupos focales, los equipos de cada país desarrollaron un breve protocolo que contenía aspectos relevantes a elaborarse en la discusión con cada tipo de grupo de actores.

Consideraciones de tipo ético

El equipo examinó las herramientas mediante la Garantía Federal (*Federalwide Assurance*) que otorgó a AIR la Oficina de Protección de Participantes Humanos en Investigación, del Departamento de Salud y Servicios Sociales de los Estados Unidos (FWA00003952). Tenemos sistemas que garantizan que no haya conflictos de intereses en relación con los integrantes del comité de ética en investigación (IRB), con la solicitud de revisiones ni con las determinaciones subsiguientes. El comité de ética determinó que esta investigación estaba exenta del requisito de obtener consentimiento de los participantes. Sin embargo, el equipo investigador recibió consentimiento verbal de todos los adultos participantes y trató 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.

Capacitación y recolección de datos

El equipo principal capacitó a especialistas de los socios del programa en cada país en los procesos y las técnicas de investigación cualitativa en un período de seis meses. Durante este período se realizó un seguimiento constante y se llevaron a cabo teleconferencias con todos los socios, llamadas colectivas, seminarios web y dos capacitaciones presenciales que duraron cinco días. La primera capacitación (en febrero de 2016) se centró en las técnicas de recolección de datos y en la modificación de los protocolos de entrevistas y de grupos focales para abordar mejor las preguntas de investigación en el contexto de cada país. La segunda capacitación (en mayo de 2016) se dedicó al análisis de datos, la redacción de informes y los criterios técnicos necesarios para producir un trabajo de investigación cualitativa de gran calidad. Un seminario web y una serie de capacitaciones virtuales de seguimiento que se realizaron en mayo de 2016 se centraron en la codificación de datos y en la categorización de la información recolectada. El objetivo de estos temas era garantizar la calidad de los datos y reducir los sesgos. Además, en la

capacitación se cubrieron los temas de aplicación y de requisitos del comité de ética. Los materiales de capacitación se incluyen en el Anexo D.

Durante la capacitación inicial, cada miembro del equipo de cada país participó en actividades de simulación para practicar el uso de los protocolos de entrevista individuales o de grupos focales con otros investigadores, y el resto del equipo hizo comentarios. El equipo practicó la aplicación de los protocolos en el idioma adecuado para el grupo de cada interesado. Por último, las primeras entrevistas les dieron a los equipos la oportunidad de adquirir experiencia en la aplicación de los protocolos de entrevista, y en evaluar la pertinencia de las preguntas de debate. Los equipos tomaron nota de las dificultades que tuvieron al realizar las entrevistas, y luego estas dificultades se comentaron durante reuniones informativas *a posteriori*. En consecuencia, los equipos adaptaron el lenguaje y las técnicas del protocolo.

Los socios locales comenzaron la recolección de datos entre febrero 2016 y junio de 2018. Lo adecuado era que ellos realizaran la investigación, ya que estaban más al tanto de los contextos nacionales y regionales y, por lo tanto, podían entender los objetivos con base en las interacciones que tenían con las personas a quienes entrevistaban. A cada entrevista asistieron dos investigadores: uno para dirigir la conversación y el otro para tomar apuntes completos y detallados. Además, los investigadores grabaron las entrevistas para tener una forma adicional de documentación.

Análisis

Los socios de cada país realizaron un análisis inicial de la información obtenida en las entrevistas y en grupos focales para resumir las ideas y experiencias esenciales que constituían la síntesis de los temas que surgieron durante las entrevistas. Los equipos usaron estas notas de campo, además de los apuntes y las transcripciones de entrevistas (cuando era necesario) para analizar los datos. Los equipos escogieron los programas NVivo o MAXQDA para codificar la información recolectada.

El primer paso para analizar datos cualitativos es crear una estructura de códigos (árboles de categorías) que permita categorizar sistemáticamente la información. El equipo partió del marco analítico del estudio para orientar la documentación de la información. Los investigadores de los diversos equipos de cada país realizaron por separado la codificación abierta de los datos para identificar de manera independiente los temas del diálogo. Estos temas formaron la estructura de codificación que empleamos para categorizar los datos brutos (obtenidos en entrevistas y grupos focales) en varios subtemas, que son los resultados más detallados. Los equipos definieron cada tema y subtema para garantizar la coherencia entre los distintos codificadores y a través del tiempo, y luego codificaron los datos.

Mientras incorporaban la información en la estructura de codificación, los investigadores se reunieron para comentar los códigos nuevos que iban surgiendo durante el proceso, y para hablar de otras correcciones necesarias del esquema de codificación (eliminaciones, recategorizaciones, aclaraciones, etc.). Además, el equipo se reunió en el transcurso del proceso de codificación para comentar los resultados que se iban obteniendo y para comparar las semejanzas que se descubrían en el análisis temático. Luego, guiados por el marco teórico,

los equipos registraron todas las explicaciones, conclusiones y sugerencias posibles para garantizar el análisis más objetivo y más desprovisto de sesgos.

A lo largo del proceso de diseño, recolección y procesamiento de la información, análisis y producción de los reportes, los equipos de país contaron con la asesoría y apoyo de las especialistas y el Core Team del Programa.

Productos

En base a la investigación, los socios de cada país redactaron informes individuales que respondieron a las preguntas de investigación del resultado 2. Los informes del análisis de actores y los resultados regionales abarcan lo siguiente: Capacidades actuales de los países, dado el panorama de los actores, y las necesidades más frecuentemente mencionadas en general a nivel de país y de los actores.

El análisis permitió a cada equipo lograr lo siguiente:

Triangular la información con los resultados de las búsquedas de evidencia y recursos, y proveer insumos para orientar el trabajo del PCLR, tanto en la facilitación de coordinaciones, como en el desarrollo de capacidades y la sostenibilidad de los esfuerzos en LEI en cada país y a nivel regional.

IV. Resultados a nivel regional

La investigación reveló semejanzas en las respuestas de los distintos países, las cuales permitirán determinar formas de promover las actividades del PCLR por toda la región. En general, los actores reconocieron que las decisiones e intervenciones en materia de políticas de lectoescritura inicial con frecuencia no se han basado en la evidencia ni siempre han tenido en cuenta las mejores prácticas regionales. Por lo tanto, se interesaron en mejorar la ejecución de la lectoescritura inicial de manera práctica, y en fomentar el potencial de creación de conocimiento con base a la evidencia para guiar dicha ejecución. En particular, es de interés de los actores evaluar la oportunidad de establecer redes dentro de los países y en la región para entender mejor las experiencias que los demás habían tenido con la ejecución del programa. Además, varios tipos de actores manifestaron que se sentían carentes de representación en las corrientes dominantes: en Jamaica, a los colegios privados les gustaría comunicarse con los actores públicos; en Honduras, los actores expresaron la necesidad de tener en cuenta la situación socioeconómica y otros factores sociales en la investigación; y en Nicaragua, a pesar que todos los actores consideraban que el Ministerio de Educación debería ser su principal aliado, la sensación general que tienen es que están en un espacio en el que el ministerio se está volviendo más centralizado.

Los resultados concuerdan con la revisión sistemática del PCLR. Según la información recolectada en el análisis de actores, no se realizan muchas investigaciones en lectoescritura inicial y la toma de decisiones fundamentadas en la evidencia no es frecuente entre los maestros. Las investigaciones respaldadas por revisión de expertos solo se hallaron en países de América Latina que tienen ingresos más altos. Como resultado, no hay investigaciones en los

países prioritarios del PCLR. Además, el alcance de la investigación en lectoescritura inicial no capta la diversidad regional y socioeconómica de estos países.

Sin embargo, este no solo es un reto en cuanto a la lectoescritura inicial; Es un desafío en diversos ámbitos de la vida social, cultural y económica en América Latina, como lo demuestra un estudio reciente del Banco Interamericano de Desarrollo (Hoffman, Ordóñez y Benavides, 2015). Algunas explicaciones del desafío mencionado anteriormente se recopilaron en los mapeos y análisis de actores:

- Las oportunidades de diálogo entre los responsables de la formulación de políticas, los investigadores y otros actores son limitadas, lo cual limita el conocimiento sobre las necesidades y capacidades de cada grupo, y por consiguiente, el apoyo y el compromiso mutuos.
- Los investigadores se enfrentan a dificultades para identificar situaciones clave de embotellamiento y temas pertinentes de investigación sobre políticas públicas.
- Las oportunidades de alinear, articular y sincronizar necesidades de investigación y de movilizar recursos son limitadas.

Además, las limitaciones en cuanto al financiamiento o a la información sobre cómo obtener fondos para realizar investigaciones podrían contribuir a incrementar este desafío. Los datos de los análisis de los actores ofrecen la oportunidad de «anclar» las intervenciones del PCLR bajo cada resultado, como se observa en los siguientes ejemplos:

- El objetivo de la entidad regional (Resultado 4: Sostenibilidad) es en parte el de aportar evidencia nueva y pertinente a la región.
- Los esfuerzos por mejorar las capacidades locales (Resultado 3: Capacidad) pueden contribuir a llenar los vacíos que se identificaron en el análisis de actores.
- La coordinación con otras organizaciones de la región puede contribuir a continuar la labor de mejoramiento de la lectoescritura, ya que la creación de alianzas y redes en cada país constituye los cimientos para lograr el fortalecimiento de las capacidades locales en los países que atiende el PCLR. Por ejemplo, la organización RedLEI, antes mencionada, o la red para fomentar soluciones a problemas del desarrollo con que cuenta USAID: la Red de Soluciones en Educación Superior (Higher Education Solution Network), que se creó en 2012, vincula a universidades de los Estados Unidos con centros de investigación de países en vías de desarrollo (www.usaid.gov/hesn).
- Otro aspecto en que este análisis concuerda con la revisión sistemática es que descubrimos que no se cuenta con marcos conceptuales pertinentes al contexto, diseñados como consecuencia de buenas prácticas y de programas exitosos. En este sentido, nuestros resultados indican que los actores de la región quizá no estén prestando mucha atención al conocimiento sobre lo que da resultado particularmente en su región y en las diferencias que puede haber con lo que da resultado en otras regiones del mundo. Lo vemos en las respuestas frecuentes de actores de Nicaragua, Guatemala, República Dominicana y Honduras cuando se les pregunta sobre la evidencia y los puntos de referencia que orientan su trabajo. La mayoría de las respuestas se referían a conceptos generales y abstractos tales como constructivismo, competencias o

el enfoque comunicativo-funcional, y sobre atender a la población que requiere educación especial y a las poblaciones indígenas. Estas definiciones generales sin aterrizar concretos, no permiten la comprensión del enfoque que las intervenciones utilizan en realidad.

En los siguientes apartados se resumen estos y otros temas comunes en Nicaragua, Honduras, Jamaica, República Dominicana y Guatemala en relación con cada una de las preguntas generales de investigación.

Participación, influencia e interés de los actores clave

¿Qué organizaciones y personas (actores o actores clave) muestran preocupación, compromiso o posible orientación por la formulación de políticas y prácticas relacionadas con la lectoescritura inicial en los países prioritarios y la región?

El equipo del PCLR creó las seis categorías de actores, que se mencionan en el apartado de metodología, con base en las aportaciones de todos los países del estudio. Las categorías son lo suficientemente amplias como para abarcar la variación a nivel del país, pero el mapeo de actores también muestra una superposición importante en la estructura y las funciones de los actores. Los maestros y otros actores a ese nivel están muy involucrados en las prácticas cotidianas en lectoescritura inicial. Sin embargo, hay ciertas diferencias, 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 recalcó el trabajo de varias ONG a nivel nacional. Asimismo, el mapeo en Guatemala identificó a muchos más actores en todo el país que trabajan en lectoescritura inicial, posiblemente debido al tamaño del país y al movimiento a favor del avance de la lectoescritura inicial desde hace más de veinte años. Cada país mencionó la importancia de varios programas de USAID en catalizar las acciones en relación con la lectoescritura inicial en coordinación con el Ministerio de Educación respectivo.

El liderazgo en cada país en cuanto a la lectoescritura inicial la lleva a cabo de manera similar el Ministerio de Educación respectivo. Gran parte de la influencia en la formulación de políticas y los planes de estudio se genera al nivel central, el cual también muestra con frecuencia problemas de capacidades en relación con el personal. Aparte del nivel central, los actores que tienen más interés en el tema son los maestros y otros ejecutores, quienes —como dato interesante— parecen tener además el mínimo apoyo directo o acceso a la información y los recursos. Si se compensaran los problemas de capacidades del personal a nivel gubernamental con el deseo de los actores por aportar ideas respecto a políticas y al diseño de las mismas, se podría contribuir al mejoramiento de capacidades, a que los actores sientan que están aportando a la dirección de las políticas y a la conexión de los planes de estudio y otras políticas con la realidad que viven quienes los aplican.

¿Cuál es la influencia y el interés de cada interesado clave, y qué tipo de interacciones hay entre los actores?

El interés en trabajar con varios actores y en distintos niveles fue quizá el tema más constante en cada país. La mayoría de los actores interactuaban con sus colegas inmediatos, pero tenían

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. Los maestros que no trabajaban con el gobierno creían que tenían influencia a nivel de la ejecución de programas, aunque muchos expresaron interés en contribuir al debate con los encargados de la formulación de políticas sobre lo que daba resultado en la enseñanza de la lectoescritura inicial. Por ejemplo, algunos actores no estaban seguros acerca de la evidencia en que se basaba el plan de estudio en cada uno de los países y creían que podrían haber contribuido con su experiencia a mejorar la calidad de los productos del PCLR. Por último, los actores hicieron énfasis en la necesidad de establecer redes más sólidas entre los actores y de crear un sistema de comunicación. Dichas redes y el sistema de comunicación son especialmente importantes dada la tendencia, identificada en Guatemala y Nicaragua pero presente en cada uno de los países, de que las iniciativas se cierren al final de un período específico de implementación en lugar de continuar bajo el siguiente gobierno.

El análisis reveló algunos casos de actores clave que tenían 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 de capacitación de 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 y en el mejoramiento 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 u ofreciendo oportunidades de mejoramiento de las capacidades fuera del sitio de trabajo diario.

Características de las intervenciones en lectoescritura inicial

Iniciativas que los países han concebido

Las iniciativas de los actores para promover la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura inicial se centran por lo general en los siguientes ámbitos: animación de los alumnos a la lectura, para que sea una actividad más participativa y dinámica; capacitación de los maestros, especialmente en lo relacionado con métodos de enseñanza; creación de materiales didácticos con recursos complementarios; ambiente del aula; actividades que refuerzan lo que se aprende en la escuela; y evaluación y seguimiento de los avances logrados en la lectoescritura. Algunas iniciativas, aunque menos destacadas, se orientan hacia el desarrollo de actividades curriculares y procesos de investigación.

Las intervenciones se centran principalmente en los maestros, que representan la población hacia la que dirigen sus objetivos muchos de los sectores. En menor grado, hay acciones dirigidas a los padres de familia, y se observó en los análisis que el sector de la sociedad civil funciona mejor a nivel local. El sector gubernamental es el único grupo que abarca a la

población a nivel nacional, lo cual es un indicador de la concentración de mayores esfuerzos nacionales en áreas pobladas (por ejemplo, las capitales) en comparación con áreas rurales.

En Jamaica se está realizando una labor pública importante para promover la lectoescritura inicial, que se hace evidente en la cantidad de programas que existen, pero que también reconocieron los actores que entrevistamos para este análisis. En Honduras existen algunas iniciativas, aunque los actores que entrevistamos no las consideraban suficientes. Por otra parte, Nicaragua no depende de programas del sector gubernamental en este ámbito, ya que la mayoría de los programas de la sociedad civil se sostienen con financiamiento de USAID.

Los actores en Guatemala han impulsado numerosas intervenciones, tanto por parte del Ministerio de Educación, como de universidades, ONG y fundaciones, para promover la enseñanza de la lectoescritura inicial en idiomas indígenas. En esta área, los actores se han involucrado en procesos de diseño curricular, desarrollo de materiales y formación docente. Curiosamente, esfuerzos similares a éstos en Guatemala no se observan ampliamente en otros países de la región. En Guatemala también se han impulsado numerosas intervenciones de los distintos actores para promover la enseñanza de la lectoescritura en idiomas indígenas. En esta línea se han implementado procesos de diseño curricular, elaboración de materiales y formación docente. Este esfuerzo notable en Guatemala no se observa en los otros países de la región.

Otros puntos en común entre los países consisten en que el Estado dirige las iniciativas y en que el trabajo de los demás actores se orienta a apoyar la labor del gobierno. Los actores en Guatemala observaron tensión entre las organizaciones que preservan su propia autonomía y adaptan las directivas del Ministerio como resultado de esto. Algunos de los países, por ejemplo Nicaragua, mencionaron estar preocupados por la poca comunicación que tienen con el Ministerio de Educación acerca de dicha labor. Además, los actores 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.

Finalmente, como se mencionó antes, la falta de evaluación rigurosa de las intervenciones en lectoescritura inicial es otro tema en común en todos los países. Algunos actores afirmaron que la poca investigación local relevante sobre la efectividad del programa es una de las razones potenciales por las que es difícil garantizar la continuidad de los esfuerzos.

Tipos de recursos didácticos que los actores usan

En cuanto a los recursos y materiales que los actores 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 mencionaron que los materiales tienen que concordar 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 hacen mucho énfasis en 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 método 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 aprendiendo a leer». 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. Los actores en Guatemala identificaron la poca frecuencia con que se desarrollan los materiales, principalmente como resultado de la financiación limitada para hacerlo. Aunque existen brechas en el acceso a los recursos, 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. Los análisis para cada país identificaron una disparidad en el acceso a los recursos entre los estudiantes y profesores rurales quienes también podrían recibir menos atención de la programación gubernamental.

En todos los sectores, los participantes 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 mayor parte de los entrevistados en todos los países no definieron con claridad los enfoques conceptuales con los que diseñan sus intervenciones. Pareciera que esos enfoques son decididos a otro nivel y que los actores clave tienen poca incidencia en este campo.

La mayoría de los actores 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 que el enfoque de la lectura, cuando se considera en su totalidad, requiere el uso simultáneo de seis habilidades independientes (conciencia fonémica, fonética, vocabulario, fluidez, comprensión y escritura). Sin embargo, los actores 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, sin embargo no fueron capaces de definir teóricamente dichos enfoques.

Al mismo tiempo, los participantes insistieron 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 indica que no hay una postura teórica clara o explícita. En este momento, pareciera que los países carecen de un debate más amplio sobre las diferentes bases conceptuales (fonéticas y globales) que se han observado en otros países.

A pesar de que no hay una postura relacionada con las diferentes bases conceptuales, parece que se le da prioridad a la capacidad para codificar. Diversos participantes en Honduras y Nicaragua mencionaron que la mayoría de las labores pedagógicas se realizan en este ámbito.

Políticas educativas que han influido en las acciones de los actores

Hay diferencias notables entre los países en cuanto a políticas educativas, aunque 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 el caso de Guatemala y Nicaragua, los actores no identificaron programas ni políticas que se dirijan específicamente a la promoción o al mejoramiento de la lectoescritura inicial. Sin embargo, los actores en Nicaragua declararon que cumplen las normas relacionadas con la aplicación obligatoria del método de enseñanza *FAS (fonético-analítico-sintético)*, que se describe en el informe de este país. El método hace énfasis en la decodificación en el aprendizaje y se ha aplicado en Cuba. Por último, en la República Dominicana, los actores 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. Puntos fuertes, retos y posibles capacidades

¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles, y las capacidades actuales o posibles de estos actores en términos del uso de prácticas de lectoescritura fundamentadas en la evidencia y pertinentes a nivel local? ¿Cuáles son las barreras que impiden lograr estas capacidades?

Los cinco países de este estudio identificaron varios esfuerzos gubernamentales y no gubernamentales que se centraban en la lectoescritura inicial. Cada país descubrió que los actores creían que las labores existentes en lectoescritura inicial habían contribuido al fortalecimiento del campo, y Honduras señaló las aportaciones de diversos actores como uno de los puntos fuertes más importantes del país.

Evidencia

Las campañas y programas actuales carecen de la evidencia para determinar qué esfuerzos son los más eficaces y adecuados en el contexto de cada país. En las investigaciones de Honduras, Nicaragua, República Dominicana, Jamaica y Guatemala 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, como la pobreza, y las evaluaciones se concentran solo en los resultados y no en los procesos que podrían afectarlos. Especialmente a nivel de los maestros, los actores de todos los países expresaron la necesidad de recibir más orientación sobre las formas de ejecutar mejores prácticas en lectoescritura inicial y sobre dónde hallar esta información y tener acceso a ella.

Recursos

Los actores de todos los países mencionaron la falta de recursos localmente relevantes de fácil acceso para usar en su trabajo, particularmente debido a restricciones de fondos. 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 escoger 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. Aparte de los recursos monetarios, una plataforma sencilla en la que se compartan los recursos existentes —como la evidencia del PCLR y las bases de datos de recursos— podría contribuir a que estos actores 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 I (recopilar los recursos y documentos que los actores locales usan en cada uno de los trabajos en que funciona el programa). Estos recursos, que se encuentran a disponibilidad del público, serán provechosos como fuentes primarias de investigación y de consulta, así como para utilizarlos en el aula. El uso de los recursos contribuirá además al esfuerzo de fomentar alianzas y complementariedad en el trabajo entre diferentes países de la región de América Latina y el Caribe.

Capacidades (actuales y posibles) y sinergias

En general, los participantes entrevistados de los cinco países identificaron varios puntos fuertes y áreas de potencialidad, entre ellas, las siguientes: 1) la importancia que los diversos actores de la sociedad le dan a la lectoescritura inicial; 2) su voluntad de trabajar en este campo y su receptividad a interactuar con otras personas en el país y la región con el fin de trabajar en redes; 3) la prioridad que se le da actualmente a la educación temprana (en Jamaica, en particular, el gobierno ha hecho grandes esfuerzos en este ámbito); y 4) los espacios que existen, especialmente en Honduras y Jamaica, para la capacitación de los maestros en todos los niveles.

Al mismo tiempo, los participantes identificaron varios retos y puntos débiles, entre ellos, los siguientes:

1. La falta de formación inicial y de capacitación continua de los maestros, especialmente de los que enseñan en 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 trabajos publicados se pueden emplear para fundamentar la enseñanza de la lectoescritura.
2. La baja prioridad que se asigna a los procesos de adiestramiento de los maestros en el aula, el cual permite la demostración de buenas prácticas, las observaciones sobre la enseñanza, la experimentación con opciones nuevas y la sistematización del aprendizaje empírico.
3. La falta de conocimientos y debate a nivel nacional entre los docentes sobre ideas conceptuales, enfoques y metodologías que han demostrado ser eficaces en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura inicial.

4. La escasez actual de investigaciones en el campo de la lectoescritura inicial y la falta de una cultura de toma de decisiones fundamentada en la evidencia.
5. La dificultad de conseguir materiales didácticos ya sea por alto costo, distribución tardía o escasez.

Sinergias

Los equipos de investigación de los cinco países descubrieron que existen diversos espacios y redes en que los actores 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 similares y consideran que es importante para ellos entender 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». Los actores también pensaron que, como hay dificultades similares en todos los países de la región de América Latina y el Caribe, la colaboración animaría a los actores clave a entender que otros se enfrentan a los mismos retos.

¿Qué requieren los actores 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 cinco países coinciden en que, para mejorar la lectoescritura inicial en la región, los actores requieren apoyo en los siguientes ámbitos:

1. La creación de espacios para el diálogo entre actores de diferentes países de la región de América Latina y el Caribe. En los análisis se identificó este mecanismo como un recurso principal para fortalecer su trabajo y generar sostenibilidad de los esfuerzos en lectoescritura inicial en la región.
2. El apoyo del proceso de investigación y la sistematización de prácticas, que permite también la determinación de las mejores prácticas en base a la evidencia.
3. Mejores esfuerzos por divulgar resultados de investigación para crear una cultura de aplicación de la evidencia.
4. La promoción de iniciativas de capacitación de los maestros que fortalezcan de manera específica el ámbito de la lectoescritura inicial. Los actores solicitaron en particular que las capacitaciones de maestros se dirijan a metodologías de enseñanza adaptadas al contexto regional o nacional.
5. El PCLR podría ampliar el repertorio de los maestros en lectoescritura inicial al compartir con ellos ejemplos de investigación-acción realizada a nivel regional e internacional, e incluir temas como estrategias eficaces de comprensión a nivel inferencial y estrategias para enseñar a alumnos con necesidades especiales.

VI. Discusión y recomendaciones

En este apartado se resumen los resultados regionales de los análisis de actores a nivel de cada país en términos de implicaciones en la difusión, el mejoramiento de capacidades, la sostenibilidad, y las investigaciones en relación con el PCLR y la lectoescritura inicial en la región a futuro. Combinamos nuestros resultados con trabajos sobre prácticas exitosas en el mejoramiento de capacidades (por ejemplo, Beggs, 2011) y en otros temas. A continuación, presentamos una gráfica (Prueba 3) 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, que a su vez mejoran las políticas y prácticas de lectoescritura inicial.

Prueba 3. Marco de referencia para la discusión y la acción



Difusión

Además del gran énfasis en la colaboración y en las redes para difundir información, a los actores clave les interesa el uso de redes sociales, como Facebook y Twitter, para comunicarse unos con otros y mantenerse al día en cuanto a los recursos y a la evidencia en su región. También hay medios populares específicos de cada país que parecen usarse mucho, como revistas y una sección semanal sobre lectoescritura en un periódico corriente. Debido al énfasis en la carencia de recursos, estos tipos de medios gratuitos pueden servir como métodos valiosos de difusión del trabajo del PCLR. Las colaboraciones con los periódicos o la radio para publicar temas de lectoescritura inicial también podrían ser una solución para llegar a los actores que no tienen acceso continuo a Internet.

Es interesante apuntar que cada informe indicó la necesidad de adaptar los materiales no solo a las culturas de cada país sino a otros elementos de las realidades específicas de los alumnos dentro de cada país. Los actores de Jamaica a nivel de los maestros 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 tienen en cuenta los materiales pertinentes a las experiencias de los alumnos al escoger los temas de la lectura temprana (Revisión Sistemática del PCLR, 2016).

Los actores a nivel de los maestros consideraron importante la participación de los padres en el aprendizaje de los alumnos. Esto tiene resonancia especial en la República Dominicana, donde la participación actual de los padres es baja. Los actores 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. Sin embargo, los padres de familia de Jamaica expresaron además interés en recibir más información sobre maneras de hacerlo. 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, como la importancia de leer en voz alta— es una forma relativamente económica de asegurarse de que la lectura temprana continúe fuera del aula.

Plan 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 actuales específicas de cada país fue problemática para los actores, que hicieron énfasis en la importancia de producir evidencia pertinente a nivel local. Un esfuerzo colaborativo para producir y compartir conocimientos sobre qué da resultado en situaciones multilingües y en zonas de gran diversidad socioeconómica podría ayudar a la difusión de materiales adecuados para todos los contextos. Las siguientes ideas de investigación complementan las recomendaciones de investigación adicional del informe del Análisis Sistemático del PCLR.

Las evaluaciones que se centren en el impacto que los programas gubernamentales o externos tienen en los resultados de los alumnos facilitarían la capacidad de los actores a todo nivel para entender y justificar el uso de ciertos programas o planes de estudio. Por ejemplo, los maestros de Jamaica se ven limitados solo a evidencia anecdótica 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 temprana. En todos los países, los actores 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 enseñar a leer en español cuando el idioma primario del alumno en casa era otro. Por otra parte, los actores de Jamaica no consideraron que esto fuera un reto. Sería interesante entender, por ejemplo, cómo aprenden a leer los alumnos jamaquinos de origen multilingüe dentro de un plan de estudio exclusivamente inglés, cuando en su casa no hablan inglés sino criollo jamaquino (*patois*).

Mejoramiento de capacidades

En su mayoría, los actores no interpretaron que la palabra *evidencia* significara estrictamente 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. 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 también generaría un diálogo interno entre los maestros acerca de las mejores prácticas.

Los actores 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 cinco socios, realizado por el equipo principal del PCLR, apunta a la necesidad de promover las capacidades en los siguientes ámbitos:

- Métodos del aula que fomenten el aprendizaje de las cinco habilidades esenciales de la lectura, entre ellos, demostrar prácticas eficaces, planificar la enseñanza, y crear indicadores y herramientas de evaluación para utilizarlos a modo de instrumentos para analizar materiales educativos.
- Desarrollo de planes de estudio para integrar metas específicas y estándares en cuanto al aprendizaje de las cinco 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.
- Métodos de investigación (por ejemplo, experimentales, cuasiexperimentales, cualitativos, observación en el aula, registro en un diario, métodos participativos e investigación-acción) para fomentar la creación de conocimientos en la región.

- 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 les dieron a las interconsultas y a la colaboración entre colegas nacionales e internacionales —y al énfasis que hicieron en la importancia de las aportaciones a todo nivel en relación con el diseño de programas y directrices en la lectoescritura inicial— es importante que las labores del PCLR incluyan un gran potencial de formación y mantenimiento de redes. Además, será importante que los actores a nivel de ejecución sientan que se han tenido en cuenta sus opiniones en los diálogos acerca del tema debido a lo que podrían aportar a partir de su experiencia única en este ámbito. Los actores 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 del programa. Por ejemplo, los actores mencionaron la necesidad de comenzar o de mejorar la capacitación continua de los maestros para ayudarles a mejorar las prácticas con el paso del tiempo. Asimismo, los países estuvieron de acuerdo en la necesidad de recibir apoyo para aumentar las investigaciones que se realizan en lectoescritura inicial para aumentar la evidencia obtenida a nivel regional y su utilización, y para contribuir a la creación de una cultura en la que dicha evidencia se emplee en la toma de decisiones. Los gobiernos y las organizaciones ya han comenzado a tratar de interesar más a los padres de familia, de modo que las consultas sobre estas labores y la ampliación de las mismas —quizá mediante la existencia de un comité consultivo, como propuso Honduras— permita garantizar la utilidad y eficacia de las estrategias dirigidas 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 iniciales de formación de los mismos. Esto servirá para amplificar la influencia de los actores clave.

La investigación en Nicaragua y Honduras señaló además la necesidad de que haya líderes comprometidos que continúen el trabajo más allá del PCLF, y que sigan buscando financiamiento para las labores. Estas sugerencias resaltan más la importancia de formar una red sólida de actores en la 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 información importante para orientar el trabajo del PCLR en términos de la difusión de la información, las tareas de mejoramiento de las capacidades 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 de 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://www.l.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. (2001). “Mapas sociales: método y ejemplos prácticos.” [Diálogos: Educación y formación de personas adultas](#), ISSN 1134-7880, 25: 26-36.
- 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 un 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.