

FEBRERO 2019  
VOL. 6, NO. 1

*revie*  
Revista de Investigación y Evaluación Educativa

EDICIÓN ESPECIAL



 **ideice**  
Instituto Dominicano de Evaluación e  
Investigación de la Calidad Educativa

Revista Digital de suscripción gratuita del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)

Periodicidad Semestral

Edición

Febrero 2019, Vol. 6, No. 1

Dirección Ejecutiva

Julio Leonardo Valeirón Ureña

Consejo Editorial

Dinorah de Lima Jiménez

Julián Álvarez Acosta

Luis Camilo Matos De León

Dilcia Armesto Nuñez

Luis Emilio Segura

Liliana González

Evaluadores

Pascuala Matos

Rosa Oviedo

Cheila Valera

Santa Cabrera

Julián Álvarez

Corrección de estilos

Luis Emilio Segura

Coordinación

Liliana González

Dirección

Dilcia Armesto Nuñez

Colaboración

Lidia Moreta

Francisco Martínez Cruz

Diseño y Diagramación

Natasha Mercedes Arias

Yeimy R. Olivier Salcedo

ISSN: 2409-1553 (Digital)

2636-2260 (Impreso)

IDEICE

Calle José Andrés Aybar Castellanos No.79

(Prolongación México),

La Esperilla, Santo Domingo, D.N.

Teléfono: +1 (809) 732-7152

[www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-Sin-Derivar 4.0 Internacional



## PRESENTACIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), en alianza con el Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR) de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), presenta a la comunidad educativa el número especial de su **Revista Revie**, donde se exponen los resultados de investigaciones en lectoescritura para el nivel inicial en República Dominicana y otros países de la región de América Latina y el Caribe. El PCLR tiene como objetivo aumentar el impacto, la escala y la sostenibilidad de las intervenciones de lectoescritura inicial (LEI) a través de la generación y diseminación de evidencia y formación de capacidades locales.

En primera instancia se presenta **“RedLEI: uniendo voluntades para desarrollar investigación sobre lectoescritura inicial en contexto”**, un artículo de tipo narrativo que describe cómo el PCLR ha creado una red de universidades en Centroamérica y República Dominicana, y cómo integra esfuerzos inéditos con el organismo regional (CECC-SICA) para investigar y crear capacidades locales en investigación en LEI para generar conocimiento e informar la toma de decisiones de políticas públicas educativas.

La situación actual en el área de Lectoescritura de educación inicial tanto en nuestro país como en Latino- Centroamérica y el Caribe se refleja en los artículos subsiguientes **“Lectoescritura inicial en Latinoamérica y el Caribe: una revisión sistemática”** que detalla más a fondo la metodología que utilizó el PCLR para la revisión sistemática sobre el LEI, realizada en fecha del 1995 hasta el 2016, donde se aprecia cuál es la realidad lectora de niños de esta región. **“Lectoescritura inicial en Centroamérica y República Dominicana: aprendizajes, recomendaciones y desafíos”**, este artículo, ofrece propuestas para la construcción de una agenda de investigación en lectoescritura del nivel inicial e identifica áreas potenciales de trabajo para los actores clave que intervienen en ese campo.

Continúa la revista con dos investigaciones que utilizan la técnica de mapeo con los títulos **“Mapeo y análisis de actores clave en lectoescritura inicial del Programa de Capacidades LAC Reads (2016-2018)”**, artículo que despeja algunas interrogantes, para determinar en que debe basarse la investigación sobre el LEI y así definir los intereses de cada país del área para mejorar sus capacidades lectoras.

El subsiguiente artículo **“Actores clave en lectoescritura inicial en República Dominicana: resultados de un mapeo y análisis de actores”** describe las opiniones de los actores que fueron entrevistados durante los años 2016-2017 y que permitieron señalar las fortalezas y desafíos como país e identificar las necesidades de formación de capacidades en el aprendizaje de LEI.

Por último, se presenta además la utilización de los datos **“PISA 2015 en República Dominicana”**, para medir la relación entre los años de educación inicial y los logros educativos y el desempeño en PISA, así como algunas recomendaciones de estudios y políticas educativas a seguir.

Julio Leonardo Valeirón Ureña  
**Director Ejecutivo**

4

**REDLEI: UNIENDO VOLUNTADES PARA DESARROLLAR  
INVESTIGACIÓN SOBRE LECTOESCRITURA  
INICIAL EN CONTEXTO**

*Ana Patricia Elvir*

10

**LECTOESCRITURA INICIAL EN CENTROAMÉRICA  
Y REPÚBLICA DOMINICANA: APRENDIZAJES,  
RECOMENDACIONES Y DESAFÍOS**

*Josefina Vijil*

22

**LECTOESCRITURA INICIAL EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE:  
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

*Rebecca Stone*

38

**ACTORES CLAVE EN LECTOESCRITURA INICIAL EN  
REPÚBLICA DOMINICANA. RESULTADOS DE UN MAPEO Y  
ANÁLISIS DE ACTORES**

*Josefina Vijil*

50

**MAPEO Y ANÁLISIS DE ACTORES CLAVE EN  
LECTOESCRITURA INICIAL DEL PROGRAMA DE  
CAPACIDADES LAC READS DE USAID (2016–2018)**

*Yesly Contreras*

64

**UNA APROXIMACIÓN A LOS RETORNOS EN LOGROS  
EDUCATIVOS DE LOS AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL USANDO  
LOS DATOS DE PISA 2015 PARA REPÚBLICA DOMINICANA.**

*Rita Cruz  
Daniel Morales*



**ANA PATRICIA ELVIR**

***apelvir@uvg.edu.gt***

*Directora Regional de la RedLEI*

# REDLEI: UNIENDO VOLUNTADES PARA DESARROLLAR INVESTIGACIÓN SOBRE LECTOESCRITURA INICIAL EN CONTEXTO

## RESUMEN

Este artículo analiza el potencial de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe -RedLEI-, un grupo de colaboración de cinco universidades y un organismo regional fundado para desarrollar capacidades de producción y uso de la investigación basada en evidencia, en el ámbito de lectoescritura inicial. La Red abarca, en su etapa actual, a Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. Se analiza además la imperiosa necesidad de hacer investigación para apoyar la formulación de las políticas públicas sobre lectoescritura inicial en el contexto de estos países.

## ABSTRACT

This article analyzes the prospects of the Central American and the Caribbean Early Literacy Network -RedLEI-, a collaboration group of five universities and a regional organization founded for capacity development of production and use of evidence-based early literacy research. The network covers, in its first stage, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua and Costa Rica. The urgent need to conduct research that support early literacy policy formulation in these countries, is also analyzed.

## PALABRAS CLAVE

Lectoescritura; educación inicial; aprendizaje en Latinoamérica.

## KEYWORDS

Literacy; preschool education; learning in Latin America.

La Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe, RedLEI, un grupo de colaboración de cinco universidades y un organismo regional, nació a inicios de 2018, animada por el Programa de Capacidades LAC Reads (*Latinoamérica Lee*). En la búsqueda de desarrollar competencias para la investigación empírica sobre la enseñanza efectiva de la lectoescritura inicial (LEI) en los países participantes -inicialmente Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica- el grupo, que constituye la primera alianza de su tipo, se perfila con promisorias perspectivas.

La integración de instituciones universitarias de distinta naturaleza, concertadas para apuntalar su misión social mediante investigación que mejore un aspecto clave de la educación básica, no tiene antecedente en Centroamérica. La RedLEI es, de alguna forma, una iniciativa de unidad en la diversidad que deriva su potencial de esta particularidad. Cada una de las instituciones, desde su propio perfil y experiencias, puede contribuir al desarrollo de una tarea pendiente y fundamental para la educación pública centroamericana: producción de investigación en LEI contextualizada y contextualización del conocimiento global sobre LEI.

El potencial de la RedLEI se hace evidente al hacer un breve repaso por sus instituciones. A la Red se han integrado, en calidad de socios fundadores, la Universidad del Valle de Guatemala –UVG– que además coordina la iniciativa y aloja, en su Centro de Investigaciones Educativas, al equipo técnico RedLEI. La UVG es una de las primeras universidades privadas fundadas en Guatemala con la colaboración de grupos nacionales empresariales. Pionera en el desarrollo de las ciencias básicas y sociales, la UVG se ha comprometido con la excelencia en la innovación, investigación y formación de ciudadanos ingeniosos y comprometidos, así como con el apoyo a la resolución de los problemas educativos del país<sup>1</sup>. La UVG tiene el potencial de aportar la perspectiva del empresariado y sector educativo privado a la tarea que se ha propuesto RedLEI.

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de Honduras es otra institución fundadora de la RedLEI. La UPNFM es una universidad pública que nació con la misión de formar docentes para apoyar el desarrollo educativo nacional. La UPNFM, la única universidad pedagógica de Centroamérica que surge de elevar a nivel universitario una escuela superior de profesorado, se ha propuesto ser líder en la formación docente tanto a nivel nacional como regional. Desde su perfil, la UPNFM acerca a la RedLEI a la perspectiva del cuerpo docente y, más concretamente, a la de los formadores de formadores.

Dos universidades jesuitas se han integrado también a la fundación de la RedLEI; una de ellas es la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas o UCA El Salvador y la otra es la Universidad Centroamericana o UCA de Nicaragua. Establecidas como universidades privadas para el servicio público, las UCAS, como se les denomina comúnmente, responden a la misión de la Compañía de Jesús de ser conciencia crítica de la sociedad en el servicio a las grandes mayorías populares centroamericanas, mediante un trabajo científico y de investigación vinculado a la realidad de los países, que ayude a comprenderla y transformarla (Díez, 2016). Cada una con su propio perfil, pero coordinadas en varios esfuerzos comunes, las UCAS, tienen en sus agendas académicas la investigación educativa y la formación de profesionales de la educación. Desde las UCAS, la RedLEI se vincula a una amplia gama de sectores centroamericanos que, como expresión de una vocación de servicio social derivado del compromiso cristiano con los demás, sirven a la educación pública.

La Universidad de Costa Rica (UCR), igualmente, aceptó el llamado de participar en la fundación de la RedLEI. La UCR, además de muy prestigiosa por su trayectoria académica, es quizás la institución con más tradición en investigación educativa de Centroamérica. RedLEI encuentra en la UCR una contribución particular: la de su experiencia y conocimiento en la formación de investigadores y producción de investigación educativa.

---

1. <http://uvg.edu.gt/nosotros/plan.html>

Un organismo regional, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC-SICA), completa el grupo fundador de la RedLEI y la vincula al Consejo de Ministros de Educación de los países miembros del Sistema de Integración Centroamericana, con el cual comparten objetivos comunes. En la Política Educativa Centroamericana, el Consejo define como su objetivo el de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Educativa, 2013), que es consistente con la Misión que RedLEI se propone de “incidir en la política pública para mejorar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura inicial?”.

## ¿POR QUÉ UNA INICIATIVA CENTROAMERICANA PARA LA INVESTIGACIÓN EN LECTOESCRITURA INICIAL?

Vivimos una época de acelerados cambios tecnológicos en la que la información y la comunicación son motores claves para el desarrollo. Es también una época de globalización en la cual estamos más expuestos y necesitados del intercambio cultural con diferentes pueblos y naciones. Leer y escribir son habilidades fundamentales para ser sujetos activos en este siglo XXI, más conectado e intercomunicado, de rápido flujo de conocimientos, que se perfila cada vez con más desafíos y complejidades.

La escuela tiene, entre sus funciones principales, enseñar estas dos habilidades claves: leer y escribir. Los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de UNESCO (TERCE) sugieren que las escuelas de Centroamérica, con la excepción de Costa Rica, no están enseñando a leer y escribir; los estudiantes participantes de Guatemala, Honduras y Nicaragua del primer y tercer grado obtuvieron resultados por debajo de la media regional en la prueba de lectura, según el informe (Ganimian, 2016). Asimismo, un estudio de UNICEF (2010) que exploró

las diferentes formas de exclusión de la escuela de niños, niñas y adolescentes (NNA) centroamericanos, encontró que el 48% de la niñez que se encuentra en la primaria está en riesgo de abandono: de cada 4 estudiantes que asisten a la primaria, 2 están en riesgo de exclusión lo que representa una población aproximada de 3,8 millones de NNA. La situación es más compleja en el primer grado en donde 4 de cada 10 asisten con rezago o por el ingreso tardío o por reprobación del grado (UNICEF 2010: p.11), una situación ciertamente vinculada a las dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

Centroamérica necesita enfrentar estas graves realidades. Que la niñez centroamericana tenga mayor acceso a la educación no es suficiente si no puede completarla con éxito. El consenso sobre la importancia de la lectoescritura inicial y el derecho ciudadano de adquirir dichas habilidades es general, sin embargo, no tenemos consenso –o conocimiento empírico suficiente- sobre cómo enseñar a leer y escribir en las condiciones particulares de nuestros países, sobre cómo la escuela puede cumplir eficientemente una de sus principales misiones.

La investigación ha concluido, por ejemplo, que el aprendizaje efectivo de la lectoescritura depende de las prácticas docentes (Adger et al., 2003; Lucas y Grinberg, 2008;) pero poco sabemos de cuáles son esas prácticas y cómo los maestros las aprenden en el contexto centroamericano. También hay un debate muy amplio sobre qué implica leer y escribir. Está mostrado que en el proceso de enseñanza y desarrollo de tales habilidades se conjugan procesos complejos –neurológicos, cognitivos y emocionales (Goldman-Rakic, 1987). Pero también se sabe que leer y escribir es un aprendizaje inteligente y activo en cuyo proceso cada niño y niña incorpora sus propios saberes, los de su cultura, contexto y momento histórico (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 2000).

Considerar las características de los actores sociales e institucionales involucrados en la enseñanza de la lectoescritura inicial parece fundamental

2. <https://red-lei.org/declaracion-del-grupo-fundador-de-la-red-para-la-lectoescritura-inicial-de-centroamerica-y-el-caribe-redlei/>

para la eficacia de las intervenciones en el aula, y para formular las políticas que las sustentan. En Centroamérica, sin embargo, las posibilidades de tomar decisiones con base en evidencias derivadas de un conocimiento contextualizado de las buenas prácticas en lectoescritura inicial son limitadas porque la investigación empírica en nuestros países es casi inexistente<sup>3</sup>. El análisis de LAC Reads (2015) revela que los pocos estudios existentes en América Latina corresponden a países de ingresos altos y medios, y han sido conducidos por investigadores extranjeros.

La RedLEI nació para conocer más a fondo el estado de la investigación en LEI en Centroamérica, con vistas a desarrollar capacidades en este ámbito aprovechando los esfuerzos ya iniciados por el Programa de Capacidades LAC Reads. Se espera que el trabajo de la RedLEI contribuya a desarrollar investigación rigurosa y a fomentar una cultura de uso de la investigación para la toma de decisiones en materia de lectoescritura inicial. A través de la Red se propone concitar las sinergias, comprometer a las universidades y establecer alianza con el sector público. No es una tarea fácil ni de corto plazo; todo lo contrario, lo que RedLEI se ha propuesto supone un esfuerzo gigante que requiere cuidadosa planificación y análisis, además de un compromiso de largo plazo. Quienes ya han iniciado este esfuerzo están conscientes de ello y han puesto su entusiasmo e interés como la base sobre la cual construir una esperanza meritoria y llena de posibilidades.

## REFERENCIAS

- Adger, C. T., Snow, C. E., & Christian, D. (2003). *What teachers need to know about language*. Center for Applied Linguistics, 4646 40th Street, NW, Washington, DC 20016-1859. Web site: <http://www.cal.org/ncl>.
- Educativa, C. (2013). Sistema de la Integración Centroamericana. (2013). *Política educativa centroamericana*, 21.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ganimian, A. J. (2016). Are Latin American Children's Reading Skills Improving? Highlights from the Second and Third Regional Comparative and Explanatory Studies (SERCE & TERCE).
- Goldman-Rakic, P. S. (1987). Development of cortical circuitry and cognitive function. *Child development*, 601-622.
- Gómez Díez, F.J. (2016). Educación y compromiso: las universidades jesuitas en Centroamérica. *Arbor*, 192 (782): a366.doi:<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6011>
- Lucas, T., & Grinberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms.
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. *En Congreso Mundial de Lectoescritura* (pp. 1-15).

---

3. Programa de Capacidades LAC Reads, 2015



# **AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS**

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, dispone, en la Dirección de Programas Especiales, del programa de Autoevaluación de Centros Educativos para la Mejora de la Calidad. Este programa tiene por finalidad contribuir con la mejora de la gestión de la calidad en centros educativos, a través del desarrollo de un proceso de autoevaluación en el que los equipos de gestión participan voluntariamente.



**El programa ha contado con tres convocatorias a nivel nacional en las que 120 centros participantes han agotado las etapas de inducción y socialización de resultados del proceso de autoevaluación.**



**JOSEFINA VIJIL**

***[jvijil@juarezassociates.com](mailto:jvijil@juarezassociates.com)***

*Especialista Regional en Lectoescritura Inicial del Programa de Capacidades LAC Reads de USAID*

# LECTOESCRITURA INICIAL EN CENTROAMÉRICA Y REPÚBLICA DOMINICANA: APRENDIZAJES, RECOMENDACIONES Y DESAFÍOS

## RESUMEN

El presente artículo pretende detallar brevemente lo que hemos aprendido acerca de la Lectoescritura Inicial en Centroamérica y República Dominicana, sus potencialidades y desafíos, a través de los diferentes componentes del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR) a lo largo de 3 años de ejecución. A partir de lo estudiado, ofrece propuestas para la construcción de una agenda de investigación en lectoescritura inicial en la región e identifica áreas potenciales donde el programa podría expandirse y desarrollar su trabajo.

## ABSTRACT

This article aims to briefly detail what we have learned about early grade literacy in Central America and the Dominican Republic, its potential and challenges, through the different components of the LAC Reads Capacity Program (LRCP) during its 3 years of implementation. Based on what has been studied, it offers proposals for the construction of an early grade literacy research agenda in the region and identifies potential areas where the program could expand and develop its work.

## PALABRAS CLAVE

Lectoescritura inicial en Centroamérica y República Dominicana; evidencias; desarrollo de capacidades.

## KEYWORDS

Early grade literacy in Central America and the Dominican Republic; evidence; capacity-building.

## INTRODUCCIÓN

Centroamérica ha sido siempre una región con grandes potencialidades, una tierra de lectores y escritores insignes, Rubén Darío es un ejemplo de ello. De esta región provienen autores que han ganado los premios más importantes en lengua castellana: Miguel Ángel Asturias, Premio Nobel de Literatura, Ernesto Cardenal y Claribel Alegría, premio “Reina Sofía de Poesía Iberoamericana” y Sergio Ramírez, Premio de Literatura en Lengua Castellana “Miguel de Cervantes”. Sin embargo, esa potencialidad no se ha recogido en la enseñanza en las escuelas. Aunque la región ha producido grandes poetas y narradores, la calidad de la educación de nuestros países es deficitaria, y nuestros niños y niñas no están aprendiendo a leer y escribir bien desde los primeros grados. En las escuelas no estamos aprovechando, ni desarrollando ese potencial. Hacer frente a esta realidad es un reto en la región.

De eso se trata el trabajo que realizamos mediante este Programa.

### EL PROGRAMA DE CAPACIDADES LAC READS

El Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR), de la Oficina de USAID para América Latina y el Caribe, es ejecutado con el apoyo del American Institutes for Research (AIR), en asociación con Juárez y Asociados (J&A) y la participación de organizaciones socias a nivel nacional. Se ha estado ejecutando desde 2014 y durará hasta el 2019, priorizando Guatemala, Honduras, Nicaragua, Perú, Haití, República Dominicana, Jamaica, y los países organizados en la Organización de Estados del Caribe Oriental.

El PCLR tiene como objetivo central promover la sistematización, disseminación y uso de evidencias de investigación y recursos para aumentar el impacto, la calidad y la sostenibilidad de las políticas y prácticas de lectoescritura inicial (LEI) en los países en los que trabaja.

Para ello organizamos un conjunto de procesos:

- Identificamos programas, prácticas y políticas exitosas en la región.
- Realizamos una revisión sistemática de la evidencia existente en el campo de la LEI.
- Recopilamos documentos y recursos pedagógicos que se han usado en la región para enseñar la LEI en los últimos diez años.
- Identificamos a los actores claves en los países priorizados por el programa y describimos sus intervenciones, su interés y su influencia en este campo.
- Diseminamos materiales y evidencias para mejorar la enseñanza en base a los requerimientos de los países.
- Articulamos en cada país un plan de creación de capacidades en función de su contexto específico y sus necesidades particulares.
- Promovemos la articulación de redes nacionales y regionales para promover la investigación, la generación de evidencias y el intercambio.
- Participamos, con nuestros socios, en diversos foros nacionales y regionales que discuten acerca de LEI, entre ellos el Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura (CONLES) organizado por el Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, miembro de la International Literacy Association.

En este artículo presentamos los principales aprendizajes del Programa y compartimos los desafíos actuales.

### LÍMITES DEL PROCESO

Los resultados a presentar no son hallazgos de una investigación, sino resultados de procesos de trabajo desarrollados con distintas metodologías y en distintos universos, por tanto, las conclusiones deben ser leídas teniendo en cuenta los límites que este proceso establece.

## METODOLOGÍAS

El análisis sistemático de la evidencia (*Early Grade Reading in Latin America and the Caribbean: A Systematic Review*.) fue realizado con una metodología clara y consistente, mediante una búsqueda exhaustiva de evidencia regional; sin embargo, el Análisis de Actores Clave se basó en las percepciones de los entrevistados. Por su parte, el análisis de la participación en los eventos, se sustenta en las opiniones de nuestro equipo y los socios locales.

## UNIVERSO

El universo de trabajo ha sido diferente. El *Systematic Review* se hizo en toda la región, es decir, en más de cuarenta países con múltiples idiomas, poblaciones diversas y sistemas educativos con diferente organización y definiciones; con una sobre representación de los países de ingresos medios y altos. Por su parte, el Análisis de Actores Clave, únicamente se hizo en los países con los que directamente trabajamos en el Programa, que están ubicados entre los de más bajos ingresos. El Análisis de las Ponencias e Investigaciones presentadas en CONLES y otros foros, se realizó con el universo de los participantes en este foro, una minoría en el continente, solamente hispanoparlantes y algunos brasileños, con la ausencia de países como Honduras y El Salvador.

## PRINCIPALES APRENDIZAJES

A continuación, presentamos algunos de los aprendizajes de este proceso.

Se Han Identificado Progresos

A pesar de los problemas, hemos encontrado que en algunos países hay importantes progresos en los últimos años, entre los principales están:

- Trabajo pionero en aprendizaje en lengua materna.
- Instalación de sistemas permanentes de evaluación de aprendizajes.
- Diseño y utilización de materiales basados en las más recientes evidencias disponibles.

- Impulso de programas de desarrollo profesional para docentes en el que se debaten evidencias internacionales y se comparten enfoques novedosos.

## CONCIENCIA DE LAS CARENCIAS

Existe conciencia de las carencias, incluso de los ministerios de educación, lo que ha contribuido a la demanda de apoyo para la creación de capacidades locales.

## RED DE ACTORES IMPORTANTE

Existe una importante red de actores que trabajan en LEI en los países de la región, provenientes del sector público, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales internacionales, la academia, instituciones formadoras de docentes y organizaciones no gubernamentales nacionales. En cada país, la influencia y el interés de los actores varía, sin embargo, se observa un interés creciente de gobiernos e instituciones por el tema.

Los actores principales conocen bastante bien sus limitaciones y fortalezas y valoran de manera especial la colaboración y el intercambio entre ellos:

- Consideran el trabajo y la articulación en redes como la principal estrategia para potenciar sus intervenciones.
- Piensan que el trabajo en red es una buena estrategia para ampliar los espacios de diálogo entre políticos e investigadores, espacios que actualmente son muy limitados.
- Les permite más fácilmente identificar cuellos de botellas y temas relevantes para una agenda de investigación.
- Maximiza las posibilidades de movilizar recursos hacia las necesidades de investigación, creación de capacidades, intervenciones y en definitiva las posibilidades de aumentar sus esferas de influencia en la política educativa nacional.

## AUSENCIA DE PRÁCTICA DE PRODUCCIÓN DE EVIDENCIAS LOCALES

En general, en la región se encontraron pocos estudios que afirmen la existencia de relaciones causales creíbles entre programas y estrategias de

desarrollo dentro y fuera del aula en los resultados de LEI (LAC Reads Capacity Program (LRCP), 2016a). Los actores claves de los países expresan que, en su opinión, no se ha dado prioridad a identificar lo que mejor funciona para aprender y enseñar a leer con éxito en los primeros grados (identificar las “evidencias locales”) y que podría ser diferente de lo que funciona en otras regiones del mundo (LRCP, 2016b). De hecho, ellos no hacen referencia al uso de evidencias basada en investigación para informar de su trabajo y tomar decisiones.

En diferentes foros a los que hemos asistido, entre ellos CONLES, observamos que muchas de las presentaciones tendían a seguir un formato informal que parecía estar diseñado para compartir las experiencias de los presentadores, en lugar de seguir una metodología de investigación rigurosa que pudiera demostrar el impacto. Por ejemplo, muchas presentaciones parecían estar limitadas a las experiencias de los docentes en el aula y debido a sus marcos conceptuales y metodologías insuficientemente definidas, su aplicabilidad a otros contextos se consideraba bastante limitada (LRCP, 2017).

Esta falta de investigación que genera evidencia, es aún mayor en Centroamérica y el Caribe. En CONLES la mayoría de los presentadores provenían principalmente de varios países de América del Sur, así como de México. Por ejemplo, un análisis del programa de dicho Congreso mostró que todas las presentaciones dentro del ámbito de desarrollo profesional docente fueron extraídas de México (LRCP, 2017). Esta realidad hace eco de los resultados de la revisión sistemática hecha por el PCLR, que encontró que solo el 5% de la investigación proviene de Centroamérica y solo el 12% del Caribe (LRCP, 2016a).

Adicional a la falta de investigación, hay un vacío en los temas de investigación y en el rigor de la misma. La mayoría de los estudios de intervención cuantitativa tienen un riesgo medio o alto de sesgo de selección o un riesgo medio o alto de sesgo de rendimiento, lo que significa que la evidencia se deriva de estudios metodológicamente poco rigurosos (LRCP, 2016a).

Además, encontramos pruebas contundentes del sesgo de publicación en los estudios que se centran en los efectos de las prácticas de los docentes y la

participación de los padres en los resultados de LEI es decir, es probable que haya una gran cantidad de estudios adicionales que no se hayan publicado sobre temas similares porque no encontraron efectos estadísticamente significativos (LRCP, 2016a).

No encontramos publicaciones sobre intervenciones no efectivas (LRCP, 2016a). Es importante señalarlo puesto que cuando solamente se publican los resultados positivos y estadísticamente significativos, se impide a los responsables de formular políticas, y tomar decisiones basadas en la evidencia.

Encontramos sólo unos pocos artículos sobre cada tema, y el tamaño de las muestras es pequeño, por lo que los resultados necesitan estudios adicionales para ser validados (LRCP, 2016a). Por lo tanto, nuestra síntesis sugiere que la evidencia actual que muestra el impacto de las intervenciones en LEI, es bastante pequeña. Esto no es inusual puesto que sabemos que la tendencia a realizar evaluaciones de impacto de las intervenciones y programas es reciente (Cameron, Mishra & Brown, 2015).

También sabemos que muchas investigaciones y artículos no fueron publicados por lo que es difícil acceder a ellos y constituyen lo que podemos llamar “literatura gris”. Estos no formaron parte de esta revisión.

Se constató que existe en la región, un desafío relacionado con la disponibilidad y el uso de materiales para la enseñanza de la lectoescritura. Hay consenso entre los actores claves (LRCP, 2016b; LRCP, 2017) sobre la necesidad de abordar la falta de acceso a materiales de alta calidad, contextualmente relevantes y asequibles en toda la región. Por ejemplo, en CONLES los stands de las exhibiciones de la conferencia eran editoriales privadas que ofrecían muy pocas opciones en los materiales que exhibían (LRCP, 2017). La mayoría solo vendían libros para niños y había una escasa disponibilidad de material pedagógico o de desarrollo profesional a la venta. Además, dado que la audiencia estaría muy interesada en los libros que podrían distribuirse a gran escala entre las poblaciones desfavorecidas, los materiales parecían tener un costo prohibitivo y, por lo tanto, en gran medida irrelevantes para la audiencia prevista (LRCP, 2017).

Por otra parte, muchas de las universidades e instituciones formadoras de docentes, en la mayoría de los países de Centroamérica, muestran poco involucramiento y compromiso en la investigación y experimentación de nuevos modelos en LEI, a pesar del consenso regional en torno al papel relevante de los docentes en el avance de los resultados del aprendizaje y del papel crucial que juega el buen aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados para lograr una educación de calidad.

### **POCA CLARIDAD ALREDEDOR DE LOS MARCOS CONCEPTUALES**

Parece no existir suficiente claridad alrededor de los marcos conceptuales en LEI que subyacen al diseño de intervenciones, diseño de materiales y programas de formación y especialmente no se encuentra un esfuerzo conceptual por construir conocimiento a partir de los resultados de buenas prácticas y de programas exitosos. Tampoco hay esfuerzos por generar espacios de debate que ayude a los educadores y tomadores de decisión de la región a avanzar en este campo.

Todo ello, pese a que existen, al menos, dos enfoques diferentes en el continente, uno el de la llamada corriente “constructivista latinoamericana” que plantea la necesidad de un aprendizaje de la lectura contextualizada, la promoción del aprendizaje por descubrimiento y la necesidad de comprender el pensamiento del niño para poder enseñar. No se trata exactamente de lo que planteaba hace algún tiempo el llamado Método Global, puesto que ahora se propone en algunas etapas la enseñanza explícita de palabras. Por otro lado, se nota una influencia del enfoque originado en los estudios del National Reading Panel (2000) de los Estados Unidos basado en el desarrollo de cinco o seis habilidades (NICHD, 2000).

Tampoco parece haber un debate entre las muy diferentes corrientes de enseñanza de la lectoescritura basadas en la neurociencia. En CONLES, por ejemplo, se presentaron varias teorías neuro-científicas, basadas en investigaciones rigurosas y generalmente bien recibidas por el público, pero presentaban enfoques y planteamientos a veces contradictorios y esto no fue aprovechado para generar un debate académico de altura y calidad que tanta falta hace en la región (LRCP, 2017).

Adicionalmente, mucha conceptualización teórica tiene problemas para aterrizar en la práctica. Por ejemplo, hemos observado que en muchos foros, los presentadores afirman que la comprensión lectora es un factor importante asociado con el éxito académico, pero no proporcionan evidencias de estrategias específicas o componentes del plan de estudios que los asistentes puedan utilizar para mejorar su propia práctica (LRCP, 2017).

### **RETOS DE LA LECTOESCRITURA**

Claramente hay un problema continental con la Comprensión Lectora sin embargo el tema no se ha estudiado y experimentado suficientemente por lo que no hay claridad sobre cómo mejorar estas habilidades crítica para el aprendizaje de la lectoescritura.

Hay conciencia del problema, sin embargo, falta atención y debate sobre los pasos que podrían tomarse para mejorar los niveles de comprensión de lectura en la región. En los foros internacionales en los que hemos participado, la delegación de PCLR notó que muy pocas de las presentaciones abordaron la necesidad de enseñar explícitamente estrategias de lectura a los niños, ni se planteó la necesidad de desarrollar capacidades entre los maestros en esta área (LRCP, 2017).

### **AUSENCIA DE DEBATE SOBRE LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS MULTILINGÜES**

En la mayoría de los países parece haber una ausencia de debate sobre las intervenciones educativas multilingües y las políticas de instrucción en la lengua materna.

Los resultados de la recolecta de recursos en LEI en los países de interés del programa (casi todo Centroamérica y República Dominicana, sin incluir a Guatemala) muestran que únicamente el 0.33% de los recursos recolectados se encuentra en lenguas locales (LRCP, 2018). Este dato refleja un aspecto problemático que encontramos en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación primaria en Nicaragua, Honduras, Jamaica y República Dominicana: la falta de políticas y esfuerzos para enseñar a leer y escribir en la lengua materna en los primeros grados. Esta podría ser una de las principales causas de los problemas

de aprendizaje identificados por las evaluaciones nacionales e internacionales, especialmente entre los grupos más vulnerables, como los niños migrantes haitianos en la República Dominicana o los pueblos originarios en Nicaragua y Honduras.

En CONLES, no hubo un seguimiento específico de las políticas lingüísticas o multilingües. Los participantes de PCLR identificaron únicamente dos presentaciones que discutieron varios desafíos relacionados con la educación multilingüe en la región (LRCP, 2017). Sin embargo, solo hubo una presentación, de un total de 161, que incluyó cualquier forma de multilingüismo o bilingüismo en su título (LRCP, 2017). Dada la relevancia e importancia de este tema en la región, los participantes de PCLR esperaban que el tema en general atrajera más atención en la conferencia a través de discusiones y debates y específicamente que una mayor proporción de las presentaciones se habría centrado directamente en varios enfoques pedagógicos y de política que se están implementando.

### **SIMILITUDES CON OTRAS REGIONES DEL MUNDO**

Los hallazgos de nuestra Revisión Sistemática de la literatura parecen ser muy comparables con los de otras, en todo el mundo:

- El aprendizaje social y la consideración del contexto son claves para mejorar los resultados de la lectura. Los artículos en nuestras síntesis discuten específicamente el contexto y la experiencia de trabajo infantil, pobreza y nutrición, la importancia de la familia y la consideración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (LRCP, 2016a).
- Los enfoques de aprendizaje colaborativo brindan una oportunidad para que los estudiantes se ayuden unos a otros a construir significado y conocimiento.
- Los programas de capacitación de los maestros pueden tener un efecto positivo en los resultados de lectura inicial en países de ingreso alto y mediano alto, cuando se ejecutan bien y se complementan con acompañamiento en el aula.

- Los programas de nutrición pueden tener efectos positivos en los resultados de lectura en los primeros grados en contextos en que las tasas de retraso del crecimiento y desnutrición son altas entre los niños y las niñas.
- Los programas que se centran en proporcionar tecnología de la información y las comunicaciones, sin hacer énfasis en la pedagogía, no logran mejorar los resultados de lectura en los primeros grados.
- La conciencia fonémica, la fonética, la fluidez y la comprensión se asocian con la capacidad de lectura.
- La pobreza, la malnutrición y el trabajo infantil tienen una correlación negativa con los resultados de lectura en los primeros grados.
- La calidad de la educación preescolar se asocia de manera positiva con los resultados de lectura en los primeros grados.

Pensamos que el tamaño reducido de la muestra no permitió profundizar en aspectos propios de la región, que aún no se han sido explorados. Esto nos plantea un desafío en el desarrollo de procesos investigativos y publicaciones de calidad que nos permitan afinar la búsqueda de factores adicionales.

### **NECESIDADES DE CREACIÓN DE CAPACIDADES**

Los diversos procesos impulsados por PCLR coinciden en identificar las siguientes necesidades de creación de capacidades:

- Formación sobre metodologías o estrategias de aula que promueven las seis habilidades esenciales para aprender a leer y escribir.
- Estrategias explícitas para fortalecer las habilidades de comprensión lectora.
- Modelado de prácticas efectivas y apoyo en la planeación didáctica para guiar la enseñanza y la sistematización y divulgación de prácticas efectivas para desarrollar los procesos de aprendizaje – enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados.
- Desarrollo de indicadores y herramientas para evaluar los resultados, para analizar el currículo, los materiales educativos y las prácticas de aula.



- Enseñanza en la lengua materna, educación multicultural y otras intervenciones efectivas para abordar las brechas de alfabetización inicial entre los grupos indígenas y otros grupos minoritarios.
- Modelos de formación inicial y en servicio de docentes en LEI.
- Formación para mejorar las capacidades de investigación conducente a producir evidencias locales.
- Apoyo para incrementar las capacidades de publicar los resultados de investigaciones y evaluaciones en revistas indexadas.
- Trabajo con familias y comunidades en apoyo a la alfabetización inicial.
- Promoción de las habilidades de lenguaje oral y de prelectura y pre-escritura en la educación preescolar.
- Estrategias y enfoques para estudiantes dotados y talentosos, así como para estudiantes con discapacidades diversas.

## PARA UNA AGENDA DE INVESTIGACIONES

En estos años de trabajo en la región encontramos las siguientes preguntas que pueden orientar la articulación de una agenda regional de investigación:

1. ¿Existen vínculos entre el desarrollo de las destrezas de pre-escritura y escritura y los resultados de la lectoescritura inicial? Si es así, ¿qué tipos de destrezas pronostican mejor los resultados de la lectoescritura inicial?
2. ¿Cómo podemos apoyar un desarrollo más eficaz de las destrezas de lectoescritura en niños de orígenes lingüísticos diversos (incluidos el desarrollo de la lectoescritura en lengua materna y el desarrollo de resultados de lectoescritura bilingües y multilingües)?
3. ¿Cuál es el umbral que define cuándo los niños están listos para una transición entre la primera lengua y la segunda lengua? ¿Qué nivel de habilidades necesitan en su primera lengua y qué nivel de vocabulario oral necesitan en su segunda lengua para una transición efectiva?
4. ¿De qué manera se puede reconocer eficazmente a los estudiantes que tienen diversas discapacidades y cuáles son las estrategias de lectoescritura inicial que apoyan el mejoramiento de sus resultados?
5. ¿Cuáles son los efectos causales de programas específicos de desarrollo en los resultados de lectoescritura inicial?
6. ¿Cuáles son los efectos de la educación preescolar y de la primera infancia en los resultados de lectoescritura inicial?
7. ¿Cuáles son los factores del contexto escolar y social que tienen mayor impacto en la mejora de la comprensión lectora, un problema neurálgico en la región?
8. ¿Cuáles son los modelos de formación inicial, en servicio y coaching más efectivos para mejorar las prácticas de aula de los docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes?
9. ¿Cuáles métodos y enfoques de instrucción en LEI son más efectivos en el aprendizaje temprano de los estudiantes?

Los actores y socios del programa en la región, han identificado otros temas, siendo los principales:

- Los factores que pueden predecir de manera temprana (predictores) el éxito en comprensión lectora y a los que, por lo tanto, hay que dar especial atención en preescolar y en los primeros grados.
- Evaluación del Estado de la Región en Lectoescritura Inicial en América Central.
- Resultados de la alfabetización entre niños y niñas que no asisten a la escuela
- Estrategias efectivas para desarrollar habilidades de pensamiento crítico entre estudiantes de los primeros grados.
- Modelos de remediación efectivos y eficientes para estudiantes con dificultades.
- El impacto de los programas que se centran en la promoción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los resultados del aprendizaje de la lectoescritura temprana.

- El desarrollo de investigaciones interdisciplinarias que incluyan métodos mixtos en el campo de la lectoescritura temprana y más de una habilidad importante para el aprendizaje de la lectoescritura en muestras de gran tamaño. Estos estudios también deberían ser capaces de responder a preguntas hipotéticas para determinar, de manera creíble, los efectos de los programas que prueban o evalúan los resultados en lectoescritura temprana. La investigación interdisciplinaria permitirá a los investigadores examinar los mecanismos que subyacen a los cambios que observen, mediante la incorporación de estimaciones de lectura y de impacto cualitativo en más de una habilidad de lectoescritura.

Las preguntas y temas resumidos anteriormente forman parte de los desafíos que enfrenta el campo de la LEI en la región y que necesita atención e inversión de recursos por parte de los diferentes actores clave de cada país y especialmente de parte de los ministerios de educación, la academia y las agencias de desarrollo internacional.

### RECOMENDACIONES ORIENTADAS POR LA EVIDENCIA

El consenso general sobre la falta de investigación rigurosa ilustra tanto el mayor reconocimiento de esta brecha, como la mayor demanda de investigación de alta calidad. Debido a lo anterior, nuestros socios identifican el impulso de investigaciones y la divulgación de resultados de lo que se produce en el mundo y en la región, como un paso importante para empujar en la dirección de producir evidencias y basarse en las mismas para diseñar políticas e intervenciones. Esta es una oportunidad única para que los diferentes actores nacionales, regionales e internacionales, como el PCLR, avancen en su trabajo en la región.

Para tener mejores resultados de la investigación, se requiere:

1. Concebir investigaciones interdisciplinarias con métodos mixtos en las que se incluya más de un modelo de datos para lectoescritura y muestras más grandes.

2. Incluir la recolecta de datos de lectoescritura inicial en los datos administrativos nacionales.
3. Efectuar investigaciones experimentales o cuasi-experimentales con métodos mixtos sobre efectos de la educación preescolar y de la primera infancia en los resultados de lectoescritura en los primeros grados.
4. Documentar y registrar en un lugar central y de acceso público, las investigaciones en curso.
5. Hacer un seguimiento de la investigación en progreso y apoyar para que su información sea accesible.

Para hacer realidad estas investigaciones, se requiere de un esfuerzo financiero de parte de los gobiernos, las universidades, las organizaciones locales y las agencias internacionales.

### POSIBLES OPORTUNIDADES PARA EXPANDIR LAS ACTIVIDADES DEL PCLR EN LA REGIÓN

Dadas las tendencias regionales, las áreas de fortaleza, así como las debilidades identificadas, hay varias áreas potenciales donde el PCLR podría expandirse y desarrollar su trabajo en la región:

1. Desarrollar la capacidad para llevar a cabo investigaciones rigurosas y comunicar resultados de manera efectiva a audiencias diversas. Dada la necesidad de producir evidencias locales surgidas de investigación rigurosa, se requiere construir capacidades y demandas para las evaluaciones que midan el impacto de intervenciones específicas en los resultados de LEI. Al mismo tiempo, los datos deberán comunicarse de manera efectiva a tres públicos distintos: a (1) otros investigadores académicos, (2) tomadores de decisiones y (3) el público en general. Por lo tanto, una oportunidad potencial para el Programa de Capacidad LAC Reads sería también desarrollar la capacidad regional para comunicar y diseminar de manera efectiva los resultados de la investigación, para contribuir a que los datos se traduzcan en políticas significativas y decisiones programáticas.

2. Crear espacios para que los expertos regionales de LEI compartan regularmente las mejores prácticas y las lecciones aprendidas y debatan ideas diferentes sobre el tema de tal manera que se construya conocimiento regional. El CONLES convoca a expertos cada dos años, pero se sugirió que el PCLR podría asumir un papel más activo en la creación y promoción de oportunidades frecuentes de discusión entre los diversos actores dentro de la región. Por ejemplo, una conferencia o reunión internacional con actores claves de cada país socio para presentar evidencia y discutir las mejores prácticas en LEI. Tal esfuerzo promovería la sostenibilidad al generar una mayor sinergia entre los actores de la región.
3. Construir conexiones regionales más allá de los países PCLR. El Programa ha recibido numerosas demandas de otros países de la región como Costa Rica y Panamá, quienes expresaron su interés en fomentar las relaciones con las organizaciones asociadas de PCLR. Dadas las similitudes de muchos de los desafíos en LEI en la región, varios participantes sugirieron que un enfoque de investigación regional podría ser una estrategia efectiva para desarrollar capacidades y lograr un mayor impacto. Dado el corto tiempo que queda en el proyecto, este es un desafío que podría asumir la Red de Lectoescritura de Centroamérica y República Dominicana (RedLEI) que se ha organizado desde Guatemala para trabajar con una visión regional, para promover y mantener las conexiones regionales.
4. Mayor difusión de las investigaciones y recursos de PCLR como una manera de diseminar evidencias y literatura especializada en el tema que permita avanzar el pensamiento regional en LEI.
5. Formación para ayudar a los maestros a comprender cómo integrar varios enfoques para la enseñanza basada en evidencia. Dada la gran cantidad de enfoques y métodos existentes, los docentes y otros responsables de la toma de decisiones pueden sentirse abrumados con la forma de utilizar la investigación para mejorar sus prácticas diarias. Por lo tanto, un área importante de consideración para el proyecto puede ser desarrollar modelos de capacitación a docentes que les permitan entender la evidencia y saber cómo integrar los diversos enfoques de manera coherente en sus clases.

## ACTIVIDADES DE CREACIÓN DE CAPACIDAD DE PCLR

Sobre la base de las necesidades identificadas en el Análisis de Actores Claves, cada socio del PCLR desarrolló una estrategia nacional de creación de capacidad que incluyen un conjunto de talleres y foros de discusión a desarrollarse en los últimos dos años del proyecto. Algunos de estos eventos fueron:

1. En la **República Dominicana**, en junio de 2018 se llevó a cabo un taller sobre el uso de la Jornada Extendida para fortalecer las habilidades de LEI de los niños.
2. En **Honduras**, Ferema organizó dos eventos. El primer evento se centró en la sistematización de varias experiencias exitosas de LEI en el país y su segundo evento, el Encuentro Internacional III, convocó e involucro a varios actores locales sobre el tema de LEI.
3. En **Guatemala**, ASIES organizó un seminario internacional titulado “Importancia de asumir el enfoque de uso de evidencias para diseñar intervenciones en LEI”. Durante este evento, diferentes organizaciones nacionales e internacionales presentaron los resultados de sus evaluaciones.
4. En **Nicaragua**, CIASES diseñó y comenzó a recopilar datos cualitativos y cuantitativos para estudiar la implementación del método FAS (Fonético, Analítico, Sintético), que es el método único prescrito por el Ministerio de Educación para enseñar a leer y escribir en los primeros grados.
5. En **Jamaica**, EduconnectJA implementó dos talleres que reunieron a varios actores clave para desarrollar materiales de lectura que son relevantes para el contexto en Jamaica para estudiantes en los primeros años. Además, en septiembre de 2018, se llevó a cabo la Conferencia de Lectoescritura Inicial, titulada “Get Reading Right from the Start!”. Varios cientos de personas asistieron al evento.

Además de las actividades nacionales de creación de capacidad, el LRCP identificó áreas comunes entre todos los socios, con las cuales el proyecto diseñaría e implementaría eventos. Las dos áreas que

se identificaron inicialmente fueron: (1) estrategias y enfoques para apoyar el desarrollo de habilidades de prelectura y preescritura entre niños de cero a seis años y; (2) un curso de desarrollo profesional centrado en los fundamentos de lo que dice la evidencia sobre cómo los niños aprenden a leer. Entre julio y octubre de 2018, el LRCP implementó una conferencia y un taller que se centró en las habilidades de prelectura y preescritura en Honduras, Guatemala y la República Dominicana. Además, el proyecto, en colaboración con Juárez y Asociados, ha diseñado un curso sobre lectoescritura inicial que comenzará en octubre de 2018. Las personas de cada país del proyecto participarán en el curso de 10 semanas de duración.

## CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

La región vive un momento único en su historia. La demografía nos ofrece oportunidades que nunca antes habíamos vislumbrado, sin embargo, aprovecharlas depende de las políticas educativas y oportunidades laborales que impulsen los países. Lograr una educación de calidad accesible para todos, es la clave que lo hará posible puesto que como lo señala la estrategia de la educación de USAID: “A menos que haya progresos significativos en la calidad, el enorme poder de la educación para mejorar las vidas de las personas y las empresas se continuará desperdiciando” (USAID, 2011, p.7). La base para lograr la calidad de la educación es la lectoescritura. Lograr que los niños y las niñas aprendan a leer y escribir bien en los primeros grados es una condición de éxito para lograr la calidad, y por tanto debe ser la prioridad de toda política educativa y social, y el ámbito al que se dediquen más esfuerzos de parte de organizaciones de la sociedad civil, empresas, organismos internacionales, universidades y familias. De la manera en que enfrentemos los desafíos que nos plantea el buen aprendizaje de la lectura y la escritura, depende nuestro futuro como región.

## REFERENCIAS

- Cameron, D. B., Mishra, A., & Brown, A. N. (2015). The growth of impact evaluation for international development: *how much have we learned?* *Journal of Development Effectiveness*, 8(1), 1–21.
- CIASES. (2016). *Nicaragua: Perfil del país y análisis de actores clave en lectoescritura inicial*. Managua: USAID – LRCP.
- EduConnectJA. (2016). *Jamaica: Country Profile and Analysis of Stakeholders in Early Grade Literacy*. Kingston: USAID – LRCP.
- FEREMA. (2016). *Honduras: Perfil del país y análisis de actores clave en lectoescritura inicial*. Tegucigalpa: USAID – LRCP.
- LAC Reads Capacity Program. (2016a). *Early Grade Reading in Latin America and the Caribbean: A Systematic Review*. Washington D.C.: USAID – LRCP.
- LAC Reads Capacity Program. (2016b). *Early Grade Literacy in Latin America and the Caribbean: Stakeholder Mapping and Analysis*. Washington D.C.: USAID – LRCP.
- LAC Reads Capacity Program. (2017). *Tendencias Latinoamericanas en Lectoescritura Inicial identificadas en el Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura*. Washington D.C.: USAID – LRCP.
- LAC Reads Capacity Program. (2018). *Resources Database* [database]. Retrieved from <https://lacreads.org/database/resources>.

NICHD. (2000). *National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.* Retrieved November, 2017 from: from <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>

USAID. (2011). *Estrategia de educación USAID. 2011-2015. Oportunidad a través del aprendizaje.* Washington D.C.: USAID.



## **REBECCA STONE**

***[rstone@air.org](mailto:rstone@air.org)***

*Investigadora Senior, American Institutes for Research (AIR), District of Columbia, USA*

# LECTOESCRITURA INICIAL EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

## RESUMEN

Este artículo proporciona una descripción general de la metodología y los resultados de una revisión sistemática de la evidencia sobre la lectoescritura inicial en la región de América Latina y el Caribe de 1995 a 2016. Incluye los resultados de una revisión sistemática original, así como una actualización de la revisión. La revisión incluye evidencia cuantitativa y cualitativa sobre lectura y/o escritura centrada en niños desde el nacimiento hasta el tercer grado desde o en América Latina o el Caribe. Los hallazgos indican que existen grandes brechas en la evidencia en términos de temas, así como en términos de la calidad de la evidencia que se produce en la región. Este artículo identifica brechas de investigación específicas que requieren mayor atención, así como algunas recomendaciones para avanzar.

## PALABRAS CLAVE

Revisión sistemática; Lectoescritura Inicial (LEI); América Latina y el Caribe.

## ABSTRACT

This article provides an overview of the methodology, and findings from a systematic review of evidence on early grade reading coming out of the Latin America and Caribbean region from 1995-2016. It includes findings from the original systematic review as well as an update to the review. The review includes both quantitative and qualitative evidence on reading and/or writing focused on children from birth through grade three from or in Latin America or the Caribbean. Findings indicate that there are large gaps in the evidence in terms of topics as well as in terms of quality of evidence being produced in the region. This article identifies specific research gaps in need of further attention as well as some recommendations moving forward.

## KEYWORDS

Systematic Review; Early Grade Reading (EGR); Latin America and the Caribbean.

## INTRODUCCIÓN

La política educativa en torno a la lectoescritura inicial (LEI) en la región de Latinoamérica y el Caribe (LAC) ha enfrentado una desconexión entre la práctica escolar y la investigación. Existen estudios en la literatura global sobre cómo los programas pedagógicos deberían estar diseñados para promover mejoras en los resultados de la LEI; sin embargo, no es claro si los resultados obtenidos en otras regiones pueden extrapolarse a la región de LAC. Asimismo, dentro de la región de LAC, la investigación sobre LEI está fragmentada y con frecuencia no es de alta calidad. No existe una visión integral o sistemática sobre la literatura investigativa de LEI específica para la región de LAC, así lo confirma el estudio de “Mapeo y Perfil de Actores Clave”, realizado en República Dominicana: *“los agentes entrevistados asocian el concepto de evidencia a términos como marco lógico, diagnóstico, metodología o línea de base, y no al conocimiento resultante de investigaciones realizadas en contextos o bajo circunstancias similares, y entendidas como el resultado de procesos empíricos y por tanto replicables en sus propios ambientes. Esto explica el hecho de que las intervenciones actuales no parezcan estar basadas en evidencias sobre lo que mejor funciona o no el campo de la lectoescritura. En definitiva, se podría decir sobre la base de la información obtenida de los entrevistados que, aun cuando existe actualmente en República Dominicana preocupación por el diagnóstico, el diseño y la evaluación de las intervenciones, precisan muchos de los actores, mejorar sus enfoques investigativos y rigurosidad metodológica para obtener evidencia local basada en la realidad en la que intervienen”.*

Como resultado, los responsables de la formulación de políticas, los especialistas pedagógicos y en currículos, y otros actores clave en la región tienen dificultades para determinar qué de lo producido por la investigación es relevante y puede ser considerado evidencia y, por lo tanto, tienen limitaciones para usar esos resultados en el diseño de políticas, intervenciones/programas o las prácticas de aula.

Por estas razones, investigadores del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR), el cual es financiado por USAID y dirigido por los American Institutes for Research (AIR) en asociación con Juárez y Asociados han preparado

una revisión sistemática. Esta revisión tiene el objetivo de apoyar a los responsables de la formulación de políticas, agencias internacionales, organizaciones no gubernamentales (ONG), practicantes, investigadores, y a otros actores clave en la región de LAC a resumir la evidencia sobre lo que funciona para mejorar los resultados en lectura en la región de LAC y a identificar áreas que requieran más investigación. Este artículo resume la metodología y los resultados de esta revisión sistemática, así como una reciente actualización de la revisión sistemática. La versión completa de la revisión sistemática y la actualización están disponibles en <http://www.lacreads.org>.

La revisión sistemática estuvo orientada por varias preguntas de investigación que nos permitieron: a) examinar la eficacia de programas documentados en reportes de investigación que habían sido implementados en la región de LAC con el objetivo de mejorar los resultados de la LEI, orientados a temas tales como la capacitación de docentes, la alimentación escolar, los programas con énfasis en nutrición, la instrucción asistida por computadora y los programas de tecnologías de la información y las comunicaciones; b) evaluar si la implementación de los programas que apuntan a mejorar los resultados de lectura, se realizó según lo previsto en su diseño; c) examinar los factores que predicen los resultados en LEI; y d) examinar las experiencias y perspectivas de diferentes actores clave con respecto a la LEI en la región de LAC. Con este fin, hicimos una revisión sistemática de la literatura utilizando métodos mixtos, en la que resumimos la evidencia de investigaciones cuantitativas y cualitativas.



## DEFINICIONES OPERATIVAS

En esta sección se proporcionan definiciones operativas de términos clave utilizados en la revisión.

*Definimos la lectoescritura inicial* como la lectura en los primeros tres grados de la escuela primaria. Los investigadores de esta revisión sistemática ampliaron esta definición para incluir a niños desde el nacimiento hasta el tercer grado, ya que existe mucha evidencia sobre la importancia del desarrollo de habilidades lingüísticas tempranas, la exposición a la escritura, y las actividades de pre lectura y escritura para mejorar la lectura más adelante. La lectoescritura inicial hace referencia a la lectura y la escritura.

*La evidencia* hace referencia a un conjunto de datos obtenidos de la investigación o cuerpo de hechos empíricamente derivados que pueden utilizarse para tomar decisiones informadas con respecto a intervenciones educativas (p. ej., políticas, prácticas o programas).

*Una revisión sistemática* es una revisión de la evidencia sobre un tema en particular, que utiliza métodos sistemáticos y explícitos para identificar, seleccionar y evaluar de manera crítica investigaciones relevantes, y para extraer y analizar datos de los estudios incluidos en la revisión.

*Una síntesis narrativa* es un “enfoque en la síntesis de evidencia relevante para una amplia variedad de preguntas que incluye, entre otras, la eficacia y que depende principalmente del uso de palabras y textos para resumir y explicar (contar una historia) los descubrimientos de diversos estudios” (Popay et al., 2006).

*El Meta-análisis* es la “agrupación estadística de información sobre la magnitud del efecto del estudio” (Waddington et al., 2012) para determinar el impacto de los programas en resultados específicos. El meta-análisis les permite a los investigadores estimar la magnitud promedio del efecto de programas específicos en los resultados de la lectoescritura inicial y evaluar la variación de la magnitud del efecto en diferentes contextos.

*Los criterios PICO* hacen referencia a la población, la intervención, la comparación y el resultado. Campbell Collaboration y Cochrane, las redes de investigación más destacadas que promueven las mejores prácticas en revisiones sistemáticas a nivel mundial, recomiendan el uso de las categorías de población, intervención, comparación y resultado para formular preguntas y estrategias de investigación para las revisiones sistemáticas.

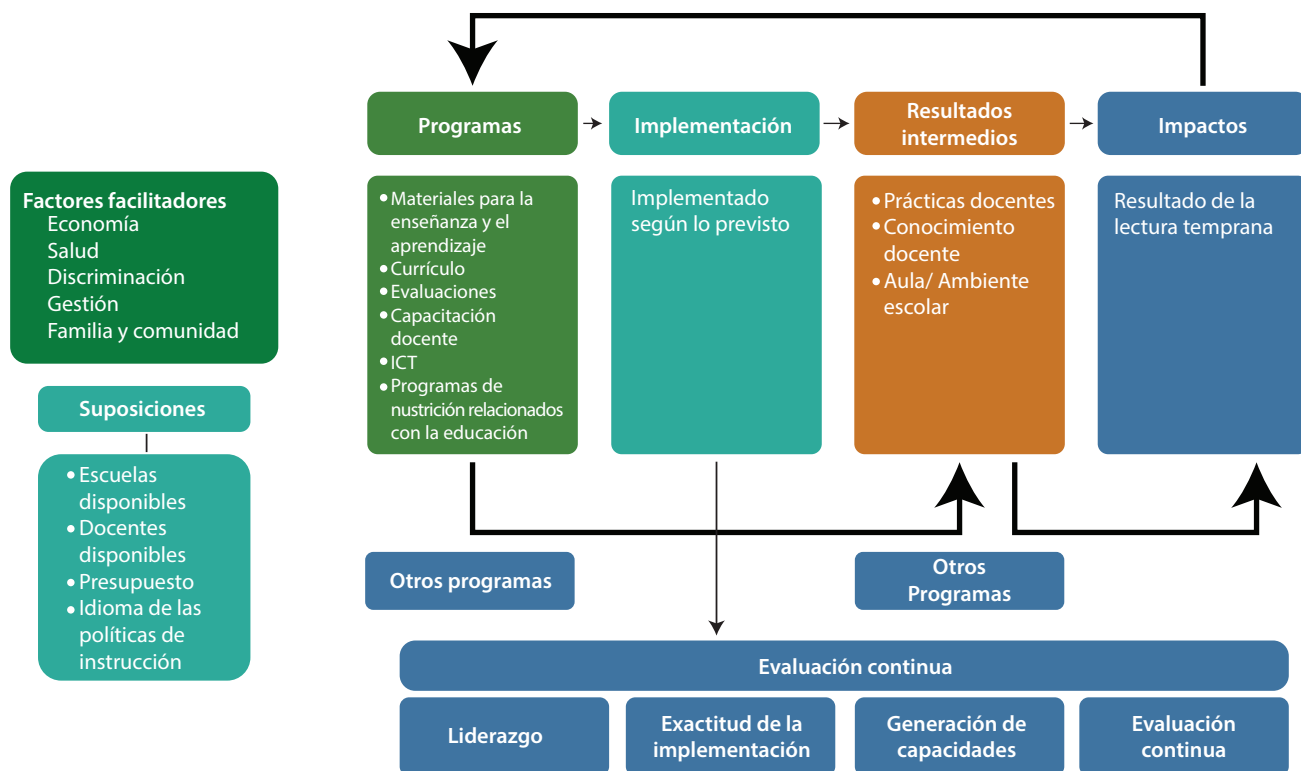
## CÓMO LLEVAR A CABO UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Una revisión sistemática incluye las trece fases que se describen a continuación:

### 1. ESTABLECER UN MARCO CONCEPTUAL

Para sintetizar la evidencia, es importante utilizar un enfoque basado en la teoría. Por consiguiente, desarrollamos un marco conceptual (Figura 1) que examina de qué manera diversos factores pueden influir en los resultados de la lectoescritura inicial en la región de LAC.

FIGURA 1. MARCO CONCEPTUAL



La investigación sobre la práctica de la LEI y las políticas relevantes debería desarrollarse sobre un marco conceptual que identifique los vínculos entre los factores facilitadores, los programas educativos y no educativos relacionados o las iniciativas que se asocian a la alfabetización inicial, los resultados intermedios y los resultados en lectura, al igual que las suposiciones que sustentan este marco. Este marco conceptual explica de qué manera los programas o las iniciativas pueden contribuir a mejorar los resultados de la lectoescritura inicial de manera sostenible.

## 2. DESARROLLAR LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación específicas abordadas en la revisión sistemática son:

- ¿Cuáles son los estudios existentes, basados en la intervención y en la no intervención, y cuál es la literatura existente en la región de LAC que involucra programas, prácticas, políticas y productos de lectura enfocados en mejorar las habilidades de lectura de los niños desde su nacimiento hasta el tercer grado?

- ¿Cuál es la calidad de la evidencia en LEI existente (intervención y no intervención cuantitativa, e intervención y no intervención cualitativa) en la región de LAC y cuál es el uso práctico de sus resultados que hacen los actores clave de la región?
- ¿Cuáles son las brechas en la evidencia sobre la LEI en la región de LAC en comparación con lo que conocemos a nivel global sobre las mejores prácticas en LEI?
- ¿Cuál es el impacto de los programas, las prácticas, las políticas y los productos de lectura que apuntan a mejorar las habilidades de lectura de los niños desde su nacimiento hasta el tercer grado en cuanto a resultados de lectura en la región de LAC?
- ¿Qué estrategias han sido exitosas y cuál es la evidencia de este éxito? ¿Qué estrategias no tuvieron éxito y por qué?
- ¿Qué ejemplos hay del uso eficaz de la evidencia o el conocimiento para diseñar o mejorar la política y la práctica de LEI en la región de LAC?

### 3. DETERMINAR LA POBLACIÓN RELEVANTE, LA INTERVENCIÓN, LAS COMPARACIONES Y LOS RESULTADOS (PICO)

Determinamos la población relevante, las intervenciones, las comparaciones y los resultados con base a nuestras preguntas de investigación, conocimiento sobre la región de LAC y nuestro conocimiento sobre métodos experimentales y cuasi experimentales. Definimos que la población relevante para este estudio, son los niños que se encuentran en los primeros grados de la escuela primaria en Latinoamérica y el Caribe. Asimismo, decidimos no restringir nuestra muestra con base en las intervenciones, ya que existen muchas intervenciones que pueden influir de manera directa o indirecta en los resultados de la lectoescritura inicial. Solo determinamos comparaciones apropiadas para nuestro resumen, de estudios experimentales y cuasi experimentales. Finalmente, incluimos todos los estudios cuantitativos que incluían una medición de la lectoescritura inicial como una variable de resultado. No determinamos los resultados apropiados para los estudios cualitativos debido a que los estudios cualitativos de alta calidad no requieren una medición cuantitativa de los resultados.

### 4. DETERMINAR LOS TIPOS DE ESTUDIOS RELEVANTES

Para responder nuestras preguntas de investigación, incluimos cuatro tipos de estudios. El primer tipo, “estudios de intervención cuantitativos”, abarca estudios experimentales y no experimentales multivariados que incluyen un grupo de control o comparación. Incluimos estos estudios para determinar el impacto de programas específicos en los resultados de la lectoescritura inicial. El segundo tipo de estudio, “estudios de intervención cualitativos”, consiste en estudios cualitativos con un enfoque en las intervenciones. Generalmente, estos estudios enfatizan el proceso de implementación del programa o las experiencias de los beneficiarios con respecto al desempeño del programa. El tercer tipo de estudio, “estudios de no intervención cuantitativos”,

enfatisa indicadores de resultados de lectura y no se enfoca en los efectos de un programa específico. Incluimos estos estudios para aumentar nuestra comprensión de los resultados intermedios y su capacidad de predecir resultados de lectura. En cuarto lugar, “estudios de no intervención cualitativos”, analiza la lectoescritura inicial en la región de LAC, pero no incluye un énfasis en un programa específico. Incluimos estos estudios para evaluar las experiencias y perspectivas de los actores claves como los estudiantes, docentes y responsables de la formulación de políticas con respecto a la lectura inicial.

### 5. DESARROLLAR LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Para desarrollar y afinar la estrategia de investigación, nos atuvimos a nuestros criterios PICO y a las consultas con otros investigadores, bibliotecarios, ingenieros informáticos y expertos en el tema. A lo largo de este proceso, seleccionamos las bases de datos más relevantes para nuestra revisión. Nuestro objetivo fue ampliar las cadenas de búsqueda lo máximo posible a fin de recuperar la cantidad máxima de posibles elementos relevantes de todas las bases de datos (Schuelke-Leech et al., 2015).<sup>3</sup>

### 6. BUSCAR EVIDENCIA

Siguiendo el desarrollo de cadenas de búsqueda amplias, los investigadores de AIR utilizaron cadenas y elementos de búsqueda (en cada uno de los idiomas de destino)<sup>2</sup> para llevar a cabo una búsqueda inicial en bases de datos en línea y sitios web enfocados en el desarrollo, revisaron bibliografías de artículos aceptados para encontrar otros posibles estudios relevantes, y enviaron correos electrónicos a expertos en LEI en la región de LAC y otras con el fin de seleccionar una amplia red y capturar la máxima evidencia posible.

1. Las investigaciones se llevaron a cabo en inglés, español, francés, portugués y holandés, según correspondía. No se excluyó ningún documento debido al idioma.

## 7. EXTRAER DATOS DE FUENTES IDENTIFICADAS

Importamos todas las citas encontradas a través de los métodos de investigación mencionados anteriormente en el software de gestión de referencias, Mendeley, (<http://www.mendeley.com/>). Mendeley extrajo de manera automática datos bibliográficos de cada libro, artículo o referencia y eliminó todos los duplicados. En esta etapa, fuimos capaces de identificar y exportar 9,696 documentos únicos.

## 8. APLICAR ETIQUETAS DE WIKIPEDIA

Un experto en datos de AIR aplicó etiquetas de Wikipedia y técnicas de clasificación a los datos extraídos para clasificar los textos en categorías significativas y para incrementar la relevancia de los resultados obtenidos mediante el uso de la reconocida enciclopedia en línea, Wikipedia, (Egozi, Markovitch, & Gabrilovich, 2011; Gabrilovich & Markovitch, 2006). Debido a la naturaleza amplia e inclusiva de nuestras

cadena de búsqueda, mucha de la evidencia inicial obtenida no fue relevante para nuestra revisión. Por lo tanto, aplicamos etiquetas de Wikipedia para ayudar a identificar las páginas más relevantes.

## 9. APLICAR CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y REGISTRAR INDICADORES CLAVE

Después de reducir nuestra lista de artículos a través del etiquetado de Wikipedia, importamos todas las citas relevantes nuevamente al software de gestión de referencias Mendeley. Dividimos las citas entre evaluadores, quienes aplicaron los criterios de inclusión predeterminados (consultar la Tabla 1) a cada título y extracto. Nuestros criterios de inclusión eran intencionalmente amplios porque no queríamos omitir ninguna cita relevante debido a un criterio de inclusión limitado. Cualquier artículo que no cumplía con uno de los siguientes cinco criterios para la determinación de umbrales presentados en la Tabla 1 era excluido automáticamente de futuras revisiones.

**TABLA 1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN INICIALES PARA LA EVIDENCIA DE LEI**

#	CATEGORÍA	CRITERIO(S)
1	Año de publicación	Incluye literatura de los últimos 25 años, un período que abarca de 1990 a 2015. Actualizaremos la búsqueda en cada año siguiente del proyecto de 5 años.
2	Relevancia para la región	La evidencia debe ser de o sobre la región de LAC, incluyendo algunos o todos los siguientes países: Antigua y Barbuda, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermuda, Bolivia, Brasil, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Curazao, Dominica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guyana Francesa, Granada, Guadalupe, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, Martinica, México, Montserrat, Antillas Holandesas, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, San Bartolomé, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, San Martín, San Vicente y las Granadinas, Sint Maarten, Surinam, Trinidad y Tobago, Islas Turcas y Caicos, Uruguay, Islas Vírgenes de los Estados Unidos, y/o Venezuela.
3	Relevancia para la población	Niños o niñas desde el nacimiento hasta el 3er grado en la región de LAC. Si los niños están inscritos en el 3er grado o en grados inferiores, están incluidos en nuestra población, independientemente de la edad.
4	Relevancia para el tema	La literatura debe estar enfocada en la lectura o la alfabetización (que incluye lectura y escritura).
5	¿Es una investigación?	Debe existir una pregunta de investigación o un objetivo de investigación y una metodología que se correspondan con ese objetivo.

## 10. REVISAR EL TEXTO COMPLETO MEDIANTE EL USO DE PROTOCOLOS DE REVISIÓN DE CALIDAD

Recopilamos los artículos y libros completos que cumplían con todos los criterios de inclusión, al igual que aquellos que todavía no estaban claros después de la revisión del título y el extracto, y se los asignamos a investigadores séniores según el idioma y el tipo de estudio. Los investigadores séniores revisaron

los artículos utilizando protocolos de revisión de calidad separados con base en el tipo de estudio de la siguiente manera:

- Estudios de intervención cuantitativos: una versión adaptada de una herramienta de evaluación de riesgo de sesgo (RoB) desarrollada por Hombrados y Waddington (2012).

- Estudios de no intervención cuantitativos: una versión adaptada de la herramienta de RoB para estudios de intervención cuantitativos que descartó todas las preguntas sobre las intervenciones.
- Estudios de intervención y no intervención cualitativos: una versión adaptada de la lista de control de investigación cualitativa del Programa de Habilidades en Lectura Crítica (Critical Appraisal Skills Programme, CASP).
- Estudios de métodos mixtos: se aplicaron ambos, la herramienta de RoB y los protocolos cualitativos.

## 11. ANALIZAR DATOS

Utilizamos diversos tipos de análisis para cada tipo de investigación. En primer lugar, implementamos una combinación de meta-análisis y síntesis narrativa para analizar la eficacia de los programas que posiblemente podrían influir en los resultados de lectura. Calculamos la diferencia media estandarizada y el error estándar de cada uno de los estudios incluidos en el meta-análisis. Cuando fue posible, utilizamos un meta-análisis estratificado para diferenciar los resultados de los estudios con un riesgo de sesgo alto, medio o bajo y para diferenciar entre los resultados de RCT y estudios no experimentales. En segundo lugar, utilizamos una revisión narrativa para examinar las principales lecciones de los estudios de intervención y no intervención cualitativos incluidos. Para identificar estas lecciones, nos basamos principalmente en los resultados de los estudios de alta calidad. En tercer lugar, analizamos las principales lecciones sobre indicadores de resultados de lectoescritura inicial en la región de LAC de estudios de no intervención cuantitativos. Con este fin, nuevamente nos basamos en estudios que fueron identificados como de más alta calidad en la evaluación de riesgo de sesgo.

## 12. IDENTIFICAR LAS BRECHAS EN LA EVIDENCIA

Para crear un mapa de brechas en la evidencia para los estudios de intervención cuantitativos, codificamos los tipos de intervención y las mediciones de los resultados y los vinculamos con diversas características de los programas evaluados. Creamos un mapa de brechas en la evidencia separado para los estudios de no intervención cuantitativos y los estudios de

intervención y no intervención cualitativos que muestra los temas de estudio, el tipo de investigación y el país de investigación para estudios de calidad media y alta.

## 13. COMPARAR LOS RESULTADOS

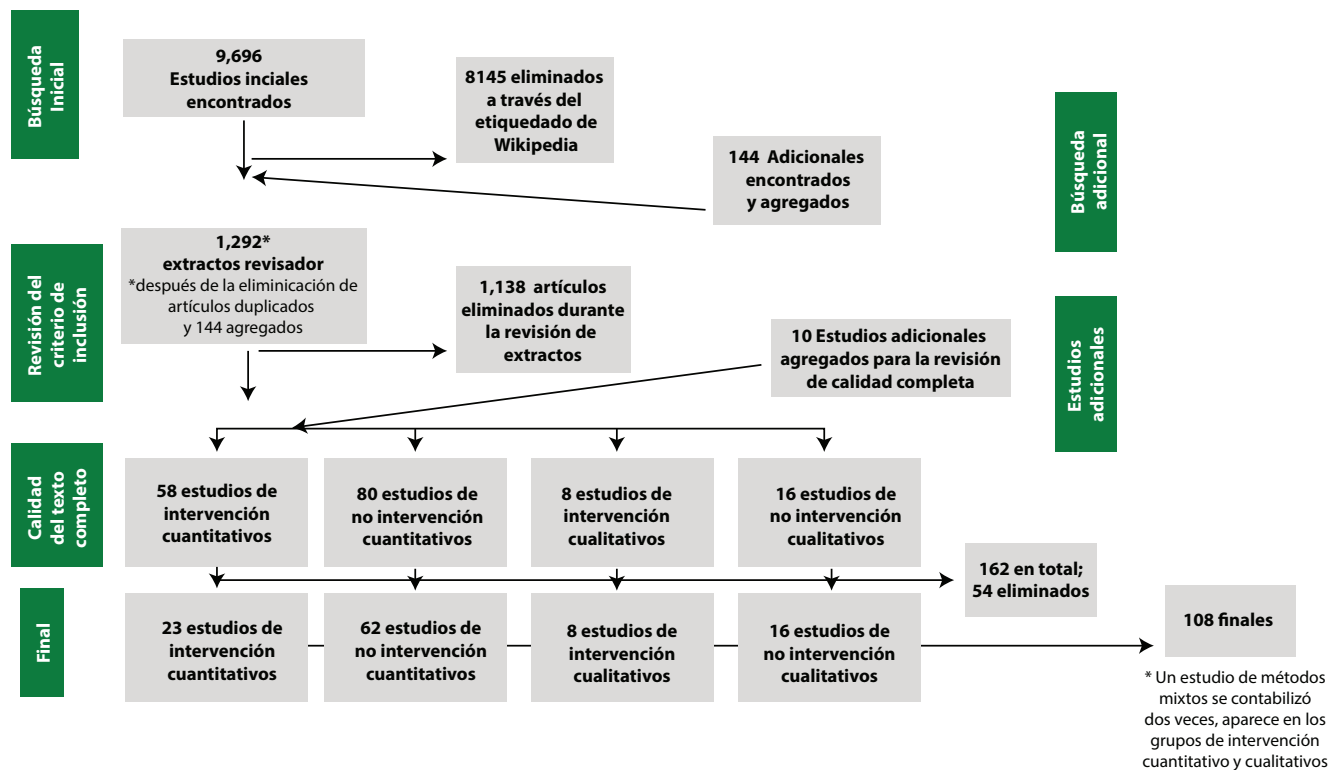
Luego de realizar una revisión de calidad y una síntesis de los artículos y de identificar las brechas, los revisores compararon las diferentes síntesis al vincular la evidencia con el marco conceptual. Examinamos el impacto de los diferentes programas en los resultados de lectura y comparamos estos resultados con los artículos de investigación cualitativos para examinar si la exactitud de la implementación o las experiencias y las perspectivas de diferentes actores clave pudieron haber influido en el impacto de estos programas. Además, evaluamos los indicadores de los resultados de lectura para incrementar nuestra comprensión sobre los vínculos entre los resultados intermedios (por ejemplo, el conocimiento y comportamiento del docente) y los resultados de lectura. Finalmente, utilizamos la información de la investigación cualitativa para examinar si los vínculos en el marco conceptual se rompían y, de ser así, en qué parte lo hacían. Los resultados de las síntesis cualitativas y las síntesis de no intervención cuantitativas ayudaron a describir, explorar e interpretar de qué manera programas específicos mejoraron los resultados de la lectura.

## CATEGORIZAR LA EVIDENCIA

Luego de completar las fases de revisión sistemática según lo descrito anteriormente, incluimos en la revisión sistemática final **108 estudios con un enfoque en los resultados de lectoescritura inicial en la región de LAC**. Nuestra búsqueda inicial produjo 9,696 artículos. Luego aplicamos etiquetas de Wikipedia y realizamos una revisión manual de los extractos con respecto a nuestros criterios de inclusión. Después de esta revisión, nos quedaron 162 estudios en total que se sometieron a una revisión de texto completa. Durante esta etapa, se eliminaron 54 artículos adicionales por no ser relevantes y, como resultado, quedaron 108 estudios incluidos en la revisión final<sup>2</sup>. En el siguiente gráfico se muestran las etapas y los resultados finales del análisis:

2. Un estudio de métodos mixtos se registró dos veces, ya que fue revisado por revisores cualitativos y cuantitativos.

FIGURA 2. RESULTADOS POR ETAPA



La gran mayoría de los estudios incluidos en nuestra revisión de evidencia fueron artículos publicados de revistas y provenían de América del Norte o del Sur; significativamente menos artículos provenían de América Central y del Caribe. La mayoría de los artículos fueron publicados en inglés o español.

**Más del 90 % de los artículos estaban enfocados en países con ingresos altos o ingresos medios-altos<sup>3</sup>.** El énfasis desproporcionado en los países con ingresos altos e ingresos medios-altos puede explicarse por la limitación de recursos disponibles y la capacidad técnica existente para llevar a cabo una investigación de alta calidad en los países con ingresos bajos e ingresos medios-bajos.

Un análisis de los estudios de intervención cuantitativos indica que las evaluaciones de impacto con un énfasis en los resultados de la lectoescritura inicial solo se enfocan en una pequeña parte de los tipos de intervención que pueden influir en los resultados de la lectoescritura inicial. Descubrimos solo tres áreas temáticas con más de dos evaluaciones de impacto que se enfocan en los resultados de la lectoescritura inicial:

- 1) Capacitación docente
- 2) Intervención en materia de nutrición.
- 3) Programas de tecnologías de la información y las comunicaciones (Information and Communications Technology, ICT)

3. El Banco Mundial clasifica las economías de los países en cuatro grupos de ingresos: bajos, medios-bajos, medios-altos y altos. Los ingresos se miden utilizando el Ingreso Nacional Bruto (INB) per cápita. Para el año fiscal actual, 2017, las economías con ingresos bajos se definen como aquellas con un INB per cápita, calculado utilizando el método Atlas del Banco Mundial, de 1,025 USD o menos en 2015; las economías con ingresos medios-bajos son aquellas con un INB per cápita de entre 1026 USD y 4035 USD; las economías con ingresos medios-altos son aquellas con un INB per cápita entre 4,036 USD y 12,475 USD; las economías con ingresos altos son aquellas con un INB per cápita de 12,476 USD o más. <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups>

Si bien la mayoría de las evaluaciones de impacto incluidas utilizaron el procedimiento de Pruebas Controladas Aleatorizadas, solo ocho de los estudios estaban calificados con un bajo riesgo de sesgo de selección. De los ocho estudios con un bajo riesgo de sesgo de selección, dos se enfocan en la nutrición infantil, tres se enfocan en tecnología educativa, uno se enfoca en la participación de los padres y la comunidad, uno se enfoca en las prácticas docentes para la lectura y dos se enfocan en la capacitación docente. Estos datos muestran que hay poca evidencia sólida con respecto al impacto de los programas de desarrollo en los resultados de la lectoescritura inicial en la región de LAC.

Si bien solo encontramos una cantidad muy limitada de estudios de intervención cuantitativos de alta calidad, estos mostraban ejemplos de programas de desarrollo que posiblemente tengan un efecto positivo en los resultados de la lectoescritura inicial en circunstancias y contextos específicos. Por ejemplo, encontramos evidencia de lo siguiente:

- Los programas de capacitación docente pueden afectar de manera positiva los resultados de la lectoescritura inicial en economías con ingresos altos cuando están bien implementados y se complementan con una capacitación docente sostenida.
- Los programas de nutrición pueden afectar de manera positiva los resultados de la lectoescritura inicial en contextos en los que la malnutrición y la emaciación son elevadas, como en Guatemala.
- La distribución de computadoras portátiles a los niños puede tener un efecto adverso en los resultados de la lectoescritura inicial, en especial cuando la distribución no se complementó con programas adicionales.

Los resultados de estudios de no intervención cuantitativos indican lo siguiente:

- El reconocimiento de los fonemas, el método fonético, la fluidez y la comprensión se asocian con una mejora en la capacidad de lectura.

- La pobreza y el trabajo infantil se correlacionan de manera negativa con los resultados de la lectoescritura inicial. Estos descubrimientos sobre la importancia de la pobreza y los factores socioeconómicos para los resultados de la lectoescritura inicial respaldan el resultado de la intervención cuantitativa que indica que los programas de nutrición pueden ser eficaces para mejorar los resultados de la lectoescritura inicial.
- La calidad de la educación pre escolar se asocia de manera positiva con los resultados de la lectoescritura inicial. Al comparar este resultado con los resultados cuantitativos sobre el impacto de la capacitación docente, todo sugiere que la capacitación docente en combinación con un acompañamiento pedagógico a los docentes implementado de manera sostenida podría afectar de manera positiva los resultados de la lectoescritura inicial a través de su influencia en la calidad del preescolar.

**Tanto los estudios cualitativos como los cuantitativos indicaron que la consideración del contexto es clave para mejorar los resultados de lectura.** Esto le da credibilidad al marco conceptual que sugiere que los factores facilitadores y las suposiciones determinan, en parte, el posible éxito de diversos programas o estrategias. El tema analizado con más frecuencia en artículos de no intervención cualitativos es la necesidad de promover el aprendizaje social para mejorar la lectoescritura inicial.

Sin embargo, descubrimos evidencia sólida de sesgos de publicación en los estudios que se enfocan en los efectos de las prácticas docentes y la participación de los padres en los resultados de la lectoescritura inicial en la región de LAC. Esto significa que es probable que existan una gran cantidad de estudios adicionales sobre temas similares que no se han publicado porque no encontraron efectos estadísticamente significativos. Los resultados de intervenciones estadísticamente no exitosas también son importantes, y publicar solo los resultados de programas que muestran efectos positivos y estadísticamente significativos sobre los resultados de la lectoescritura inicial, obstaculiza la capacidad de los responsables de la formulación de políticas para tomar decisiones basadas en la evidencia.

## BRECHAS EN LA EVIDENCIA

A través de esta revisión sistemática de la evidencia de la LEI en la región de LAC, identificamos diversas brechas en la evidencia. Estas brechas indican que los actores clave enfrentan desafíos importantes cuando intentan tomar decisiones basadas en la evidencia. A continuación, presentamos nuestras recomendaciones con base en las brechas encontradas en la evidencia para destacar áreas específicas que necesitan más financiamiento o investigación. Esta investigación podría ayudar a completar las brechas en la evidencia y a proporcionar evidencia más sólida e integral sobre lo que funciona en la lectoescritura inicial en la región de LAC.

## RECOMENDACIONES BASADAS EN LAS BRECHAS EN LA EVIDENCIA:

- Garantizar que las evaluaciones del lenguaje incluyan varias construcciones de lectura y diferenciar esas construcciones para que sea más sencillo identificar los efectos de las intervenciones en las construcciones individuales.
- Financiar investigaciones experimentales o cuasi experimentales que usen métodos mixtos a largo plazo y estudien los efectos de la educación de la primera infancia (maternal y preescolar) en los resultados de lectoescritura inicial.
- Incluir varios diseños y construcciones de lectoescritura inicial en los datos administrativos para permitir a los investigadores realizar una investigación de alta calidad sobre los mecanismos subyacentes a la lectoescritura inicial utilizando muestras grandes de población.
- Documentar la investigación que se esté llevando a cabo para minimizar el sesgo de publicación a fin de que las investigaciones no publicadas se encuentren disponibles para los responsables de la formulación de políticas y también para garantizar que las hipótesis estén previamente especificadas.

- Registrar la investigación que se esté llevando a cabo sobre la lectoescritura inicial y hacerla accesible y disponible al público a fin de que todas las personas puedan ver lo que se está haciendo y busquen complementar y hacer adiciones investigaciones en curso.
- Desarrollar más investigaciones interdisciplinarias de métodos mixtos sobre la lectoescritura inicial que incluyan más de un diseño de lectura y que considere muestras grandes de población.
- Financiar investigaciones rigurosas que permitan un examen de los efectos causales de programas de desarrollo específicos en los resultados de la lectoescritura inicial. Estos estudios incluyen estudios experimentales y cuasi experimentales con un tamaño de muestra suficientemente grande. Además, estos estudios deben complementarse con investigaciones cualitativas.
- Llevar a cabo más investigaciones sobre estrategias de la LEI para estudiantes con discapacidades.
- Llevar a cabo más investigaciones sobre la lectura en lenguas indígenas o locales.
- Realizar más investigaciones sobre el vínculo entre el desarrollo de habilidades de pre-lectura y pre-escritura y los resultados de lectoescritura inicial.

## LA ACTUALIZACIÓN DE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA

En 2017, el mismo equipo de investigadores llevó a cabo una actualización de la revisión sistemática del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR). La revisión inicial cubrió evidencia de LEI producida entre 1990 y 2015, mientras que la actualización compara y contrasta la evidencia publicada en 2016 con la evidencia publicada en la revisión sistemática original para estudios de no intervención cuantitativos y cualitativos. También incluye nuevos estudios de intervención cuantitativos publicados en 2016 para contribuir a la síntesis de la revisión sistemática original. Finalmente, la actualización compara evidencia nueva con evidencia producida antes de 2016 para determinar si la nueva evidencia ha contribuido al examen de las brechas en la evidencia identificadas durante la revisión original.



Seguimos la misma metodología para la actualización que se describe en las secciones anteriores de este artículo. El equipo de investigadores encontró 772 estudios utilizando cadenas de búsqueda y cadenas modificadas para todas las fuentes en línea. Después de hacer todo el proceso de aplicar los criterios de inclusión, finalmente quedamos con 34 artículos.

La actualización de 2016 de la revisión sistemática original no solamente encontró muchas similitudes en términos de características de los estudios incluidos además de hallazgos, también hubo algunas diferencias importantes. Además, la síntesis sugiere que los investigadores han comenzado con el abordaje de algunas de las brechas identificadas en la revisión sistemática original. Sin embargo, la investigación continúa enfocándose principalmente en Sudamérica y la mayor parte de estudios se sigue publicando en inglés. La mayoría de los estudios incluidos en esta actualización (al igual que en la revisión sistemática original) fueron artículos periodísticos publicados y la mayor parte fueron de países con un nivel alto de ingresos en Sudamérica (principalmente Brasil y Chile). Centroamérica y el Caribe continúan subrepresentados en la producción de estudios de LEI. El inglés sigue siendo el principal idioma de publicación, seguido del español y después del portugués. Ningún artículo fue publicado en ninguno de los idiomas indígenas de la región, al igual que para la revisión sistemática original. La mayor parte de la investigación fue de no intervención cuantitativa, seguida por intervención cuantitativa, no intervención cualitativa e intervención cualitativa. Finalmente, la mayor parte de la investigación fue realizada en países de nivel alto y de nivel medio alto de ingresos. Además, la mayoría de la investigación realizada continúa teniendo un tamaño de muestra muy pequeño y limitado, haciendo muy difícil generalizar los hallazgos en el país o en la región.

La nueva evidencia producida en 2016 construye sobre varios de los hallazgos relacionados al contenido de la revisión sistemática original. Por ejemplo, un estudio identificado en este resumen (Jorge et al., 2016) apoyó el hallazgo de la revisión sistemática original respecto a que los factores socioeconómicos fueron factores importantes que predicen los resultados de LEI. Otro hallazgo de la revisión sistemática original fue considerar

los insumos de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y Apén-Son (2016) identificó algo similar en su estudio de niños en edad preescolar en Guatemala. Su estudio sugirió que los maestros y padres de familia deben utilizar métodos y estrategias más innovadores para motivar a los niños para que disfruten la lectura, incluyendo involucrarlos más en el proceso.

Una brecha de investigación identificada en la revisión sistemática original fue la escasez de investigación sobre lectoescritura en idiomas indígenas. La actualización de 2016 también encontró muy poca investigación que se enfoca en este tema, sin embargo, un estudio que analizó datos secundarios en Guatemala (Ureta et al., 2006) encontró que los estudiantes no indígenas tenían un mejor desempeño que los estudiantes indígenas en matemática y lectoescritura en 1er y 3er grado. El estudio también encontró que para los niños de primer grado en escuelas bilingües (idioma maya más español), sus calificaciones en español eran más altas, en promedio, que las de los niños que van a escuelas solamente en español, aunque esto no fue cierto para los niños de tercer grado. Lugo-Gil et al. (2016) también presentó los resultados de un estudio de línea de base de un ECA que evaluó un programa de LEI bilingüe en Guatemala con poblaciones con una gran diversidad lingüística. Se espera que el estudio completo sea publicado en 2018 y que sea incluido en actualizaciones futuras a esta revisión sistemática.

En términos de estudios de intervención cuantitativos, el equipo del PCLR siguió encontrando únicamente evidencia limitada de métodos mixtos de los efectos de programas específicos en los resultados de LEI. Existe todavía un vacío de evidencia importante sobre los efectos en los resultados de LEI de los programas preescolares, programas de gestión escolar, prácticas de maestros e involucramiento de padres de familia. Además, se necesita más evidencia de métodos mixtos con respecto a cómo los programas de TIC pueden incidir positivamente en los resultados de LEI.

No obstante, la evidencia sugiere que los programas de capacitación de maestros pueden ser efectivos para mejorar los resultados de LEI cuando son complementados por programas de acompañamiento pedagógico y de nutrición que

pueden ser efectivos para mejorar los resultados de LEI cuando se dirigen a geografías con altos niveles de retraso en el crecimiento y emaciación. Sin embargo, es importante que la mayoría de la evidencia sobre el impacto de programas específicos en los resultados de LEI continúe produciéndose en países con un nivel de ingresos alto o medio alto. Allí persiste un vacío importante de evidencia del impacto de programas de desarrollo específicos en los resultados de LEI en países de ingreso bajo o ingreso medio bajo.

## BRECHAS ABORDADAS

La actualización de 2016 incluyó alguna evidencia de que se ha empezado a abordar las brechas identificadas durante la revisión sistemática original relacionadas a los temas de LEI para niños con discapacidad y para el desarrollo de preescritura y escritura y de comprensión de lectura.

Una brecha identificada en la revisión sistemática original fue la falta de investigación sobre LEI para niños con discapacidades. Entre 1995 y 2015, no se encontró ningún artículo relacionado a LEI y discapacidades en la región de LAC. Esta actualización de la revisión sistemática identificó una investigación de no intervención cuantitativa (Kida et al., 2016) que se enfocó en los niños con una LBLD (discapacidad de aprendizaje basada en el lenguaje) y con dislexia. La adición de un nuevo estudio en 2016 es entonces un paso importante para abordar el vacío de evidencia sobre LEI para niños con discapacidades.

Otra brecha identificada durante la revisión sistemática original se relacionó con el desarrollo de habilidades de preescritura y escritura y su relación con los resultados de lectoescritura. En la actualización de 2016, se identificó tres estudios que se enfocaron en la escritura (dos Santos Santana et al., 2016; Rosal et al., 2016; Sargiani y Albuquerque, 2016). Cada estudio se enfocó en diferentes aspectos de la escritura, aunque dos examinaron la relación entre conciencia fonológica y escritura.

En la revisión sistemática original, hubo una clara ausencia de estudios enfocados en la comprensión de lectura. Esto fue interesante dado el hecho que la comprensión es la meta final de la lectoescritura y es algo que los estudiantes de la región de LAC tienen problemas para dominar, lo cual se evidencia en sus calificaciones en las evaluaciones nacionales de lectoescritura. En la actualización de 2016, se encontró más estudios que se enfocaron en la comprensión de lectura, particularmente estudios que observaron el papel de varias habilidades de lectoescritura como factores que predicen la comprensión de lectura (Guimarães y Mota, 2016; Nobre y Salles, 2016; Strasser et al., 2016; Vergara et al., 2016).

Finalmente, la intervención cuantitativa recientemente incluida muestra que los mejoramientos grandes en las prácticas de los maestros no son necesariamente suficientes para lograr mejoramientos medibles en resultados de LEI. Investigación de Chile demuestra que los programas pueden no tener efectos positivos medibles en resultados de LEI incluso si muestran muchos efectos positivos en las prácticas de los maestros. Será necesaria más investigación de otros contextos para seguir examinando qué tanto se necesita mejorar las prácticas de los maestros para mejorar y producir efectos positivos medibles en los resultados de LEI.

## CONCLUSIONES

Todavía hay brechas en la evidencia sobre la LEI en Latinoamérica y el caribe que deben abordarse. Estas brechas cubren tanto los temas de investigación que aún no se han abordado en su totalidad como las brechas en la calidad y los tipos de evidencia que se producen en la región. Si queremos que los responsables de la formulación de políticas y los expertos utilicen la evidencia para informar su práctica, debemos continuar produciendo, promoviendo y difundiendo evidencia de alta calidad que puedan utilizar. Esta investigación ha intentado hacer avanzar las cosas mediante la realización de una revisión sistemática de la evidencia existente en la región sobre LEI, así como la identificación de algunas de las brechas que requieren investigación adicional.

## REFERENCIAS

- Apén Son, J. A. (2016). Motivación a la lectura para niños de cuatro años, del nivel preprimario a través de grupos cooperativos. *Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades Licenciatura en Educacion Inicial y Preprimaria*, 1–130.
- dos Santos Santana, J. H., de Oliveira, I. B., & dos Reis, M. S. (2016). Monotongação e ensino: Quando a variação lingüística chega à escrita. *Entrepalavras*, 5(2), 65–85.
- Egozi, O., Markovitch, S., & Gabrilovich, E. (2011). Concept-based information retrieval using explicit semantic analysis. *ACM Transactions on Information Systems (TOIS)*, 29(2), 8.
- Gabrilovich, E., & Markovitch, S. (Julio de 2006). Overcoming the brittleness bottleneck using Wikipedia: Enhancing text categorization with encyclopedic knowledge (pp. 1301–1306). *AAAI'06 proceedings of the 21st national conference on artificial intelligence, Volumen 2*. Menlo Park, CA: AAAI Press.
- Guimarães, S. B., & Mota, M. M. P. E. D. (2016). Qual a contribuição da consciência morfológica das crianças na precisão de leitura de palavras e compreensão de texto no português? *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(3), 239–248.
- Hombrados, J. G., & Waddington, H. (2012). Internal validity in social experiments and quasi-experiments: An assessment tool for reviewers. Mimeo: 3ie.
- Kida, A. D. S., De Ávila, C. R., & Capellini, S. A. (2016). Reading comprehension assessment through retelling: Performance profiles of children with dyslexia and language-based learning disability. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 787.
- Lugo-Gil, J., Contreary, K., Murray, N., Glazerman, S., Campuzano, L., Fernandez, C., & Place, K. (2016). *Latin American and the Caribbean (Lac) reading evaluation contract evaluation of Leer Juntos, Aprender Juntos early grade intervention in Guatemala: Final baseline report*. Washington, DC: United States Agency for International Development.
- Nobre, A. D. P., & Salles, J. F. D. (2016). Lexical-semantic processing and reading: Relations between semantic priming, visual word recognition and reading comprehension. *Educational Psychology*, 36(4), 753–770.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., ... & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. *ESRC Methods Programme*, 15(1), 47–71.
- Programa de Capacidades LAC-Reads. (2015). República Dominicana: Perfil del país y análisis de actores clave en lectoescritura inicial, 21–36
- Rosal, A. G. C., de Andrade Cordeiro, A. A., da Silva, A. C. F., Silva, R. L., & de Queiroga, B. A. M. (2016). Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita. *CEP*, 50670, 420.
- Sargiani, R. D. A., & Albuquerque, A. (2016). Análise das estratégias de escrita de crianças pré-escolares em Português do Brasil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 591–600.
- Schuelke-Leech, B. A., Barry, B., Muratori, M., & Yurkovich, B. J. (2015). Big Data issues and opportunities for electric utilities. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 52, 937–947.
- Shadish, W. R. (2002). Revisiting field experimentation: field notes for the future. *Psychological Methods*, 7(1), 3.
- Strasser, K., Vergara, D., & Río, M. F. (2016). Contributions of print exposure to first and second grade oral language and reading in Chile. *Journal of Research in Reading*, 40(S1). <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12086>
- Ureta, F., Fortin, A., & Molina, R. (2006). Rendimiento en lectura y matemática de estudiantes de primero y tercero primaria. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, 15, 9–37.

Vergara, D., Strasser, K., & del Río, M. F. (2016). Más que palabras por minuto: Las otras habilidades que afectan la comprensión en 1º básico. *Calidad en la Educación*, (44), 46–67.

Waddington, H., White, H., Snilstveit, B., Hombrados, J. G., Vojtkova, M., Davies, P., & Valentine, J. C. (2012). How to do a good systematic review of effects in international development: A tool kit. *Journal of Development Effectiveness*, 4(3), 359–387.

World Bank. World Bank Country and Lending Groups. Obtenido el 30 de septiembre de 2016 de <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups>



Base de Datos referencial de  
**Investigaciones Educativas**  
de la República Dominicana



Consúltela en nuestro Portal Web  
[www.ideice.gob.do/ineread](http://www.ideice.gob.do/ineread)

plataforma desarrollada por  
 **ideice**



**JOSEFINA VIJIL**

*[jvijil@juarezassociates.com](mailto:jvijil@juarezassociates.com)*

*Especialista Regional en Lectoescritura Inicial del Programa de Capacidades LAC Reads de USAID*

# ACTORES CLAVE EN LECTOESCRITURA INICIAL EN REPÚBLICA DOMINICANA. RESULTADOS DE UN MAPEO Y ANÁLISIS DE ACTORES

## RESUMEN

Este artículo proporciona una descripción general de la metodología y los resultados de un mapeo y análisis de actores en lectoescritura inicial (LEI), que se realizó en República Dominicana entre los años 2016 y 2017 como parte de un esfuerzo regional realizado por el Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR) desarrollado en ocho países de Centroamérica y El Caribe. Como resultado de esta investigación se identificaron 17 actores clave. El resultado general del estudio indicó que estos actores tienen interés e influencia en el tema de la lectoescritura inicial. Este artículo describe las opiniones de los actores clave entrevistados acerca de las fortalezas y desafíos del país en el ámbito de la LEI, así como las necesidades de formación de capacidades para fortalecer el trabajo en este ámbito. Los resultados de este estudio permitieron el diseño de las intervenciones del PCLR en República Dominicana.

## PALABRAS CLAVE

Análisis de actores; Lectoescritura Inicial (LEI); América Latina y el Caribe; República Dominicana.

## ABSTRACT

This article describes the methodology and results of a mapping and analysis of early grade literacy stakeholders that took place in the Dominican Republic between 2016 and 2017. This study was part of a regional effort carried out by the LAC Reads Capacity Program (LRCP) in eight countries in Central America and the Caribbean. As a result of this investigation, 17 key stakeholders in the Dominican Republic were identified. These stakeholders were found to be both interested and influential in the area of early grade literacy. This article describes the opinions of these key stakeholders in regard to the strengths and challenges in early grade literacy in the Dominican Republic as well as their capacity-building needs. The results of this study informed the design of LRCP interventions in the Dominican Republic.

## KEYWORDS

Stakeholder analysis, Early Grade Literacy (EGL); Latin American and the Caribbean; the Dominican Republic.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene por objetivo dar a conocer los hallazgos de una investigación cualitativa, desarrollada en República Dominicana por el Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR). Este estudio forma parte de un esfuerzo regional de realizar un *mapeo y análisis de actores clave en lectoescritura inicial (LEI)*, en cada país y una posterior síntesis regional de todas las investigaciones.

La investigación tuvo por objetivo entender a los actores clave en lectoescritura inicial (LEI), en República Dominicana para conocer: (a) su impacto pasado, actual y futuro en la política y la práctica de la LEI, (b) sus necesidades de conocimientos y habilidades para mejorar o mantener ese impacto en su país y en la región latinoamericana y (c) cómo el PCLR puede apoyar a los actores clave de los distintos países en que trabaja, utilizando las habilidades existentes, para incrementar sus capacidades y mejorar el impacto, la escala y la sostenibilidad de las intervenciones que realizan en la enseñanza y el aprendizaje de LEI en sus países y/o la región.

Esa información sirvió de base para el diseño de los componentes del PCLR en el país. El PCLR tiene como objetivo aumentar el efecto, la escala y la sostenibilidad de las actividades de lectoescritura inicial en los países en que trabaja (Guatemala, Honduras, Nicaragua, República Dominicana, Jamaica, Haití, Perú y los Estados del Caribe Este).

En el estudio 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 LEI en un contexto específico.

Definimos el **mapeo de actores** como el “esquema de una realidad social en que estamos inmersos (en este caso, la situación de LEI en cada país), para 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). En el PCLR vemos el mapeo en el mismo sentido que Pozo Solís (2007), como una herramienta fundamental en el diseño y puesta en marcha de todo proyecto, ya que permite conocer las alianzas, los conflictos, los portavoces autorizados de cara a una mejor selección de los actores a los que dirigir los esfuerzos.

Para el PCLR era importante esta investigación puesto que 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 relacionadas con la LEI en el país. En vista del cambio constante de las agendas políticas en la región, 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.

En resumen, el mapeo de actores nos ayuda a entender mejor la realidad de la LEI en República Dominicana, en relación con los actores que tienen influencia en ella; realizar nuestro trabajo con base en esta realidad social y fomentar el compromiso de los actores para que realicen y continúen el trabajo en este campo.

Posterior a la identificación de los actores, hicimos un análisis de tipo categorial de la información recolectada. Dicho análisis nos permitió conocer las percepciones de los actores clave en torno a temas que resultan importantes para el PCLR.



## METODOLOGÍA

Las preguntas que guiaron el mapeo y análisis de actores clave en LEI fueron las siguientes:

1. ¿Qué organizaciones y personas muestran preocupación, compromiso y están involucradas en el desarrollo de intervenciones en LEI en el país?
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 LEI?
4. ¿Qué requieren los actores clave en LEI en el país para mejorar sus capacidades y los diseños de sus iniciativas e intervenciones en ese campo?

Estas preguntas han servido para diseñar los instrumentos de investigación.

Para el análisis de los actores considerados clave en el proceso de la LEI, se consideró relevante la recopilación de datos cualitativos, ya que se estimó que es adecuada para comprender cómo se podría promover la sostenibilidad del Programa, pues permite a los investigadores explorar no solo las actividades formales y los resultados esperados, sino también patrones informales e interacciones no buscadas (Patton, 2014), y ofrece flexibilidad para explorar áreas de interés no previstas.

Además, la recopilación de datos cualitativos fue muy conveniente para entender la sostenibilidad, ya que este método 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.

Las siguientes secciones describen la metodología que se utilizó en la identificación y análisis del mapeo de actores, incluida la revisión inicial, muestreo, herramientas, capacitación, recopilación de datos, análisis y presentación de informes.

## MAPEO DE ACTORES

El equipo realizó una revisión bibliográfica para entender las estructuras e interacciones de los actores en la LEI en República Dominicana, y una revisión de trabajos publicados sobre la situación de la LEI en el país. Con esta información y con los conocimientos locales y contextuales, se procedió a identificar a los actores clave en LEI del país, creando y utilizando un «perfil del país» para explicar la situación de la LEI y contextualizar el análisis.

## MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

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

- ¿Esta persona u organización trabaja en LEI ¿Cómo?
- ¿Podría esta persona u organización proporcionar información pertinente? Explicar.
- ¿Podría esta persona u organización llegar a ser un colaborador valioso del PCLR? Explicar por qué y de qué manera.
- ¿Esta persona u organización cumple alguno de los siguientes criterios?
  - 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 3er grado;
  - Trabajar en investigación sobre lectura y escritura en el período comprendido desde el nacimiento hasta el 3er grado;
  - Trabajar en la identificación de las mejores prácticas en lectoescritura desde el nacimiento hasta el 3er grado.

A nivel regional, 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 Tabla 1.

**TABLA 1. DEFINICIONES DE LAS CATEGORÍAS DE ACTORES DEL PCLR**

	ACTOR 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, Fe y Alegría, 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 pretendió entender mejor las experiencias individuales, 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 permitieron al equipo investigador entender las experiencias de un número mayor de actores en un tiempo corto y en un lugar cómodo en que el equipo pudo observar las interacciones entre los participantes. El equipo realizó Grupos Focales de hasta dos horas de duración.

### HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las entrevistas y los grupos focales fueron semiestructuradas, con protocolos en los que se incluyeron 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.

### 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 del PCLR capacitó a los investigadores de 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.

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 individual 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 le dieron a los equipos la oportunidad de adquirir experiencias 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.

En República Dominicana se recolectaron datos en dos momentos. En un primer momento, entre febrero y junio de 2016, y un segundo momento, para completar la información inicial, se realizó en el primer semestre del año 2017.

## ANÁLISIS

El equipo de República Dominicana realizó en conjunto con el equipo regional del PCLR 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. Se usaron notas de campo, además de los apuntes y las transcripciones de entrevistas (cuando fue necesario) para analizar los datos. La información se codificó en matrices de categorías en el programa Excel.

## PRODUCTOS

Con base en la investigación, se redactó un informe de país, que da cuenta tanto, del mapeo de actores como de su análisis. En este artículo se retoman únicamente los principales resultados del estudio.

## RESULTADOS

### DESCRIPCIÓN DE LOS ACTORES CLAVE EN REPÚBLICA DOMINICANA

Esta investigación identificó en República Dominicana la existencia de 22 organismos que trabajan en temas relacionados con la lectoescritura inicial. De estos, 17 fueron identificados como actores clave. Es decir, aquellos que muestran preocupación y compromiso por el desarrollo de intervenciones en lectoescritura inicial en el país y que participan de alguna manera en dicho desarrollo. De ellos hay tres actores gubernamentales, tres agencias u organismos internacionales, cuatro ONG internacionales, un centro de investigación gubernamental, cinco instituciones o programas dedicados a formar docentes y una ONG nacional.

La mayor parte de las iniciativas impulsadas por estos actores están orientadas a la animación de la lectoescritura, la formación docente (especialmente en lo que tiene que ver con metodologías de enseñanza), la elaboración de material didáctico con recursos del medio, la ambientación de aulas de clases (creación de bibliotecas de aula), el reforzamiento escolar y la evaluación, el acompañamiento docente, y el monitoreo de los avances en lectoescritura. Dos actores declararon trabajar en investigación en LEI.

Según los entrevistados, en el país se cuenta con suficiente material para el aprendizaje de LEI, entre los que se cuentan bibliotecas de aula con libros de cuentos adecuados al grado, guías didácticas y materiales de apoyo para docentes, materiales variados de apoyo al proceso pedagógico, láminas con letras, palabras y ejercicios, cuadernos de trabajo para los niños, textos literarios decodificables y nivelados y algunos actores indican el uso de aplicaciones digitales, principalmente las universidades que forman docentes.

### MARCOS CONCEPTUALES QUE SUBYACEN A LAS INTERVENCIONES Y USO DE EVIDENCIAS

Al preguntar a los actores acerca de los marcos conceptuales que subyacen a sus intervenciones o sus programas de formación se encontró una variedad de concepciones teóricas que al parecer corresponden a la diversidad de orientaciones ideológicas, filosóficas, teóricas y prácticas que recibieron los docentes en su formación en las últimas dos décadas.

Según algunos actores, a pesar de que el currículo entró en vigencia desde el año 1995, los docentes siguieron utilizando un método tradicional para la alfabetización inicial, también conocido como alfabético o sintético, mismo que no responde al enfoque comunicativo funcional asumido por el currículo. Según la mayoría de las opiniones, no se ha diseñado hasta el 2016, fecha en que se recolectaron los datos, una estrategia de implementación coherente y homologada con el currículo que pueda ser operacionalizada en las aulas de clase. En tanto eso no suceda, opinan que los docentes seguían usando *“la guía práctica del Nacho que se hizo famoso”* (E.P.16).

El enfoque comunicativo funcional establecido en el currículo, es definido por uno de los entrevistados que pertenece a una institución que forma docentes como un enfoque:

- Muy avanzado para la época y tuvo un gran problema, que por cuestiones de recursos, no llegó a materializarse. Estaba organizado en base a lo

que se llama “actos de habla”. Desde el paradigma de entender que lengua es cultura y es una práctica social, y que tú lees y escribes no solo para leer y escribir, sino para ser un ciudadano que (...) usa esas habilidades para mejorar su interacción con (...) el mundo. Para eso se usa la lectura y la escritura. No es una habilidad académica que se adquiere para aprender a leer y a escribir y punto, sino para vivir socialmente (E.P. 16).

Para definir sus marcos conceptuales., muchos de los entrevistados usaron conceptos como “constructivista,” “socioconstructivista” o “educación activa” sin profundizar en cómo eso se concretaba en el ámbito de LEI. Algunos de los entrevistados indicaron que había mucha distancia entre el discurso y la práctica docente. Uno de los entrevistados del grupo de las instituciones académicas y de investigación, se refirió a un hallazgo de una investigación realizada, acerca de las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar, que sustenta esta distancia entre teoría y práctica:

Encontramos [que] a pesar de que [los maestros] se concebían a sí mismos con un enfoque constructivista en el sentido de que lo que hay que promover en los niños es que comprendan lo leído con relación a la lectoescritura, en su práctica lo importante es que decodifiquen, o sea, si el niño decodifica era lo importante y bueno; su práctica alfabetizadora estaba enfocada en que los niños aprendan a decodificar (E.P.12).

En cuanto a los enfoques, las contradicciones más marcadas se encuentran en el método de alfabetización, ya que nadie parece poner en duda la necesidad de usar la lengua para comunicarse, leer y escribir. Todas las instituciones que intervienen directamente con los docentes en aula o con niños y niñas, afirman trabajar con las bibliotecas de literatura infantil, utilizar materiales del entorno y fomentar la producción textual. Esto evidencia por lo menos la creencia de que es necesario un ambiente letrado para desarrollar las competencias comunicativas.

En lo que respecta al uso de evidencias para tomar decisiones en materia de LEI<sup>1</sup>, esto no parece ser una práctica cotidiana en el país a pesar de que la mayoría de instituciones y programas han incorporado entre sus prácticas la elaboración de evaluaciones de entrada, líneas de base y otros mecanismos de evaluación. Muchos de los entrevistados mencionaron que los resultados de esos procesos no siempre se usan para diseñar nuevos programas o para tomar decisiones. Sin embargo, sí parece haber una preocupación, especialmente entre las instituciones académicas, por incorporar estas prácticas.

### CAPACIDADES DE LOS ACTORES CLAVE: FORTALEZAS Y DESAFÍOS

El estudio identificó un conjunto de fortalezas y debilidades que identifican los entrevistados en el trabajo que realizan en LEI.

Identifican como fortalezas del país el contar con un currículo basado en competencias. Sin embargo, ninguno de los entrevistados logró fundamentar y profundizar en las razones para considerarlo de ese manera.

Varios actores valoraron positivamente el cambio de actitud colectiva que se generó en el país a partir de las protestas que condujeron a la aplicación del artículo de la Ley Sustantiva de Educación. Dicha ley impone la asignación del 4% del PIB a los distintos sectores educativos de la nación y la implementación del programa de alfabetización de adultos, “Quisqueya Aprende Contigo” y, en palabras de uno de los actores clave, «otra fortaleza es la preocupación que hay, ahora mismo, con el tema de que los niños no saben leer ni escribir» (E.P.17). Mencionan como evidencia el despliegue que reciben en la prensa dominicana los reportes de las evaluaciones internacionales en los que se muestran los malos resultados que el país ha obtenido en las pruebas y mediciones estandarizadas TERCE y SERCE. Esto ha contribuido a dar notoriedad a un problema que, hasta hace poco, apenas era mencionado en los medios de comunicación.

De similar manera, uno de los entrevistados de una de las instituciones formadoras de profesores, señaló que: “[...] una fortaleza es la conciencia, que se tiene claro la importancia que tiene leer y escribir;” (E.P.14)

De igual manera se identifica como fortaleza la diversidad de ofertas y de actores que participan en distintos proyectos de desarrollo de la lectoescritura en el país. Al respecto un funcionario, perteneciente al grupo de los organismos internacionales, precisa que:

- Aquí hay muchas instituciones que en estos últimos 20 años han estado trabajando en ese tema. En el ámbito de la academia se ha ido generando experiencia y desde el ámbito del Ministerio de Educación hay ciertos recursos y personal que se han ido formando (Programa de Capacidades LAC Reads, 2018).

De acuerdo a los entrevistados, sus instituciones cuentan también con fortalezas propuestas, siendo las mencionadas la priorización en el apoyo a procesos de formación docente, la buena disposición de trabajar en redes nacionales e internacionales, y el contar con recursos humanos formados en el tema, como menciona un entrevistado del sector de las ONGs y cooperantes:

- para mí, una fortaleza grande es el equipo que tenemos [...], la persona del equipo no mide tiempo, que no miden energías, que son capaces de trasnochar, y pasar una semana dejando a su familia, dejando todo para trabajar en... y que además son capaces de reflexionar sobre su propia práctica, de reconocer que hay cosas que se pueden mejorar y que vamos construyendo conjuntamente los niños que son sagrados. [...] (E.P.8).

Los desafíos que se mencionaron fueron:

- La escasa tradición y hábito de lectura en el país.
- Las llamadas “incoherencias administrativas en el sistema” de tipo burocrático, lo que afecta el éxito de los programas, puesto que, como menciona uno de los entrevistados:

1. El PCLR considera “evidencia” una investigación o cuerpo de hechos empíricamente derivados que puedan utilizarse para tomar decisiones sobre las intervenciones en educación.

“uno puede diseñar un programa excelente, pero si continuamente te cambian a los docentes, entonces el impacto se atrasa [...]. Es una amenaza permanente que tienen iniciativas como estas en tanto a querer mejorar el proceso de alfabetización en las escuelas.” Otro tipo de incoherencia mencionado fue la falta de efectividad de la formación de los maestros y la coherencia de esa formación con los cambios curriculares, tal como lo menciona uno de los consultados: “Aunque se haya cambiado la política, los paradigmas no cambian de la noche a la mañana. [...] si yo no creo en eso, yo no voy a modificar mi accionar.” (E.P.2).

- La promoción automática sin acompañamiento de un grado a otro de los niños entre 1ero y 4to grado de primaria, lo que no garantiza el aprendizaje.
- Deficiente formación docente, tal como uno de los entrevistados mencionó:

“el principal reto es que necesitamos mejorar el perfil del docente, ya que es el punto medio entre el currículo, la familia, los niños, los recursos, todo. [...] Un buen docente va a saber cómo utilizar lo que tiene. De igual forma, si tiene un docente que no tiene la capacidad, aunque [se] tenga[n] todos los recursos, no se van a ver resultados”. (E.P.15).

Esa formación, según los entrevistados, debería atender los bajos niveles de desarrollo de las habilidades lectoescritoras de los docentes en formación, lo que es identificado como un problema serio y que ha obligado a las instituciones que forman docentes a incorporar programas de nivelación para superar estas debilidades.

### NECESIDADES DE APOYO

Los entrevistados identificaron un conjunto de necesidades de formación en LEI, entre ellas; (1) la articulación entre la formación docente y el currículo oficial; (2) la inclusión en los programas de formación de mayor tiempo de práctica acompañada y de modelización de estrategias didácticas exitosas; (3) el acceso a financiamiento para contar con materiales de

enseñanza y aprendizaje idóneos; (4) la financiación y apoyo técnico para incrementar las investigaciones que generen evidencia local; (5) promover una mayor implicación de la familia en los procesos de lectoescritura y; (6) la articulación de redes de actores clave en donde se discutan temas relevantes y se construyan aprendizajes para incrementar el nivel de apoyo al área.

En general se notó que la formación docente es el área que los actores consultados identifican como la de mayor debilidad y, por tanto, la que requiere de mayor atención, por encima, incluso, de la necesidad de financiamiento.

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como resultado de esta investigación se identificaron 17 actores clave. El resultado general arrojó que estos actores tienen interés e influencia en el tema de la lectoescritura inicial. Es interesante que tres de las organizaciones internacionales involucradas en el tema, así como la única organización de la sociedad civil identificada, no consideran la lectoescritura como su prioridad, argumentando que sus prioridades están en salud y desarrollo comunitario.

En lo referente a las relaciones interinstitucionales, la investigación pudo establecer las principales tendencias de vinculación, comunes a los actores clave encuestados y al grado de liderazgo que ejercen entre ellos. Así, mientras algunas instituciones lograron establecer mecanismos de interacción sobre la base de acuerdos igualitarios, otros actores encuestados reconocen la autoridad institucional del MINERD y consideran a una de las ONG internacionales como un referente pedagógico.

En efecto, todos los actores encuestados declararon que sus actividades están en coherencia con los programas del MINERD, aunque también señalan que este no realiza monitoreo sobre sus intervenciones. Asimismo, los entrevistados precisan que en su gran mayoría desarrollan programas de formación docente, elaboran materiales y utilizan algunos de los materiales del MINERD en la medida que pueden disponer de estos.

Tal como se ha podido leer a lo largo del artículo, los actores entrevistados han identificado un conjunto de fortalezas, desafíos y necesidades para el mejoramiento de la lectoescritura inicial.

Se ha identificado que en el país existe una desarticulación entre los marcos conceptuales declarados y las prácticas de aula implementadas, una falta de conocimiento de los resultados de las investigaciones en el campo que produzcan evidencias que sirvan de guía para la toma de decisiones y el diseño de intervenciones en LEI. Así mismo, identifican la urgente necesidad de promover espacios de discusión y debate que permita a las instituciones y personas posicionarse sobre el tema y tomar decisiones informadas que aporten al mejoramiento del aprendizaje de la lectoescritura de los niños y permita al país mejorar sus resultados.

Los diferentes actores han identificado la necesidad urgente de mejorar la formación de los maestros, comenzando por sus propias habilidades de lectoescritura y por el conocimiento y uso de prácticas que han demostrado su efectividad en el aprendizaje de las niñas y niños. Lo anterior hace necesario un cambio en los modelos de formación de docentes, tanto en la formación inicial como en servicio, que incluya mayor tiempo de práctica de aula con acompañamiento de sus docentes, clases con prácticas modeladas, que permitan entender las diferentes opciones metodológicas y la efectividad de las mismas en el aprendizaje de los niños. Por otra parte, los actores destacaron la necesidad de divulgar evidencias y materiales que apoyen las prácticas docentes en formatos agradables y accesibles, principalmente digitales. Reconocen el trabajo en red como una estrategia útil y efectiva para compartir experiencias y recursos.

Respecto de la creación de una red en la región es necesario considerar que entre los actores consultados existe un deseo manifiesto de formar parte de una red para compartir iniciativas. Estos perciben que en la actualidad hay oportunidades reales para el establecimiento de una red, toda vez que logran identificar como fortalezas el reciente interés nacional por alcanzar alfabetización plena y el aumento de conciencia social sobre la importancia de la educación

inicial para la lectoescritura. De hecho, la mayoría de los actores consultados estima que es el momento adecuado para posicionar la lectoescritura en el centro del debate nacional y destinar inversiones a estos esfuerzos. Según ellos, solo cuando la sociedad asume un tema como tarea nacional, ésta puede convertirse en una prioridad para los tomadores de decisiones.

A través de las opiniones de los distintos actores consultados, se identificaron tres líneas de reflexión así: (1) la de mayor consenso, concerniente al financiamiento y sostenibilidad de las actividades en LEI; (2), la naturaleza de la red de lectoescritura desde el punto de vista de las instituciones que la integren y; (3) relevante a la manera en que el funcionamiento de dicha red propicie la aplicabilidad de las prácticas y conocimientos que logre reunir y promover.

Finalmente, aun cuando según los encuestados, existen en el país condiciones suficientes en términos de recursos humanos calificados para comenzar a realizar, con mayor frecuencia y rigurosidad, investigaciones que generen conocimiento fiable para acortar brechas y mejoren la calidad educativa. También estiman que no existen garantías, debido a la cultura política y la debilidad institucional, de que los resultados de estas investigaciones sean siempre considerados para la toma de decisiones y la planificación de la agenda educativa y del gasto educativo nacional.

Llama la atención entre los actores la ausencia de una mención al uso de la tecnología y de las redes sociales para la enseñanza del texto y la oralidad a los estudiantes como una estrategia a considerar, tanto en los planes de formación docente, como en las intervenciones directas que se realizan con alumnos en edad de aprendizaje de la lectoescritura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baker, C., & Jones, S. P. (Eds.). (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2004). *La Educación en la República Dominicana: Logros y desafíos pendientes*. Serie de Estudios Económicos y Sectoriales. Washington, DC: Álvarez, C.
- Banco Mundial. (2016). *República Dominicana: panorama general*. Banco Mundial.
- 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](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadz031.pdf)
- Cepal. (2015). *Desigualdad, concentración del ingreso y tributación sobre las altas rentas en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CES. (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030)*. Consejo Económico y Social. Santo Domingo.
- Constitución de la República Dominicana, proclamada el 26 de enero de 2010. Publicada en la Gaceta Oficial No. 10561, del 26 de enero de 2010.
- De Lima Jiménez. (2003). *Efectos de la no repitencia en 1° y 2° grado*. MINERD/UNESCO. Santo Domingo.
- De Lima Jiménez, D. (2001). *Evaluación del Programa de Español de Primero y Segundo Grados de la Educación Básica: Informe de Investigación*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación. Obtenido de <http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/gineida/evaluacion-del-programa-de-espanol-1-y-2.pdf>
- Decreto No. 546-12. (2012). que declara de alto interés Nacional la Alfabetización. República Dominicana.
- Decreto No. 625-12. (2012). que crea el Programa Nacional de Edificaciones Escolares. República Dominicana.
- Deive, C. E. (2002). *Diccionario de dominicanismos*. Santo Domingo: Librería La Trinitaria.
- DIGEPEP. (2015). *Boletín Alerta Semanal No. 138. Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo*. Unidad de Monitoreo y Evaluación, Dirección General de Programas Especiales de la Presidencia.
- 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](http://www.fao.org/elearning/course/f6/en/pdf/trainerresources/annex0140_01.pdf)
- EDUCA. (2014). *Aportes para una educación de calidad en la República Dominicana*. Obtenido de <http://www.educa.org.do/wp-content/uploads/2016/04/EDUCA-Memorias-25-A%C3%B1os.pdf>
- 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.
- "Informe General Sobre Estadísticas de Educación Superior." <http://www.seescyt.gov.do/Documentos%20Mix%202010/Informe%20General%20Sobre%20Estad%3%ADsticas%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%202010-2011.Pdf>, Innova Technology S. A.
- 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. (2018). *República Dominicana: Perfil del país y análisis de actores clave en lectoescritura inicial*. Washington D.C.: Programa de Capacidades LAC Reads.
- 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 ecosistémicos 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.



## **YESLY CONTRERAS**

*[ycontreras@air.org](mailto:ycontreras@air.org)*

*Gerente del Proyecto para el Programa de Capacidades LAC Reads de USAID*

# MAPEO Y ANÁLISIS DE ACTORES CLAVE EN LECTOESCRITURA INICIAL DEL PROGRAMA DE CAPACIDADES LAC READS DE USAID (2016–2018)

## RESUMEN

Este artículo resume el mapeo y análisis de actores clave en Lectoescritura Inicial del Programa de Capacidades en LAC Reads 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 cuáles recursos se cuenta en la región para atender estas necesidades y (10) qué oportunidades hay en cada país para mantener las labores a futuro.

## PALABRAS CLAVE

Actores Clave, Lectoescritura Inicial (LEI); América Latina y el Caribe.

## ABSTRACT

This article summarizes the stakeholder mapping and analysis on early grade literacy (EGL) in Nicaragua, Honduras, the Dominican Republic, Jamaica, and Guatemala of the LAC Reads Capacity Program (LRCP) to help identify the following: (1) key EGL stakeholders in each country, (2) their level of influence and interest in EGL according to the proposed methodology, (3) the characteristics of EGL interventions promoted by key stakeholders in each country, (4) the resources or materials they need, (5) the formats through which the information should be disseminated, (6) key stakeholders' inputs to inform the design of local EGL capacity strengthening plans, (7) the type of evidence they need to improve practice, (8) how to create and strengthen the current capacity in each country, (9) the resources available in the region to address these needs, and (10) the opportunities to sustain efforts in each country moving forward.

## KEYWORDS

Stakeholder analysis; Early Grade Reading (EGR); Latin America and the Caribbean.

## INTRODUCCIÓN

El mapeo y análisis de actores clave en Lectoescritura del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR) identifica y sistematiza 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 respectivo país 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.

En resumen, el análisis de actores nos permite: 1) determinar cuáles intereses se deben tener en cuenta y dónde deben incorporarse actividades de mejoramiento de las capacidades en ese país; 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; 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.

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

### MAPEO DE ACTORES

1. ¿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 entrega 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)?

## MATERIAL Y MÉTODOS

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 programa 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.

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).

## REVISIÓN INICIAL

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, las organizaciones socias de cada país prioritaro 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 a informantes clave con el fin de que participaran en entrevistas semiestructuradas y en grupos focales:

1. ¿Esta persona u organización trabaja en lectoescritura inicial? ¿Cómo?
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 1.

## PRUEBA 1. 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 en [www.lacreads.org](http://www.lacreads.org), cada país explica en detalles las características de los actores que se seleccionaron.

### HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las entrevistas y los grupos focales fueron semiestructuradas, 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*) de la Oficina de Protección de Participantes Humanos en Investigación, del Departamento de Salud y Servicios Sociales de los Estados Unidos (FWA00003952) que otorgó American Institutes for Research. 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.

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 individual 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 de cada país recolectaron 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.

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 del país contaron con la asesoría y apoyo de las especialistas de American Institutes for Research y Juarez & Associates,

## PRODUCTOS

Con base en la investigación, los socios de cada país redactaron informes individuales que respondieron a las preguntas de investigación. 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.

## RESULTADOS

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 en la evidencia para guiar dicha ejecución. En particular, llamó mucho la atención 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, aunque todos los actores creían 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 a 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 claves 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.
- 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 aterrizajes concretos, no permiten la comprensión del enfoque que las intervenciones utilizan en realidad.

## DISCUSIÓN

El equipo del PCLR creó las seis categorías de actores, que se mencionan en la muestra de investigación, 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 recaló 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 generan 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 menor apoyo directo o el menor 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 ellos 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 cierran 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 de 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 directrices 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.

## 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.

## 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.

## BIBLIOGRAFÍA

- 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](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](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](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., & Madeline, 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.



El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) celebra cada año un Congreso Internacional orientado a proporcionar un foro de presentación de hallazgos a:

LA COMUNIDAD CIENTÍFICA

LA COMUNIDAD ACADÉMICA

HACEDORES DE POLÍTICAS

SOCIEDAD CIVIL

ACTORES DEL SECTOR EDUCATIVO

ENTRE OTROS

Dicho Congreso se ha constituido en la plataforma para inculcar en los espectadores y allegados la cultura de valoración de la calidad de la educación, el rigor científico y el compromiso del Sistema Educativo.

EN ESTE 2019 ARRIBAMOS A NUESTRO

**10** MO   
**CONGRESO**  
INTERNACIONAL  
IDEICE • 2019

[www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)



@ideicerd





**RITA CRUZ**

***rita.cruz@minerd.gob.do***

*Encargada de Planificación y Desarrollo del IDEICE*



**DANIEL MORALES**

***danielmorales.ideice@gmail.com***

*Encargado de la Unidad de Seguimiento y Evaluación de Políticas Educativas del IDEICE*



# UNA APROXIMACIÓN A LOS RETORNOS EN LOGROS EDUCATIVOS DE LOS AÑOS DE EDUCACIÓN INICIAL USANDO LOS DATOS DE PISA 2015 PARA REPÚBLICA DOMINICANA.

## RESUMEN

Se utilizaron los datos de PISA 2015 de República Dominicana para medir la relación entre los años de educación inicial y los logros educativos tomando en cuenta otras variables de contexto de los estudiantes. Usando mínimos cuadrados ordinarios, se presentan estadísticas que muestran una relación positiva entre los años de educación inicial que cursó el estudiante y su desempeño en PISA. Algunas recomendaciones de estudios y políticas públicas educativas son discutidas en el presente artículo.

## ABSTRACT

The data of PISA 2015 OF Dominican Republic were used to measure the relation between the years of early childhood education and the educational achievements, considering other context variables of the students. Statistics based on ordinary least squares show a positive relation between years of early childhood education of the student and their results in PISA. Some recommendations of studies and public policies are discussed in this article.

## PALABRAS CLAVE

Evaluación; educación inicial; Retorno años educación inicial.

## KEYWORDS

Evaluation; early childhood education; educational benefits.

**Nota:** Los autores le agradecen al IDEICE por facilitar el acceso a la base de datos procesada de PISA 2015 (Programme for International Student Assessment, por sus siglas en ingles) y a Noel Rodríguez por su excelente asistencia para producir las estadísticas. Este es un trabajo en progreso que forma parte de la línea de investigación en primera infancia que no expresan ni representan la visión del IDEICE. Cualquier error en este trabajo es de los autores.

## INTRODUCCIÓN

La educación inicial tiene efectos importantes en el logro académico de los estudiantes (Herrerías, 2017; Pholphirul, 2017). En términos generales, los primeros cinco años de la vida es una etapa crucial en la que se desarrollan las capacidades mentales que proporcionan una base para los logros futuros (Baker-Henningham, 2013, Campbell et al., 2012, Glewwe, Jacoby & King, 2001). Es por esto por lo que muchos países han incorporado programas de educación inicial en sus estrategias de desarrollo económico, social y educativo (UNESCO, 2009). En 2011 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) estudió los datos obtenidos de Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en sus países y encontró que los estudiantes que completaron más de 1 año de educación primaria obtuvieron 54 puntos más alto en la sección de lectura de PISA que los estudiantes que no la completaron.

Estudios recientes realizados en países de renta media y baja utilizando resultados de PISA, han mostrado que la educación inicial está positivamente asociada al desempeño de los estudiantes en esta prueba (Pholphirul, 2017). Pese a que la evidencia científica avala la importancia que tiene la educación y atención integral en los primeros años de vida de cualquier niño o niña, el acceso a programas de este tipo es insuficiente en países de renta media – baja como República Dominicana. A esto se le añade que la inscripción y permanencia de niños menores de seis años en este tipo de programas depende de la importancia que las familias otorgan a estas intervenciones (Brown, Girio-Herrera, Sherman, Kahn, & Copeland, 2013; Ige, 2011). Esto es particularmente importante en países donde el acceso a la educación antes de los seis años está todavía en expansión.

El acceso a educación inicial es desigual en República Dominicana. En 2014 se expandió la cobertura del acceso a programas de educación inicial; en sentido general, existen dos grandes tipos de educación inicial en el país. Educación inicial privada que se refiere a las aulas de educación de niños desde 0 a 5 años con cobertura a nivel nacional y educación inicial

pública. Esta última está compuesta por dos grandes categorías, los programas ofertados por el Ministerio de Educación (MINERD) y los ofrecidos por otras entidades del estado. Los programas del MINERD se clasifican en dos. Primero, aulas de educación inicial con una oferta a nivel nacional para niños de hasta cinco años de edad; algunas aulas para niños de tres a cuatro años y las aulas del grado pre-primario que constituyen el acceso universal mandatorio en la legislación nacional. Segundo, programas de atención integral a la primera infancia dirigidos a niños de 45 días de nacidos hasta cuatro años y 11 meses. Estos programas forman parte de la estrategia gubernamental Quisqueya Empieza Contigo y son gestionados por el Instituto Dominicano de Atención Integral a la Primera Infancia (INAIFI), institución descentralizada del MINERD. Los demás programas son gestionados por dos instituciones públicas, Vicepresidencia de la República (Espacios de Esperanza, EPES) y el Instituto Dominicano de Seguridad Social (Estancias de la Seguridad Social Salud Segura, AEI-SS).

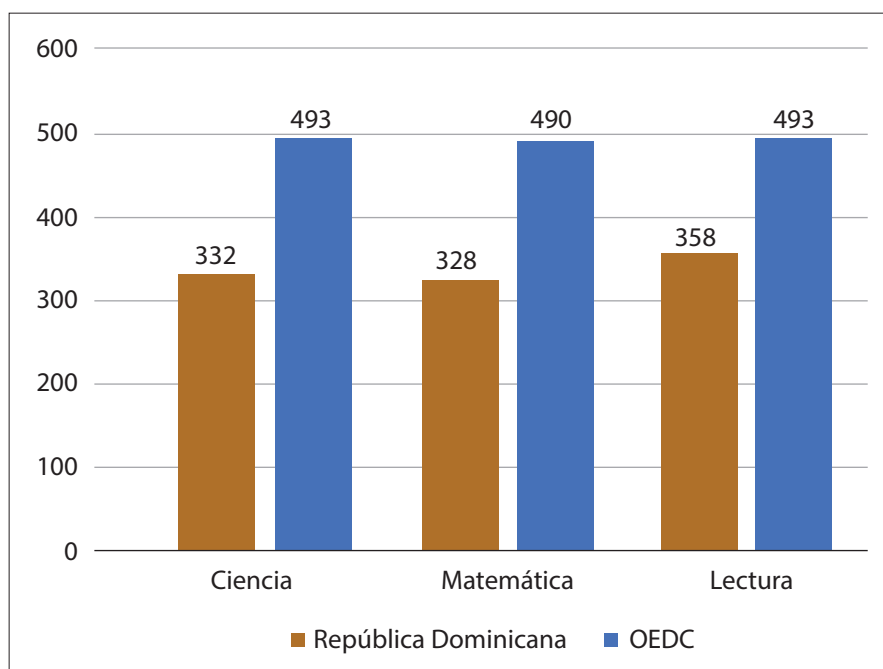
Estudios realizados en República Dominicana muestran que la matrícula escolar, especialmente la población de niños menores de seis años, depende de varios factores socioeconómicos y demográficos, como las condiciones de vida de las familias y hasta el medio ambiente (Domínguez, 2014). Aristy Escuder (2016) explica que por cada año de escolaridad el nivel de ingreso aumenta en un 5.1%; lo que significa que los niños que han recibido más años de educación inicial y que tienen más posibilidades de continuar sus estudios hacia la universidad, podrían obtener ingresos muy superiores a los que desertan de la escuela. Considerando que estudios sobre el retorno de los años de educación inicial en los logros de académico de los estudiantes o su rendimiento en pruebas internacionales son escasos en el país, el presente estudio busca conocer si existe una relación entre los años de educación inicial y el desempeño en PISA 2015 para los estudiantes dominicanos.

## PISA EN REPÚBLICA DOMINICANA

PISA es un estudio trienal que se realiza desde el año 2000 para evaluar conocimientos y competencias en matemáticas, lectura y ciencias. El mismo se aplica a estudiantes de 15 años. Está diseñado con el objetivo de obtener datos comparables a nivel internacional acerca del rendimiento estudiantil. PISA sólo considera estudiantes en la edad requerida, matriculados en escuelas formales (públicas o privadas). Para contextualizar los resultados, PISA recogen datos tanto a nivel de estudiantes, como datos de los factores asociados, proporcionados por las encuestas realizadas a los padres, maestros y directores.

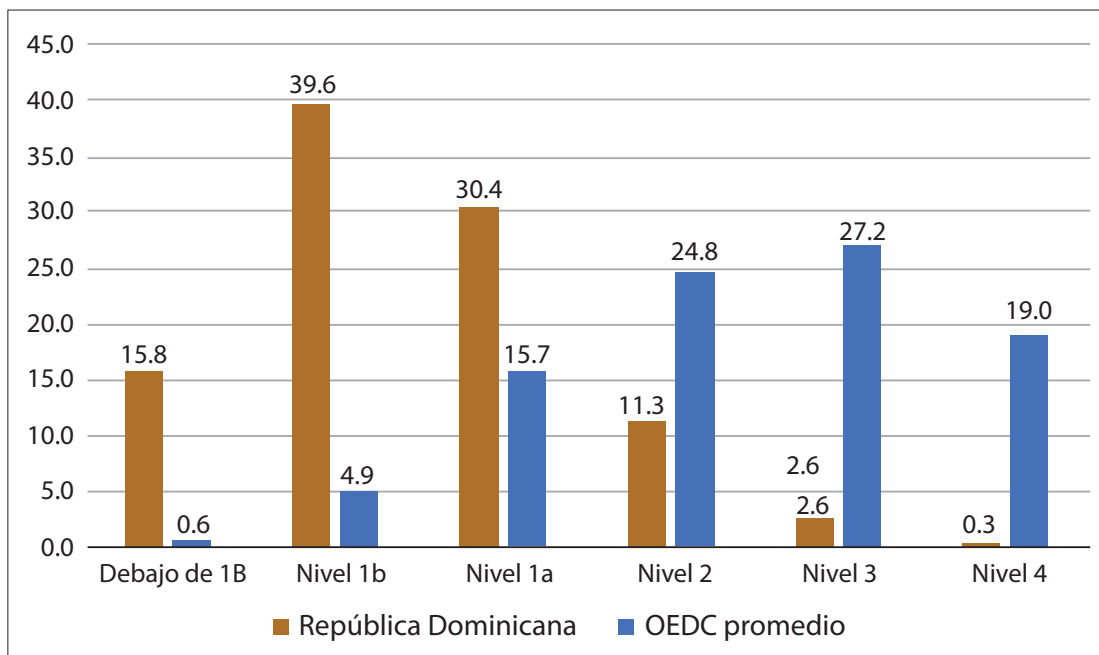
República Dominicana participó por primera vez en PISA en el año 2015. El desempeño promedio en lectura fue de 358 puntos, comparado con el promedio de 493 puntos en los países de la OCDE. En cuanto a la alfabetización científica, los estudiantes de 15 años, en la República Dominicana obtuvieron 332 puntos en comparación con un promedio de 493 en los países de la OCDE. Los niños de 15 años obtienen 328 puntos en matemáticas en comparación con un promedio de 490 puntos en los países de la OCDE.

**ILLUSTRACIÓN 1. PUNTUACIÓN PROMEDIO POR DOMINIO: PISA 2015**



En lo que se refiere a los niveles de desempeño, los estudiantes dominicanos están concentrados por debajo del nivel 2, mientras que los países de la OECD presentan una distribución de competencias en sus estudiantes entre el nivel 2 y 4.

## ILLUSTRACIÓN 2. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE COMPETENCIA EN CIENCIAS



### OBJETIVO

El objetivo principal de este artículo es contabilizar las diferencias en puntajes en PISA 2015 para los estudiantes dominicanos que entraron a la educación inicial a diferentes edades. Utilizando los resultados de dicha prueba en el país, la presente investigación se planteó los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar los puntajes en PISA 2015 de la muestra de estudiantes en función del estatus socioeconómico y cultural y los años de educación inicial
- Describir la composición de estudiantes con acceso a la educación inicial por quintil socioeconómico
- Determinar las diferencias en puntaje por año adicional en educación inicial en los niveles de desempeño en Ciencia, Lectura y Matemática en PISA 2015 para los estudiantes dominicanos.

### MÉTODOS Y DATOS

Se usan estadísticas descriptivas y pruebas de diferencia de promedios con el método de mínimos cuadrados ordinarios. En particular, sea  $y_{ij}$  el score de PISA del estudiante  $i$  del área  $j = \{\text{Ciencias, Lectura, Matemáticas}\}$ ; sea  $D_{iz}$  un conjunto de variable categóricas dummies, donde  $D_{iz} = \{0, 1\}$ , "1" indica si el estudiante  $i$  entró a la educación inicial en el año  $Z = \{1 \text{ año o menos}, 2 \text{ años}, 3 \text{ años}, 4 \text{ años}, 5 \text{ años}, \text{etc}\}$ , y  $x_i$  un conjunto de vectores de características relacionadas al desempeño del estudiante entre las que se encuentran características del estudiante, familiares y de la escuela. Usando el método de mínimos cuadrados ordinarios (MCO), se puede estimar el siguiente modelo:

$$y_{ij} = \alpha + \beta D_{iz} + \sigma x_i + \varepsilon_i$$

El coeficiente de interés  $\beta$ , es el retorno en PISA para cada año de entrada en la educación inicial. Con estas estimaciones se puede calibrar un modelo que estime cómo hubieran salido los estudiantes de RD en PISA, si todos hubieran entrado a la educación inicial a los 2 años. De esta manera, se podría estimar la proporción de estudiante que caerían en cada nivel de desempeño.

A continuación, se muestra la operacionalización de las variables y datos que se usan para obtener las estadísticas.

**TABLA 1. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES Y DATOS QUE SE USAN PARA OBTENER LAS ESTADÍSTICAS**

VARIABLES	ALGORITMO
Calificación en lectura	Se promediaron los 10 valores plausibles para la prueba de lectura
Calificación en matemáticas	Se promediaron los 10 valores plausibles para la prueba de matemáticas.
Calificación en ciencias	Se promediaron los 10 valores plausibles para la prueba de ciencias.
Índice de estatus económico, social y cultural	Se tomó tal cual como se presentaba en la base de datos
Edad del estudiante al entrar a inicial (imputación padre con hijo)	Se tomó la edad que los padres reportaron entró a la educación inicial sus hijos (los estudiantes). En los casos donde los padres no respondieron la pregunta, se les imputaba la respuesta de los estudiantes a esa misma pregunta.
Edad del estudiante al entrar a inicial (imputación hijo con padre)	Se tomó la edad que los estudiantes reportaron haber entrado a la educación inicial. En los casos donde los estudiantes no respondieron la pregunta, se les imputaba la respuesta a sus padres a la misma pregunta.
Edad del estudiante al entrar a inicial (imputación especial)	Se elaboró a partir de las variables de imputación descritas anteriormente. Cuando el valor de la variable de imputación dos era mayor a la de imputación uno, esta tomaba el valor de la variable de imputación dos, la de imputación uno en caso contrario.
Estado socioeconómico (en base a quintiles de ESCS)	Se realizó un ranking quintil de la variable ESCS.
Zona del recinto estudiantil	Se tomó como guía el codebook de la OCDE, el cual indica que la variable STRATUM contiene información de la zona de los recintos estudiantiles. Las escuelas pertenecientes al estrato 37 de dicha variable, se solicitaron directamente al departamento de Estudios Internacionales del IDEICE.
Sector del recinto estudiantil	Se tomó como guía el codebook de la OCDE, el cual indica que la variable STRATUM contiene información del de los recintos estudiantiles. Las pertenecientes al estrato 37 de dicha variable, se solicitaron directamente al departamento de Estudios Internacionales del IDEICE.

En la tabla 2 se muestra el promedio de los estudiantes dominicanos en PISA por quintil socioeconómico. La tabla muestra mayores promedios en PISA a medida que el nivel socioeconómico aumenta, siendo más palpable en lectura.

**TABLA 2. PROMEDIO DEL ESTUDIANTE EN MATEMÁTICAS, COMPRENSIÓN LECTORA Y CIENCIAS POR QUINTIL SOCIOECONÓMICO.**

ESTATUS SOCIOECONÓMICO	PROMEDIO EN MATEMÁTICAS	PROMEDIO EN COMPRENSIÓN LECTORA	PROMEDIO EN CIENCIAS
Muy pobre	310.3098	333.3053	307.713
Pobre	314.8967	344.0107	317.2537
Mediano	321.1967	349.1659	324.0647
Rico	336.3453	369.6802	341.6408
Muy Rico	374.4557	417.1867	383.4583
Total	331.4395	362.6687	334.8247

La tabla 3 muestra el puntaje en PISA 2015 según la edad de entrada del estudiante a la educación inicial. Aquellos que entraron con un (1) año o menos obtienen casi 75 puntos más en matemáticas que los que entraron con 6 años o más al sistema educativo. Diferencias parecidas también se verifican para comprensión lectora y ciencias.

**TABLA 3. PROMEDIO DEL ESTUDIANTE EN MATEMÁTICAS, COMPRENSIÓN LECTORA Y CIENCIAS POR EDAD A LA ENTRÓ EN EDUCACIÓN INICIAL.**

EDAD DEL ESTUDIANTE AL ENTRAR A EDUCACIÓN INICIAL	PROMEDIO EN MATEMÁTICAS	PROMEDIO EN COMPRENSIÓN LECTORA	PROMEDIO EN CIENCIAS	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
1 año o menos	380.5024	419.7242	388.6271	45
2 años	372.4977	414.9152	380.4989	280
3 años	362.0264	403.8369	367.3195	771
4 años	340.5503	379.8764	348.0978	784
5 años	319.9479	348.3887	322.4717	1,976
6 años o más	305.8846	322.9086	304.3271	836
Total	331.5158	362.8757	334.9875	4,692

En la tabla 4 se muestra la proporción de estudiantes según la edad en la que se reporta entró a la educación inicial por quintil socioeconómico. De esta tabla se puede verificar que los estudiantes de los quintiles más pobres entran a la educación inicial de forma más tardía, mientras que los de quintiles más ricos,

entran a edades más temprana. Esta relación habla de la naturaleza endógena que existe entre los años de educación inicial y los puntajes en PISA al confundirse y no poder distinguirse qué proporción del puntaje correspondería a la educación inicial y qué proporción al estatus socioeconómico y cultural.

**TABLA 4. PROPORCIÓN DE ESTUDIANTE SEGÚN QUINTIL SOCIOECONÓMICO POR EDAD A LA ENTRO EN EDUCACIÓN INICIAL.**

EDAD DEL ESTUDIANTE AL ENTRAR A EDUCACIÓN INICIAL	MUY POBRE	POBRE	MEDIA	RICO	MUY RICO	CANTIDAD
1 año o menos	4.55%	11.36%	25.00%	15.91%	43.18%	44
2 años	4.71%	9.78%	17.39%	23.91%	44.20%	276
3 años	7.36%	12.88%	18.13%	24.18%	37.45%	761
4 años	13.86%	19.13%	19.13%	23.36%	24.52%	779
5 años	25.17%	23.43%	20.63%	18.39%	12.38%	1,963
6 años o más	31.27%	22.18%	21.21%	16.24%	9.09%	825
Total	20.03%	19.84%	19.92%	20.09%	20.12%	4648

La tabla 5 muestra estimaciones comparativas provenientes de regresiones que contabilizan diferencias en puntaje en PISA 2015 de los dominicanos, que asistieron a la educación inicial con diferentes años de entrada con respecto al que no asistió (o entró directo en primer grado). En particular, y tomando en cuenta el género, y el estatus socioeconómico y cultural de la familia del estudiante, se encuentra que cada año adicional de educación

inicial está relacionado positivamente con mayores puntajes en PISA. Debe notarse que las diferencias que se presentan en la Tabla 5 son menores a las que puede obtenerse de la Tabla 2, ya que la regresión “corrige” la diferencia tomando en cuenta el estatus socioeconómico y cultural y de otras características de los estudiantes y de las escuelas que también están relacionados con las diferencias en los puntajes e los estudiantes.

**TABLA 5. DIFERENCIAS EN PUNTAJE EN PISA 2015 SEGÚN AÑO DE ENTRADA A LA EDUCACIÓN INICIAL.**

VARIABLES	MATEMÁTICAS	LECTURA	CIENCIAS
Estudiante de Género femenino	1.88	27.45***	-3.505**
	[1.59]	[1.94]	[1.71]
Índices Socioeconómico y Cultural	12.37***	16.18***	15.07***
	[0.87]	[1.05]	[0.92]
Zona de la escuela: urbana	36.71***	45.77***	35.21***
	[1.77]	[2.19]	[1.83]
Sector de la escuela: privado	12.99***	19.68***	15.85***
	[2.45]	[2.96]	[2.75]
Edad de 1 año o menos al entrar a inicial	47.49***	61.66***	53.84***
	[10.18]	[12.38]	[11.20]
Edad de 2 años al entrar a inicial	36.89***	51.68***	42.94***
	[4.26]	[4.94]	[4.62]
Edad de 3 años al entrar a inicial	30.26***	45.64***	34.59***
	[2.93]	[3.53]	[3.09]
Edad de 4 años al entrar a inicial	17.23***	33.23***	25.22***
	[2.72]	[3.34]	[2.90]
Edad de 5 años al entrar a inicial	8.831***	18.33***	12.94***
	[2.13]	[2.62]	[2.19]
Constante	298.3***	301.7***	303.2***
	[2.43]	[3.02]	[2.52]
Observaciones	4648	4648	4648
F	178.565	260.303	185.867
Nota: *** $p < 0.01$ , ** $p < 0.05$ , * $p < 0.1$			

Las relaciones mostradas en la tabla 4 toman como referencia a los estudiantes que iniciaron su educación con 6 años o más, es decir, estudiantes que probablemente no cursaron el nivel inicial.

## DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue conocer las diferencias en puntaje en PISA para cada año de entrada en la educación inicial como una aproximación al estudio de los retornos de la educación inicial en el desempeño de los estudiantes dominicanos en PISA 2015. Para tales fines, se tomó en cuenta el quintil socioeconómico que está positivamente relacionado con el puntaje y con el año de entrada a la educación inicial, lo que revela la naturaleza endógena de estas relaciones, y por lo tanto de las cautelas que hay que tener a la hora de interpretar estas estimaciones. Sin embargo, es un buen comienzo para empezar a estudiar métricas y relaciones contextualizadas a República Dominicana.

Los resultados muestran que la puntuación en la prueba aumenta según aumenta el nivel socioeconómico. Investigaciones han demostrado que los/as niños/as de familias con mayor nivel socioeconómico suelen tener mejor desempeño en este tipo de pruebas. Esto pone en evidencia la brecha social en República Dominicana, ya que la franja más pobre de la población tiene acceso a educación inicial de forma "equitativa" (cuando hay acceso), solo a los cinco años. Asimismo, los resultados de esta investigación coinciden con la literatura internacional, cuando revelan que la asistencia a la educación pre-escolar favorece el rendimiento académico. Magnuson (2004), expone que la asistencia a la educación preescolar tiene una relación positiva de rendimiento académico en lectura y matemáticas.

Igualmente, los resultados de la presente investigación revelan que los estudiantes que completaron un año de educación inicial puntúan hasta 30 puntos en lectura más que los estudiantes que no completaron. Este hallazgo coincide con otras investigaciones que han demostrado que los estudiantes que cursan a en la educación inicial por al menos un año más, obtienen mejores resultados en la prueba (OECD, 2014). Otras investigaciones en América Latina han demostrado que la educación preescolar tiende a reducir las tasas de abandono escolar, aumentar la asistencia a clase y aumentar la puntuación de los exámenes (Berlinski, 2006).

Una limitación de este estudio es que no cuenta con registros administrativos de año de entrada a la educación inicial, y sólo usa la respuesta dada a la encuesta por los padres o estudiantes, lo que introduce más endogeneidad, y a la vez hace que se pierdan observaciones en las regresiones, cuando los padres o estudiantes omiten la respuesta a esas preguntas.

## CONCLUSIÓN, PRÓXIMOS PASOS Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA

El aporte de esta investigación tributa en dos aspectos asociados a política educativa. Primero, un inicio en la identificación y cuantificación de insumos y factores asociados para el establecimiento de los retornos de las inversiones educativas (personales, familiares y de la sociedad como un todo). Segundo, las diferencias en puntaje como una aproximación al retorno en puntaje de PISA por año adicional de educación inicial, es algo que podría tomarse en cuenta para el contraste con otras intervenciones para estimar el costo-efectividad-retorno de diversas políticas educativas; y para que el diseño y la implementación se realicen de forma que puedan medirse los impactos causales de las mismas. Por otro lado, es importante considerar que esta investigación se realiza con datos recogidos en 2015, es decir, que los estudiantes evaluados no revelan los efectos del inicio de la expansión de la educación inicial en el país con el programa Quisqueya Empieza Contigo. Por tanto, futuras investigaciones podrían utilizar datos nacionales o internacionales para estudiar los retornos de esta intervención.

En otra línea, algunos estudios indican otros temas importantes como la participación y la asistencia (Greenberg, 2011). Herreras (2017), encontró que el factor más asociado a la probabilidad de tener peores resultados en PISA está asociado a la asistencia a la educación inicial. Por lo tanto, los estudios futuros podrían investigar la relación entre las características familiares y la asistencia, especialmente en los hogares de bajos ingresos, más allá de si está simplemente matriculado en la educación inicial.

Además, otras investigaciones podrían examinar la calidad de esta intervención, ya que los estudios han demostrado que los niños que han recibido atención de calidad y oportunidades de educación temprana poseen habilidades de aprendizaje y también se ajustan más rápidamente en una clase regular (Bigala, Seboni, y Monau, 1993; Otaala, Kibria, y Mwamwenda, 1982; Taiwo y Tyolo, 2002). En este sentido, debe prestarse especial énfasis a los niños de familias de bajos ingresos, ya que estos podrían enfrentar un doble riesgo, ya que viven en hogares desfavorecidos y es más probable que reciban cuidado infantil no materno de menor calidad (Peyton, Jacobs, O'Brien, y Roy, 2001). Finalmente, se recomienda mejorar y dar seguimiento a los protocolos de elaboración, resguardo y calidad de registros administrativos que puedan servir para estudios de cohortes y longitudinales.

## REFERENCIAS

- Aristy-Escuder, J. (2016). Impacto de la Educación Inicial sobre el desempeño escolar en la República Dominicana. *Santo Domingo: IDEICE. Recuperado de <http://www.ideice.gob.do>*.
- Baker-Henningham, H. (2013). The role of early childhood education programmes in the promotion of child and adolescent mental health in low-and-middle-income countries. *International journal of epidemiology*, 43(2), 407-433.
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93(1-2), 219-234.
- Bigala, J., Seboni, M., & Monau, R. (1993). The learning needs of Botswana children in standard one and two. Gaborone: Government Printers.
- Brown, C. M., Girio-Herrera, E., Sherman, S. N., Kahn, R. S., & Copeland, K. A. (2013). Low-income parents' perceptions of pediatrician advice on early childhood education. *Journal of Community Health*, 38(1), 195-204. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10900-012-9642-0>



- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., ... & Ramey, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: an Abecedarian Project follow-up. *Developmental psychology*, 48(4), 1033. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1030409053?accountid=15099>
- Dinehart, L. H., Katz, L. F., Manfra, L., & Ullery, M. A. (2013). Providing quality early care and education to young children who experience maltreatment: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 283-290. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0553-6>.
- Domínguez, B. (2014). *Oferta y demanda nivel inicial [Supply and Demand of ECE]. At: Congreso Internacional IDEICE (5°, 2014, Santo Domingo, República Dominicana)*. Workshop. Santo Domingo, República Dominicana, Ministerio de Educación. pp. 75-77
- Glewwe, P., Jacoby, H. G., & King, E. M. (2001). Early childhood nutrition and academic achievement: a longitudinal analysis. *Journal of public economics*, 81(3), 345-368.
- Greenberg, J. P. (2011). The impact of maternal education on children's enrollment in early childhood education and care. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1049-1057.
- Herreras, E. B. (2017). Risk low math performance PISA 2012: Impact of assistance to Early Childhood Education and other possible cognitive variables. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(1), 2606-2617.
- Ige, A. M. (2011). The challenges facing early childhood care, development and education (ECCDE) in an era of universal basic education in Nigeria. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 161-167. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-011-0443-3>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011). *PISA in Focus 1: Does Participation in Pre-Primary Education Translate into Better Learning Outcomes at School?* Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). *PISA in Focus 40: Does pre-primary education reach those who need it most?* Paris: OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-%28eng%29-final.pdf>
- Otaala, B. J., Kibria, G., & Mwamwenda, K. (1982). *Early childhood education in Botswana: A survey*. Gaborone: UNICEF.
- Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M., & Roy, C. (2001). Reasons for choosing child care: Associations with family factors, quality, and satisfaction. *Early childhood research quarterly*, 16(2), 191-208.
- Pholphirul, P. (2017). Pre-primary education and long-term education performance: Evidence from Programme for International Student Assessment (PISA) Thailand. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 410-432.
- Taiwo, A. A., & Tyolo, J. B. (2002). The effect of pre-school education on academic performance in primary school: A case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, 22, 169-180. doi:10.1016/S0738-0593(01)00020-7



Calle José Andrés Aybar Castellanos No.79 (Prolongación México),  
La Esperilla, Santo Domingo, D.N.  
Tel.: +1 (809) 732-7152 / +1 (809) 686-7152  
[www.ideice.gob.do](http://www.ideice.gob.do)



ISSN 2409 1553

