

FEBRERO 2019
VOL. 6, NO. 1

revie
Revista de Investigación y Evaluación Educativa

EDICIÓN ESPECIAL



ISSN 2409-1553

 **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



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 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*



JOSEFINA VIJIL

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 LEI¹, 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
- 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
- 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 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 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.