



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



¿Cómo se está enseñando a leer y escribir en el aula de primer grado en Nicaragua?

Resultados de un estudio sobre el uso del método FAS (Fonético, Analítico, Sintético) para lectoescritura inicial.

Resumen del informe de investigación,
Marzo 2020





USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



¿Cómo se está enseñando a leer y escribir en el aula de primer grado en Nicaragua?

Resultados de un estudio sobre el uso del método FAS (Fonético, Analítico, Sintético) para lectoescritura inicial.

Resumen del informe de investigación,
Marzo 2020

N

372.414

C397

Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES)
¿Cómo se está enseñando a leer y escribir en el aula de
primer grado en Nicaragua? Resultados de un estudio sobre el
uso del método FAS (Fonético, Analítico, Sintético) / Centro
de Investigación y Acción Educativa Social. -- Managua : CIASES,
2020. 76 p.

ISBN 978-99964-964-0-0

I. ENSEÑANZA DE LA LECTURA 2. ENSEÑANZA DE LA
ESCRITURA 3. METODOS DE ENSEÑANZA 4.
INVESTIGACION EDUCACIONAL 5. EDUCACION
PRIMARIA-NICARAGUA

Este informe es posible gracias al apoyo generoso del pueblo de los Estados Unidos por medio de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido es responsabilidad del American Institutes for Research (AIR) y del Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES), y no refleja necesariamente los puntos de vista de USAID ni del Gobierno de los Estados Unidos.

Este informe fue producido por el equipo de investigación de CIASES: Melba Castillo, Micaela Gómez, Ricardo López con la orientación y el apoyo del equipo internacional del Programa de Capacidades LAC Reads: Josefina Vijil, Rebecca Stone, Angélica Herrera y Wesley Hoover.



Siglas

AIR	American Institutes for Research
AC	Actores Clave
CARS	Community Action for Reading and Security
CESESMA	Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente
CFRA	Fundamentos Cognitivos de la Lectura
CIASES	Centro de Investigación y Acción Educativa Social
CNB	Currículo Nacional Básico
EGRA	Early Grade Reading Assessment
EPI	Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje
FAS	Fonético, Analítico, Sintético
J&A	Juárez y Asociados
LAC	Latinoamérica y el Caribe
LEI	Lectoescritura inicial
MINED	Ministerio de Educación
M&E	Monitoreo y Evaluación
ONG	Organización No Gubernamental
PCLR	Programa de Capacidades LAC Reads
RACCN	Región Autónoma de la Costa Caribe Norte
RACCS	Región Autónoma de la Costa Caribe Sur
SVR	Simple View of Reading
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UCA	Universidad Centroamericana
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

Contenido

1. Introducción	9.
2. Antecedentes	12.
3. Objetivos y preguntas de investigación	14.
4. Marco conceptual: The Cognitive Foundations of Reading Framework	17.
5. Metodología	20.
6. Resultados	28.
6.1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos sobre lectoescritura del método FAS?	28.
6.2. ¿Cuáles son las fortalezas y brechas del método FAS respecto de los Fundamentos Cognitivos de la Lectura (The Cognitive Foundations of Reading Framework, CFRA)?	29.
6.3. ¿Cómo se capacita a los maestros de primer grado para usar el método FAS?	33.
6.4. ¿Cuáles son las particularidades de la aplicación del método FAS en Nicaragua?	35.
6.5. ¿Qué problemas identifican los maestros para la aplicación adecuada del método FAS? ...	40.
6.6. ¿Cuál es la trayectoria de avance en lectoescritura en primer grado durante el año escolar 2019?	41.
7. Conclusiones	45.
8. Recomendaciones	48.
9. Bibliografía	49.



Foto: Miriam Martínez

Introducción



En 2015 comenzó a aplicarse en Nicaragua el método Fónico, Analítico, Sintético (FAS) para la enseñanza de la lectoescritura inicial (LEI) en las escuelas de primaria; un método implementado en Cuba y que las autoridades del Ministerio de Educación (MINED) consideran ha tenido resultados positivos.

Actualmente no se conocen las evidencias que se usaron para tomar una decisión tan importante para la educación, lo que es una fuente de inquietud para docentes, miembros de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y expertos consultados. Resulta de particular relevancia nacional iniciar un análisis sistemático de los avances en la aplicación del método FAS y sus resultados iniciales, a la luz de las evidencias y conocimientos producidos a nivel internacional respecto de lo que mejor funciona para enseñar y aprender a leer y escribir en los primeros grados.

El mapeo y análisis de actores clave en LEI de Nicaragua, elaborado por el Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES) en 2016¹ en el marco del Programa de Capacidades LAC READS (PCLR), mostró que en el país hacía falta una evaluación rigurosa de las intervenciones de LEI.

El mapeo, un estudio cualitativo que consultó a los principales actores de LEI del país, encontró que los organismos entrevistados no habían realizado evaluaciones ni tenían conocimiento de evidencias de los logros obtenidos.

Por lo expuesto, parece existir la necesidad de establecer mecanismos de monitoreo y evaluación que permitan una valoración más sistemática del trabajo realizado, que al mismo tiempo brinde la posibilidad de rectificar acciones y estrategias que contribuyan a mejorar el aprendizaje de la lectoescritura inicial en los estudiantes nicaragüenses.

Pese a las limitaciones derivadas de restricciones al acceso a las escuelas públicas y a la información oficial en Nicaragua, esta investigación logró aproximarse a lo que ocurre en las aulas de primer grado, situación que se detalla en este documento.



¹ “Informe Nacional de Consulta sobre Lectoescritura Temprana”. Programa de Capacidades LAC Reads. 2016. Publicado por USAID/LRCP/CIASES.

El estudio que aquí se presenta consistió en un mapeo del currículo de Lengua y Literatura de primer grado, entrevistas con docentes y capacitadores y la aplicación de dos rondas de pruebas al principio y a mediados del año escolar para medir el progreso de los estudiantes de primer grado en diversas habilidades de lectura.

La muestra estuvo integrada por un poco más de 800 estudiantes de zonas urbanas y rurales en 18 escuelas regulares y seis escuelas de la modalidad multigrado durante el año escolar 2019.

Las entrevistas a docentes, capacitadores y funcionarios del MINED, junto con las observaciones de aula, permitieron conocer las orientaciones del MINED entre los docentes, su capacitación y sus propias limitaciones al enseñar con el método FAS, así como el acceso y la distribución de materiales didácticos. Igualmente pudimos conocer las dificultades enfrentadas por los docentes y los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LEI.

Agradecemos el apoyo brindado por las organizaciones que nos facilitaron el acceso a las escuelas, e igualmente agradecemos a los directores quienes brindaron toda su colaboración. En especial expresamos nuestro agradecimiento a los capacitadores, funcionarios del MINED y el cuerpo de docentes de los centros visitados, quienes generosamente nos brindaron su tiempo para entrevistarles y observar sus clases.

Igualmente expresamos nuestro agradecimiento al equipo de CIASES que recolectó la información.



Foto: Miriam Martínez

2.

Antecedentes



El Programa de Capacidades LAC READS (PCLR) es una iniciativa de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) a través de su Oficina para América Latina y el Caribe (LAC), ejecutada por American Institutes for Research (AIR) en alianza con Juárez y Asociados (J&A) y la participación de organizaciones sociales a nivel nacional.

Su propósito es aumentar el impacto, la escala y la sostenibilidad de las políticas y prácticas de Lectoescritura Inicial (LEI) en América Latina y el Caribe (LAC), al tiempo que contempla acciones de asistencia técnica a los gobiernos y a otros actores nacionales y regionales para mejorar los resultados de lectoescritura inicial, en especial en beneficio de los niños y niñas desfavorecidos.

La ejecución del programa 2014-2019 se enfoca en los siguientes países: Guatemala, Haití, Honduras, Jamaica, Nicaragua, República Dominicana y los estados del Caribe Oriental.

En Nicaragua, el programa ha permitido identificar, recolectar y registrar 382 recursos documentales y pedagógicos en el campo de la lectoescritura inicial.

En Nicaragua, el Centro de Investigación y Acción Educativa y Social (CIASES) es el socio nacional del PCLR. En Nicaragua, el programa ha permitido identificar, recolectar y registrar 382 recursos documentales y pedagógicos en el campo de la lectoescritura inicial, que pueden ser consultados en la biblioteca José Coronel Urtecho de la Universidad Centroamericana (UCA) de Managua y en la base de datos regional del PCLR. Además, se elaboró un mapeo y análisis de Actores Clave (AC) ligados a iniciativas de lectoescritura inicial, disponible en www.ciases.org. Entre 2015 y 2016 se preparó y divulgó un informe de la consulta organizaciones de la sociedad civil, con recomendaciones orientadas a mejorar las políticas y prácticas de LEI en el país. Además, en coordinación con la misión de USAID Nicaragua y organismos cooperantes, se desarrollaron talleres con representantes del sector educativo sobre educación intercultural bilingüe, enseñanza de la LEI en contextos multigrado, formación docente y evaluación de aprendizajes de lectoescritura.

Desde 2017, el PCLR en Nicaragua se ha dedicado a fortalecer las capacidades institucionales en el ámbito de lectoescritura inicial, mediante iniciativas para potenciar el intercambio de conocimientos, reducir las brechas e influir en la labor de los centros escolares. Uno de los ámbitos de trabajo es el desarrollo de capacidades de investigación sobre temáticas de LEI, aspecto sobre el cual trata esta investigación. En las siguientes secciones describimos los objetivos del estudio, las preguntas de investigación, el marco conceptual, la metodología, los resultados presentados conforme las preguntas de investigación, las conclusiones y las recomendaciones.



Foto: Miriam Martínez

3.

Objetivos y preguntas de investigación



Un tema clave discutido en los esfuerzos previos de consulta impulsados por el PCLR es la decisión del Ministerio de Educación (MINED), adoptada en 2015, de utilizar un método único para la enseñanza de lectoescritura en los primeros grados: el método Fónico, Analítico, Sintético (FAS). Aunque los organismos de la sociedad y programas de apoyo que trabajan en LEI han debido aprender sobre este método y apoyar su aplicación, existe un debate sobre su impacto en el aprendizaje para la actual y futura generación de niños y niñas porque no hay datos sobre la eficacia del método.

La mayoría de las personas consultadas dijo haber percibido cambios positivos, como una mayor sensibilización de los maestros y maestras sobre la importancia de la enseñanza de la LEI desde los primeros grados, y una mayor participación de padres y madres de familia en la enseñanza, pero no tienen datos objetivos que sustenten estas afirmaciones, por lo cual resulta de interés valorar el método y su aplicación de una forma más rigurosa.

Uno de los principales problemas identificados en las evaluaciones de Early Grade Reading Assessment (EGRA) realizadas en el país y los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE², publicado por la UNESCO en 2014, es el bajo nivel de desempeño en materia de comprensión lectora. Por ello, el equipo de CIASES con apoyo técnico del PCLR y AIR diseñó una investigación a fin de:

1. Analizar el método FAS desde el enfoque de Fundamentos Cognitivos de la Lectura (CFRA).
2. Describir y analizar las particularidades de la aplicación del método FAS en Nicaragua a partir del diseño hecho por el MINED y la aplicación que hacen los maestros.
3. Valorar si las habilidades lectoras de los estudiantes han mejorado con la aplicación del método FAS.



²TERCE. “Primer Informe de Resultados”, Oficina Regional de la UNESCO, Santiago de Chile, diciembre 2014.

Para lograr estos objetivos, nos propusimos responder a las siguientes preguntas de investigación:

- 1.** ¿Cuáles son los fundamentos teóricos sobre lectoescritura del método FAS?
- 2.** ¿Cuáles son las fortalezas y brechas del método FAS respecto de los Fundamentos Cognitivos de la Lectura (The Cognitive Foundations of Reading Framework, CFRA)?
- 3.** ¿Cómo se capacita a los maestros de primer grado para usar el método FAS?
- 4.** ¿Cuáles son las particularidades de la aplicación del método FAS en Nicaragua?
- 5.** ¿Qué problemas identifican los maestros para la aplicación adecuada del método FAS?
- 6.** ¿Cuál es la trayectoria de avance en lectoescritura en primer grado durante el año escolar 2019?



Foto: Miriam Martínez

4.

Marco conceptual



La investigación tiene como marco conceptual el Simple View of Reading (SVR) basado en los Fundamentos Cognitivos de la Lectura (CFRA) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Este modelo fue escogido por su solidez conceptual al haber sido utilizado en investigaciones en diversos países del mundo, contextos culturales e idiomas. El marco también ofrece un vínculo explícito entre lo que debe conocerse para convertirse en un lector y las herramientas disponibles para la enseñanza de la lectura (estándares, currículo y evaluación), en apoyo de la práctica reflexiva.

Según los autores, los dos niveles superiores—comprensión lectora, comprensión del lenguaje y reconocimiento de las palabras— son las bases cognitivas de la lectura. Los demás niveles representan las bases cognitivas de la adquisición de la lectura. También representan la visión simple de la lectura que dice que la comprensión lectora es el producto de la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras (decodificación). Ambas habilidades son necesarias y ninguna de ellas por sí sola es suficiente para que un niño comprenda lo que lee.

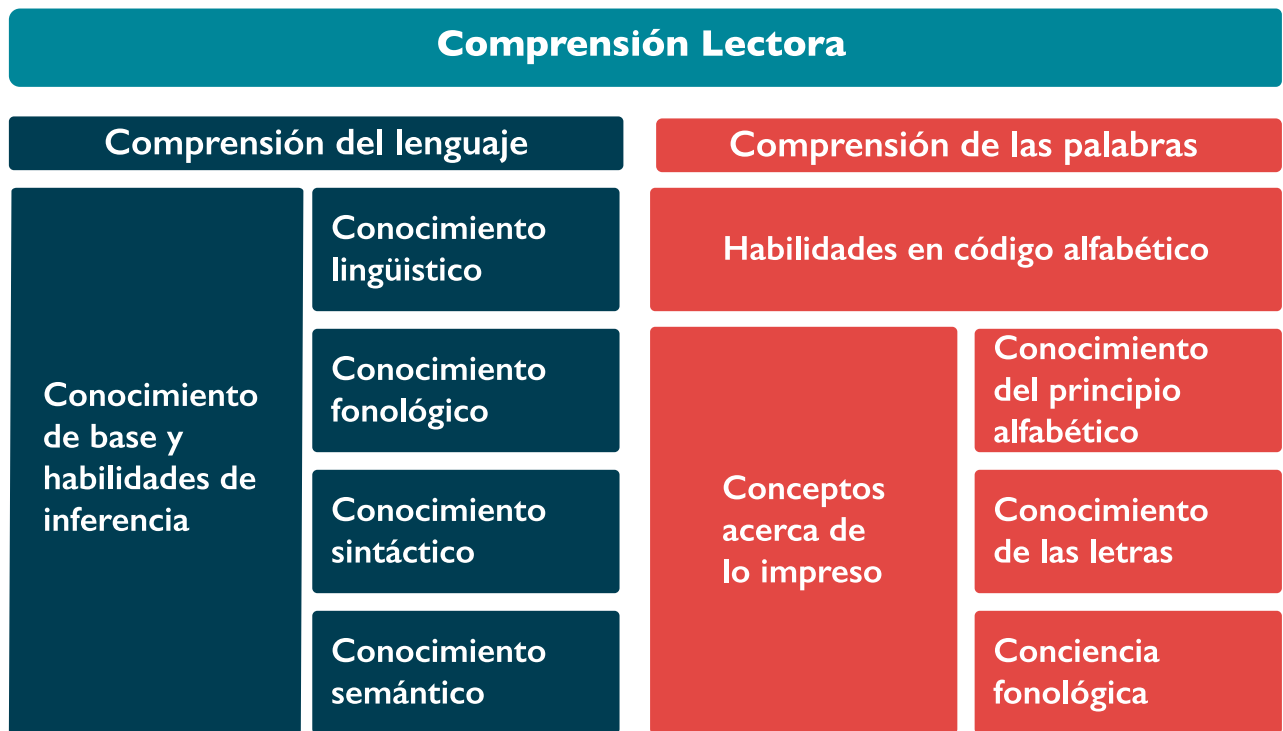
La comprensión del lenguaje se basa en dos componentes: los conocimientos de base y habilidades de inferencia, es decir lo que el niño sabe y lo que puede inferir de lo que sabe; y el conocimiento lingüístico o de la estructura del lenguaje, que define las relaciones sonido-sentido (escuchar) y significado-sonido (hablar) que el lenguaje facilita, en este nivel se encuentran el conocimiento fonológico (o de la estructura de los sonidos), sintáctico (reglas del lenguaje que especifican cómo combinar diferentes clases de palabras para formar oraciones, es decir lo referido a la gramática) y semántico (que trata de los componentes del significado del lenguaje, por ejemplo, morfemas, como "pre" en la palabra "prelectura" y en los niveles superiores, los significados de las palabras mismas o del vocabulario).

El reconocimiento de letras y palabras se basa en las habilidades en código alfabético, es decir la conexión entre ortografía, fonología y significado. Esta habilidad se basa en otras dos: el concepto acerca de lo impreso, es decir el conocimiento básico sobre cómo funciona la impresión (el texto impreso tiene significados particulares como la correspondencia entre palabras escritas y habladas, direccionalidad, etc.) y el conocimiento del

principio alfabético, que trata de la existencia de una relación sistemática y predecible entre las unidades de impresión y las de lenguaje. Lo que implica el conocimiento de las letras, o la capacidad de reconocer y manipular los grafemas o letras del alfabeto, y el conocimiento fonológico, que es la capacidad de reconocer y manipular conscientemente las unidades fonémicas que subyacen en las palabras habladas.

El modelo es válido para idiomas alfabéticos como el español o el inglés. Consta de dos piezas: las bases cognitivas de la lectura y las bases cognitivas de la adquisición de la lectura³, las cuales conforman los “Fundamentos cognitivos de la lectura” y que se explica en el siguiente gráfico:

Gráfico I. Marco de los Fundamentos Cognitivos de la Lectura (CFRA)



³ Se considera base cognitiva un modelo que refleja una habilidad mental o una capacidad, el cual sirve como un bloque de construcción en una jerarquía de capacidades de orden superior, construido a partir de habilidades de orden inferior. El desarrollo de habilidades en la base es necesario para el éxito de habilidades de orden superior. Se trata de una colección independiente de conocimientos o habilidades.



Foto: Miriam Martínez

5.

Metodología



La investigación se ajustó a las normas éticas que rigen el trabajo con seres humanos, es decir con el permiso informado de las partes en el caso de las entrevistas, la observación y la aplicación de pruebas.

La investigación es mixta pues combina métodos cuantitativos como son las pruebas a los estudiantes, y cualitativos como las guías de entrevistas y de observación de aulas y guías de análisis documental para el mapeo del currículo.

Es importante señalar que, según el diseño elaborado para esta investigación, se realizaría en el año 2018, sin embargo, el estallido social de abril de 2018 impidió realizarla en ese año y se tuvo que realizar en 2019. Esto hizo que, de tres visitas al campo, previstas a realizar, coincidentes con las tres etapas del método FAS solamente se pudieron realizar dos, ya que el proyecto finalizó oficialmente en septiembre de ese año. De modo que nos quedó una etapa sin observación de aula y sin aplicación de las pruebas correspondientes a los estudiantes.

La investigación se ajustó a las normas éticas que rigen el trabajo con seres humanos, es decir con el permiso informado de las partes en el caso de las entrevistas, la observación y la aplicación de pruebas. En el caso de los niños, el permiso incluyó a directores, docentes y padres y madres de familia.

A continuación, en la tabla 1, se detallan la manera en que se recogió la información necesaria para responder a cada una de las preguntas de la investigación.

■ Instrumentos utilizados

Para el mapeo del currículo se diseñó una herramienta para vincular las secuencias curriculares contenidas en el currículo del FAS con los componentes cognitivos contenidos en el CFRF. Para ello se completaron tres mapas, uno para cada una de las etapas del método FAS, que se incluyen en el Anexo 1.

Las entrevistas a docentes y las observaciones de aula fueron centrales en esta investigación. En marzo de 2019 se entrevistó a 36 docentes, a cinco capacitadores del método FAS y a tres funcionarios del MINED; también se realizaron 36 observaciones de aula, una con cada maestro entrevistado.

Tabla I. Preguntas de investigación

Preguntas de investigación	Fuentes de datos	Cuando se recogieron los datos	Como se recogieron los datos
1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos sobre lectoescritura del método FAS?	Fuentes en línea y material impreso	Marzo 2018 al inicio del estudio	Análisis documental mediante guía de ítems.
2. ¿Cuáles son las fortalezas y brechas del método FAS respecto de los Fundamentos Cognitivos de la Lectura (The Cognitive Foundations of Reading Framework, CFRA)?	Fuentes en línea	Marzo 2018 al inicio del estudio	Análisis documental mapeo del currículo.
3. ¿Cómo se capacita a los maestros de primer grado para usar el método FAS?	Entrevista a capacitadores y funcionarios MINED	Marzo de 2019	Entrevista semidirigida; Guía de entrevista
4. ¿Cuáles son las particularidades de la aplicación del método FAS en Nicaragua?	Observaciones de aula	Marzo y agosto 2019	Observación de aula: Protocolo de observación
5. ¿Qué problemas identifican los maestros para la aplicación adecuada del método FAS?	Entrevista a docentes	Marzo y agosto 2019	Análisis documental mapeo del currículo.
6. ¿Cuál es la trayectoria de avance en lectoescritura en primer grado durante el año escolar 2019?	Pruebas a los estudiantes	Marzo y agosto 2019	Batería de seis pruebas aplicadas a 878 estudiantes

En agosto se aplicaron 38 entrevistas a docentes para completar información sobre la aplicación del método en las aulas de clase, se observaron las clases de Lengua y Literatura de 38 docentes y se entrevistó a un funcionario adicional del MINED. Los protocolos de entrevista y de observación de aula se encuentran en el Anexo 2 y 3 respectivamente.

La guía de entrevistas y de observación fueron diseñadas para responder a las preguntas sobre la capacitación de los maestros de primer grado, los conocimientos de los entrevistados sobre el método FAS, las estrategias y prácticas de instrucción que realmente se aplican en el aula y las razones por las que el MINED decidió introducir este método, así como la manera en que se monitorea la aplicación y las condiciones y materiales existentes para desarrollarlo adecuadamente.

Para conocer el avance en las habilidades lectoras de los estudiantes, se aplicó un conjunto de seis pruebas, las que se aplicaron por grupos de diez estudiantes de cada uno de los primeros grados de la muestra.



Concepto de Impresión: la prueba mide la habilidad de un niño para conocer y reconocer las maneras en que "funciona" el material impreso a efectos de la lectura, particularmente con respecto a los libros.



Vocabulario oral: Consiste en una prueba que mide el conocimiento del vocabulario oral y receptivo de los estudiantes. En otras palabras, con esta prueba se trata de determinar cuántas palabras entienden los estudiantes al escucharlas oralmente, sin importar si las puedan leer o escribir, usarlas en una oración, identificar una definición o producir imagen.



Nombre de Letras: Consiste en una prueba que mide el conocimiento del nombre de las letras. Esta prueba permite conocer cuántas letras mayúsculas y minúsculas pueden identificar los estudiantes por su nombre.



Conciencia Fonológica: mide si los estudiantes pueden identificar las partes del sonido dentro de una palabra al determinar qué palabra tiene un sonido diferente de otras dos palabras en un conjunto.



Decodificación: mide la habilidad de relacionar los fonemas y sílabas (sonidos) con las letras correspondientes para formar palabras.



Comprensión Lectora: esta prueba mide la habilidad de entender los textos escritos cuando el niño lee en silencio y de forma individual.

■ Capacitación y aplicación por el personal de campo

Antes de la primera etapa de esta investigación y con apoyo del equipo regional del PCLR, CIASES entrenó al equipo de campo (4-9 de marzo de 2019). El equipo lo integraron 10 personas, quienes, en equipo de dos, aplicarían las pruebas en cada escuela, en ocho departamentos. Las pruebas se realizaron a grupos de 10 niños, ya que el pilotaje mostró que ese número era más fácil de manejar. El trabajo de campo se efectuó del 11 al 28 de marzo, hasta completar la muestra prevista de 24 escuelas. Las tablas 2 y 3 resumen el número de escuelas, niños, docentes y funcionarios entrevistados.

Para la segunda aplicación se reforzó la capacitación del personal de campo, que fue el mismo que realizó la primera aplicación, del 4 al 9 de agosto; la recolección de la información se efectuó del 12 al 29 del mismo mes. El número de escuelas fue el mismo que en la primera aplicación, no así el número de estudiantes, que disminuyó por abandono de clases o enfermedad. Se entrevistó a 38 docentes y se realizó igual número de observaciones de aula.

■ Muestra de escuelas

Debido a la situación del país, en la que el MINED no permite el acceso a las escuelas públicas, solicitamos el apoyo de organizaciones civiles y religiosas que trabajan con escuelas, forman parte de los Actores Clave en LEI y nos facilitaron el ingreso a esos centros.

La muestra estuvo integrada por 24 escuelas en distintos lugares del país. De ellas, 11 son urbanas y sus aulas están organizadas en la modalidad de un grado por docente (modalidad regular). Estas aulas tienen la mayor cantidad de estudiantes, concentrando el 65% del total de la muestra. Trece escuelas son rurales y registran la menor cantidad de estudiantes. Seis de ellas están organizadas en la modalidad multigrado, donde un docente atiende a dos o más grados; cuatro de estas pertenecen a la zona del Caribe Sur, una de las regiones más alejadas de la capital y con mayor deficiencia de infraestructura, tanto vial como escolar, además de ser multilingüe.

La muestra estuvo integrada por 24 escuelas en distintos lugares del país. De ellas, 11 son urbanas y sus aulas están organizadas en la modalidad de un grado por docente (modalidad regular).

Otras escuelas rurales -las de Matagalpa, Somoto y Ocotal (norte) y Chinandega (occidente)-son más grandes y accesibles. Casi todas son escuelas completas, es decir que cuentan con todos los grados incluyendo el preescolar, excepto las multigrado que no ofrecen la modalidad de preescolar.

Por las razones antes mencionadas, la muestra estuvo constituida en un 67% por estudiantes de escuelas privadas subvencionadas y un 33% por estudiantes de centros públicos, mientras que en el país la matrícula en primaria se distribuye 80% en centros públicos y 20% en centros privados. Esta situación podría haberse evitado si existiese la posibilidad de elegir una muestra de manera aleatoria y tener libre acceso a la información oficial. La tabla 2 detalla la muestra en cada una de las aplicaciones. En las escuelas de la muestra en las que se aplicó el set de pruebas, participaron todos los primeros grados, en el caso de que había más de una sección participaron todas las secciones. Igualmente, todas y todos los estudiantes fueron incluidos en la aplicación de las pruebas.

Tabla 2. Estudiantes y escuelas participantes en el estudio

		Marzo 2019			Agosto 2019		
		No. de escuelas	No. de estudiantes	% Estudiantes	No. de escuelas	No. de estudiantes	% Estudiantes
		24	878	100%	24	839	100%
Área	Urbanas	11	569	64.81	11	526	63%
	Rurales	13	309	35.19	13	313	37%
Modalidad	Regular	18	809	92.14	18	776	92%
	Multigrado	6	69	7.86	6	63	8%
Dependencia	Público	13	288	32.80	13	276	33%
	Privadas c/ subvención	11	590	67.20	11	563	67%

En la primera etapa (marzo) se aplicaron las pruebas a 878 niños y niñas, mientras que en agosto se pudo realizar a 839 estudiantes. El grupo que participó en la aplicación de agosto estuvo formado por 731 estudiantes que se involucraron en ambas pruebas y 108 estudiantes nuevos, es decir, que ingresaron a clase después de marzo.

La información de campo se recolectó en dos períodos de 2019: la primera en el mes de marzo y la segunda en agosto.

La Tabla 3 indica la cantidad de personas entrevistadas para esta investigación y el número de aulas observadas.

Tabla 3. Número de aulas, secciones y funcionarios entrevistados

Estudio en aulas de primer grado	Iera aplicación	2da aplicación
	Marzo 2019	Agosto 2019
Número de aulas	24	24
Número de secciones	37	38
Entrevistas a docentes	36	38
Entrevistas a funcionarios MINED	3	1
Entrevistas a capacitadores	5	0
Observaciones de aula	37	38

■ Análisis de Datos



Mapeo: Dos especialistas en lectoescritura inicial analizaron el mapeo utilizando el siguiente método. Cuando una secuencia curricular fue considerada completamente pertinente para un componente del CFRE, se ingresó una 'x' en negrita en la tabla. En contraste, se ingresó una 'x' normal cuando la secuencia tenía alguna pertinencia con relación al componente dado, pero solamente de manera parcial. Dejaron en blanco las secuencias que no fueron pertinentes para el componente del CFRE. Si se consideró que la secuencia curricular no fue pertinente completa ni parcialmente para ninguno de los componentes del CFRE, entonces la entrada se ubicó en la categoría "Otros" al extremo derecho de la tabla la cual, por definición, incluye solamente entradas en negrita (es decir: completamente pertinentes). Notar que la ubicación de una secuencia en la categoría de "Otros" no significa que no sea importante para el aprendizaje de la lectoescritura, solamente significa que no es crítica para la comprensión lectora según se define ese constructo en el CFRE.



Entrevistas: Las entrevistas fueron elaboradas teniendo en cuenta las preguntas de investigación y se validaron durante las prácticas de capacitación. Durante el período de las visitas de campo se hicieron las preguntas correspondientes a los funcionarios y a los docentes fuera de sus horas de clases. Una vez realizadas fueron transcritas del formulario en que fue recogida a hojas de Excel asignando una columna a cada pregunta del protocolo de entrevista. Sobre la base del plan de análisis que se encuentra en el Anexo 4 el cual incluye las categorías seleccionadas se realizó el análisis de los datos cualitativos, destacando los principales hallazgos.



Observaciones de aula: Las observaciones de aula fueron realizadas en los dos momentos de aplicación de las pruebas, al inicio y a mitad del año escolar, lo que coincidió con dos etapas del método FAS: Aprestamiento y Adquisición. Fueron realizadas durante las clases de Lengua y literatura, las que duran 90 minutos aproximadamente. Estas observaciones fueron anotadas en un protocolo de observación diseñado y validado durante las prácticas de capacitación. Luego se transcribieron a hojas de Excel para continuar con el plan de análisis expuesto en el Anexo 4, conforme las categorías seleccionadas.



Pruebas: Los resultados de las pruebas a estudiantes fueron procesados con SPSS y STATA y se los relacionó con aquellas variables que podrían afectarlos, como género de los estudiantes, área de residencia, modalidad de la escuela: regular o multigrado y su dependencia: centros públicos o privados con subvención. Los datos fueron analizados por escuela para devolverlo a las organizaciones que colaboraron en este estudio y luego se presentaron de manera global. Igualmente se aplicó la D de Cohen para establecer la magnitud de la influencia de las principales variables que podrían estar afectando los resultados: género, ruralidad, modalidad, dependencia público o privado.



Foto: Miriam Martínez

6.

Resultados



6.1

¿Cuáles son los fundamentos teóricos sobre lectoescritura del método FAS?

El método FAS es clasificado por las autoridades del MINED como un “método ecléctico o mixto, en el que se combinan los procesos de análisis y síntesis” (MINED, 2015:7). El FAS prioriza el desarrollo de cuatro habilidades: conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez y escritura (entendida esta última como el aprendizaje del trazo correcto de las letras) y uso de las reglas de ortografía básicas. No se encontraron especiales esfuerzos por promover el vocabulario y la comprensión lectora. El método hace énfasis en que los niños y niñas (y por supuesto los maestros) pronuncien correctamente las palabras y lean con precisión y entonación adecuada.

No se ha encontrado bibliografía que permita conocer los orígenes del método, su base teórica y la evidencia de resultados, pero comenzó a usarse en Cuba en 1975 y en Nicaragua en 1980 (Fundación Telefónica, 2016). Fue suspendido en 1991, sin evaluar su impacto, y se reimplantó en 2015 como método único y obligatorio para enseñar a leer y escribir en todo el país.

Según el MINED, el método promueve el aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura (MINED, 2015: 5), partiendo de la lengua oral para que los estudiantes comprendan su relación con la lengua escrita. Se desarrolla en tres etapas a ser cursadas en primer grado: Aprestamiento, Adquisición y Afianzamiento.

- ▶ **Etapas de Aprestamiento:** se aplica al inicio del año escolar durante seis semanas o 60 horas de clase, dividida en períodos de 35 minutos. Se enfoca en ejercicios de psicomotricidad, conocimiento de las partes del cuerpo, colores y relaciones espaciales. Los niños deben aprender a identificar sonidos (análisis fónico) y a diferenciar los que corresponden a vocales y a consonantes; para ello se usan tarjetas de colores (rojas para las vocales y azules para las consonantes).
- ▶ **Etapas de Adquisición:** se desarrolla en 240 horas clase, en dos períodos de 45 minutos cada día (90 minutos al día), divididos entre lectura y escritura. Se basa en el desarrollo del análisis fónico y el esquema gráfico para presentar el grafema, y enfatiza en el uso de las reglas de ortografía. Las letras se introducen según una progresión establecida por el MINED y se dedican tres días a aprender cada letra:

a) presentación de la letra, b) fijación de la letra con repetición en diversos ejercicios, y c) ejercitación o consolidación mediante el uso de la letra en palabras y oraciones.

- ▶ **Etapas de Afianzamiento:** se imparte en el último trimestre del año lectivo, cuando los niños conocen todas las letras. Se dedican 100 horas, con énfasis en pronunciación, entonación, expresividad y fluidez.

6.2

¿Cuáles son las fortalezas y brechas del método FAS respecto de los Fundamentos Cognitivos de la Lectura (The Cognitive Foundations of Reading Framework, CFRA)?

Se han creado tres mapas curriculares, uno para cada una de las tres secciones curriculares del FAS analizadas. A continuación, presentamos los principales hallazgos del mapeo de cada una de las tres fases del método FAS.

■ Mapa de la Etapa I del Currículo del FAS -Aprestamiento

Aquí presentamos los puntos más importantes con un orden del énfasis más fuerte al más débil:

- ▶ Existe un énfasis fuerte en el movimiento y control de la motricidad, los cuales, mientras se encuentran fuera del área de la lectura, pueden ser de ayuda para el aprendizaje de la mecánica de la escritura.
- ▶ Existe un fuerte énfasis en la discriminación tanto visual como auditiva, sin embargo, ninguna se enfoca en el lenguaje escrito o hablado; tal aprendizaje tiene poca probabilidad de generalizarse hacia habilidades de lectura (por ejemplo: la discriminación visual de objetos reales es muy diferente a la discriminación de letras y la discriminación de sonidos en la naturaleza es muy diferente a la discriminación de sonidos dentro del lenguaje).
- ▶ Existe un fuerte énfasis dentro de la comprensión del lenguaje en la construcción de vocabulario básico (palabras que corresponden a partes del cuerpo, colores, clasificación de objetos, relaciones espaciales y percepciones del tiempo). La Comprensión del lenguaje es uno de los dos componentes principales de la SVR, por lo tanto, esto sí se relaciona directamente con el desarrollo de la comprensión de lectura.

- ▶ Hay un énfasis en la segmentación lingüística, sin embargo, no parece haber un enfoque explícito a nivel del fonema. La segmentación a niveles lingüísticos más altos en los que estos componentes curriculares se enfocan (por ejemplo: palabras dentro de oraciones, sílabas dentro de palabras) puede ser de utilidad para conducir a los niños a la segmentación a nivel fonémico, pero esto probablemente no conducirá a ello sin un enfoque de instrucción explícito a nivel fonémico.
- ▶ Existe algún enfoque en las normas de conversación, lo cual puede ayudar con la comprensión del lenguaje y además a comprender las expectativas de las interacciones lingüísticas dentro del entorno del aula.
- ▶ Existe algún enfoque en el desarrollo de conocimiento de fondo como discutir el significado de signos naturales.



Asumiendo que el currículo de la Etapa 1 del FAS se implementa en el orden presentado en el mapa, entonces el enfoque de las semanas iniciales es hacer sentir cómodos a los estudiantes con la escolaridad, las semanas de medio ciclo se enfocan en el desarrollo de vocabulario y las semanas posteriores introducen trabajo de segmentación. En términos generales, la primera etapa del currículo parece ser apta para ayudar a los niños a ajustarse a la escolaridad y mientras sí funciona para expandir algún conocimiento de vocabulario, no tiene ningún enfoque para hacer avanzar el conocimiento de fondo de los estudiantes o su entendimiento del lenguaje basado en texto. Finalmente, proporciona una introducción a la segmentación lingüística, pero ofrece poco para ayudar a los niños a lograr un conocimiento explícito sobre las letras o conciencia fonémica.

■ Mapa de la Etapa 2 del Currículo del FAS - Adquisición

Aquí presentamos sus puntos más importantes en los componentes del CFRF terminando con una presentación de las actividades curriculares que están en la categoría de “Otros”:

- ▶ Existe un fuerte énfasis en la segmentación lingüística, con un énfasis al parecer mayor al inicio de la etapa. La segmentación está enfocada principalmente en la sílaba y generalmente se lleva a cabo por medio de canciones, frases, versos y juegos, sin embargo, la enseñanza de segmentación explícita de sílabas aparece a media etapa y se lleva a cabo más adelante. No hay ninguna evidencia de actividad de segmentación explícita enfocada a nivel fonémico ni de instrucción que se enfoque en manipulaciones de unidades fonémicas dentro de las sílabas o las palabras.

- ▶ No hay instrucción enfocada en la enseñanza de letras o la enseñanza del principio alfabético, sin embargo, ambas pueden estar plegadas hacia la enseñanza explícita de las relaciones de letras-sonidos para actividades que se encuentran bajo la codificación alfabética.
- ▶ No existe ningún enfoque en los conceptos sobre texto impreso.
- ▶ Existe un fuerte enfoque en la codificación alfabética con instrucción bien distribuida a lo largo de esta etapa y con secuencias curriculares particulares que se enfocan en las relaciones entre letras y sonidos.
- ▶ No existe ningún enfoque relacionado a la construcción de automaticidad en el reconocimiento de palabras, sin embargo, esto es probablemente debido a las habilidades limitadas de codificación alfabética del estudiante, lo cual es el principal enfoque en esta etapa.
- ▶ Existe algún enfoque en el desarrollo de vocabulario, con poco enfoque al inicio de la etapa y un mayor enfoque a media etapa, lo cual después disminuye en las partes finales de la misma.
- ▶ No hay ningún enfoque en el fortalecimiento del conocimiento lingüístico (por ejemplo: introducciones a estructuras sintácticas más complejas) más allá de lo que se hace en términos de vocabulario.
- ▶ Existe poco trabajo enfocado en desarrollar conocimiento de fondo, sin embargo, esto puede ser el enfoque de otros currículos utilizados con estos niños.
- ▶ Existe algún enfoque en desarrollar la comprensión del lenguaje, realizado principalmente con el establecimiento de normas de conversación o prediciendo resultados de historias contadas.
- ▶ Casi no hay ningún enfoque en la comprensión de lectura, salvo un poco al final de esta etapa.
- ▶ La mayor parte del trabajo de no lectura (en la categoría Otros) está enfocada en la escritura y la mayor parte es sobre la mecánica de la escritura en lugar de la substancia de lo que se está escribiendo (lo cual podría abordar la codificación alfabética y la comprensión de lectura).

En términos generales, esta secuencia está enfocada en enseñar las correspondencias entre letras y sonidos. Lo enseña sin el uso de ninguna instrucción explícita singularmente enfocada en el conocimiento de las letras, la habilidad de segmentación fonémica completa o el aprendizaje del principio alfabético. Si enseñar esto se incluye dentro de la enseñanza enfocada en la codificación alfabética, entonces eso, junto con la naturaleza sencilla de la ortografía en español, puede ser suficiente para ayudar a los estudiantes a adquirir dichos conocimientos. Sin embargo, sería conveniente identificar de manera temprana a cualquier estudiante que parezca tener dificultad con cualquiera de ellos (principio alfabético, conocimiento de letras, conciencia fonémica), ya que están expuestos a una enseñanza enfocada en la codificación alfabética. En esta etapa también hay poco trabajo para fortalecer tanto la comprensión del lenguaje (más allá de construir algún vocabulario), como el conocimiento de fondo o la comprensión de lectura.

■ Mapa de la Etapa 3 del Currículo del FAS - Afianzamiento

Aquí presentamos los puntos más importantes en los componentes del CFRF y finalizamos con una presentación de las actividades curriculares que se encuentran en la categoría de “Otros”:

- ▶ Casi no existe ningún énfasis de enseñanza en ninguno de los componentes de reconocimiento de palabras del CFRF, salvo una secuencia que aborda la segmentación en sílabas y otra secuencia que aborda la codificación alfabética.
- ▶ Existe alguna instrucción dirigida al vocabulario, la cual está vinculada a historias que los niños leen.
- ▶ Existe un fuerte énfasis en desarrollar la comprensión del lenguaje mediante la comprensión de cómo se construyen las historias, lo cual se realiza principalmente a través de la predicción de resultados a partir de imágenes o historias contadas.
- ▶ De manera similar al énfasis anterior, existe un fuerte énfasis en desarrollar la comprensión de lectura haciendo que los niños lean en voz alta y hablen sobre lo que han leído.
- ▶ La mayor parte del trabajo no relacionado a la lectura (en la categoría Otros) está enfocada en la escritura, una vez más con un enfoque en practicar la mecánica de la escritura.

En términos generales, esta tercera etapa del currículo del FAS se aleja de temas relacionados al reconocimiento de palabras y se enfoca en la comprensión. Lo que no queda claro es cuánta lectura de textos conectados se está llevando a cabo y quién está realizando esa lectura.

Si los maestros están leyendo en voz alta y después están discutiendo lo que han leído con sus estudiantes, entonces hay una oportunidad para mejorar la comprensión del lenguaje. Si los niños están leyendo texto conectado y hablando sobre lo que han leído, entonces existe la oportunidad para fortalecer tanto sus habilidades de reconocimiento de palabras (por medio de la auto enseñanza) así como sus habilidades de comprensión del lenguaje.

6.3 ¿Cómo se capacita a los maestros de primer grado para usar el método FAS?

Para aplicar el método FAS, el MINED contrató a un equipo de especialistas cubanos que diseñaron la formación de los maestros y técnicos, y supervisaron la producción de materiales y clases en línea. En el año escolar 2015 fueron capacitados unos 9.100 docentes de primero y segundo grado sobre el manejo y aplicación del método, con Enfoque Comunicativo Funcional, según indica el MINED, sus contenidos y el uso de los libros de texto. Se contó con materiales didácticos que fueron entregados a los niños de preescolar y primaria.

Para la capacitación se utilizó el método en cascada, iniciando con los técnicos del MINED que reprodujeron la formación a los maestros. También se recurrió a teleclases, a través de un canal de televisión propiedad del Estado y difundidas en la página web del MINED. Las clases fueron dirigidas por asesores pedagógicos nacionales de la Dirección General de Educación Primaria.

■ Capacitación a capacitadores

Para la formación de los docentes en el uso del método FAS se utiliza la metodología de cascada. El primer eslabón son los Asesores Pedagógicos del MINED, capacitados al inicio por especialistas cubanos. El segundo son los miembros de la RedCap (Red de Capacitación del MINED), integrada por técnicos de nivel municipal y distrital formados por los Asesores Pedagógicos. El tercero son los docentes de los territorios, formados por los miembros de la RedCap.

Según los entrevistados, la capacitación es variable. La mitad de los capacitadores conocieron el método fuera del MINED (en capacitaciones impartidas en 1980 y en teleclases de maestros cubanos).

Para esta investigación se entrevistó a cuatro funcionarios del MINED y a cinco capacitadores. Las entrevistas a técnicos muestran una asimetría entre los años y el tipo de experiencia docente y su formación: la experiencia general de los capacitadores varía entre cinco y más de 40 años, lo que impacta en el manejo del método y en la calidad de sus capacitaciones.

Según los entrevistados, la capacitación es variable. La mitad de los capacitadores conocieron el método fuera del MINED (en capacitaciones impartidas en 1980 y en teleclases de maestros cubanos). Un entrevistado dijo que fue capacitado con clases demostrativas estando un año en Cuba. En su mayoría, las capacitaciones varían de dos a siete días, pero otras se prolongan de 12 a 15 meses.

Esto nos lleva a preguntarnos cuánto pueden llegar a aprender y dominar el método FAS en especial aquellos capacitadores con menos años de experiencia y cómo logran, o no, recibir respuestas a dudas que puedan surgir luego de la capacitación.

Sin embargo, hay consenso entre la mayoría de los capacitadores sobre la buena calidad de las capacitaciones, más allá de quién las imparte. También mencionan los distintos materiales recibidos durante la capacitación: láminas con abecedario, componedor colectivo, pelotas, figuras geométricas, láminas didácticas, rotafolios, guías y manuales del docente, cartulinas, pega, folletos, libros de cuentos, bibliografía, tijeras y resmas de papel.

Al respecto, es llamativo que siendo el método FAS una política de Estado, los capacitadores no mencionen la existencia de un paquete de materiales estándar e institucional. Tampoco parece haber una metodología única, pues los capacitadores consultados mencionan distintas metodologías y formas de organizar sus capacitaciones. Asimismo, no existen referencias a actividades organizadas en las distintas etapas del FAS.

Los capacitadores afirman que hay sesiones de seguimiento a las capacitaciones, en especial para docentes avanzados y nuevos. Los que las reciben son en especial docentes de primer grado, asesores, directores y subdirectores, asesores municipales y departamentales. También recurren a los docentes con mayor experiencia para apoyar a los que apenas están conociendo el método.

Según los capacitadores, las sesiones son monitoreadas por el MINED con visitas departamentales y nacionales de acompañamiento, observación y seguimiento en las aulas para constatar la aplicación de todas las áreas del método, por ejemplo “expresión oral, fónica, habilidades matemáticas, desarrollo sensorial, control muscular y desarrollo del lenguaje” (Entrevista a capacitadores, Capacitador 1).

■ Capacitación a docentes

En la primera aplicación de la investigación se entrevistó a 36 docentes y en la segunda a 38 en las 24 escuelas participantes. Aunque el 76% de los entrevistados conoce las etapas y pasos del método FAS, la mayoría de ellos dijo necesitar más capacitación para dominar mejor el método y su aplicación. El 89% (nueve de cada 10 entrevistados) dice seguir las instrucciones y normativas del MINED para aplicar el método, como dosificar los contenidos y el orden en que se deben enseñar las letras.

La capacitación del FAS a docentes también es variable: 16% dice no haber recibido ninguna capacitación formal y otros solo han recibido algunas nociones en los Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje (EPI) que organiza el MINED mensualmente.

Los docentes califican en general sus capacitaciones como buenas y útiles, pero recomiendan mayor duración, dominio y dinamismo de parte de algunos capacitadores y revisar todos los componentes del FAS.

Los docentes califican en general sus capacitaciones como buenas y útiles, pero recomiendan mayor duración, dominio y dinamismo de parte de algunos capacitadores y revisar todos los componentes del FAS.

La duración de las capacitaciones varía según el capacitador: 52% de los docentes dice haber recibido cinco horas o menos, mientras que otras capacitaciones duran desde 45 minutos hasta tres meses. Pero la mayoría dice haber recibido capacitaciones de un día de duración impartidas por el MINED o por ONGs como CESESMA, Fabretto, Save the Children y Fe y Alegría. Esto podría comprometer la calidad de la formación y limitar o afectar el proceso de aprendizaje y apropiación del método por parte de los docentes. Haría falta un tiempo estándar definido y requerido a nivel institucional, para asegurar un buen aprendizaje y el manejo adecuado de todas las etapas del método.

6.4

¿Cuáles son las particularidades de la aplicación del método FAS en Nicaragua?



● *Lo que dicen los capacitadores y funcionarios*

Según la experta cubana que facilitó el taller al equipo de CIASES que participó en el estudio, el principal problema que se ha visto en Nicaragua es que quienes entrenaron a los capacitadores no tenían suficiente experiencia de aula para modelar el método y hacer los énfasis necesarios. Otros problemas que ella identifica se refieren a:

- ▶ Incumplimiento del horario escolar diario (cinco horas de clase), por lo que se dedica menos tiempo del necesario para enseñar a leer y escribir.

- ▶ No se atiende adecuadamente la **Etapa de Aprestamiento** y no se cumplen las horas fijadas para su desarrollo; los maestros se saltan la etapa de presentación e identificación de fonemas y se pasa a la presentación del grafema, lo que dificulta el proceso de aprendizaje.
- ▶ Los maestros no dedican el tiempo necesario para preparar sus clases, no llevan palabras adecuadas, los materiales necesarios ni las letras a trabajar según el grupo fonemático a enseñar. Desmotivados, los estudiantes pierden atención y empeño.
- ▶ Los maestros no leen fluidamente, lo que les dificulta modelar la lectura.
- ▶ Los maestros no saben escribir en letra cursiva, según lo requiere el FAS. Tampoco conocen bien las reglas de ortografía.
- ▶ Estas deficiencias hacen que no se trabaje con las inadecuaciones del idioma (por ejemplo, gitana – güegüe) y la diferencia entre letras con mayor dificultad: d y b; q y p; g y c, entre otras.

Según funcionarios del MINED entrevistados, los objetivos del FAS no distan mucho de las metas de lectoescritura del MINED para los niños y niñas de primer grado, ya que se busca que “aprendan a leer y escribir de manera correcta, atendiendo a todas las cualidades de la lectura y la escritura”. Sin embargo, uno de ellos reconoció la dificultad para identificar la estrategia central del FAS, por ejemplo, si se reduce al “fonema y el grafema”.

Los tres funcionarios del MINED entrevistados coinciden en que el método es más fácil que los usados anteriormente por la institución. Consideran que el FAS es “interactivo, utiliza varias estrategias, materiales didácticos, es global. Encierra otros métodos que se han desarrollado”.

También coinciden en que aporta al desarrollo de las habilidades de lectoescritura de niños y niñas. Uno de ellos dijo: “El niño es capaz de comprender la lectura partiendo de dibujos, láminas, cantos, rondas infantiles y le despierta el interés y motivación por estar dentro del aula aplicando la metodología lúdica en el desarrollo de los diferentes grupos fonemáticos. El padre también acompaña en la metodología activa participativa en las actividades que los niños y niñas desarrollan”.

Sobre los estudios para evaluar la efectividad del FAS, los funcionarios dijeron no tener evidencias y que los resultados se obtienen más bien mediante evaluaciones internas o el seguimiento institucional a las escuelas. Parece no haber evaluaciones externas de terceros.

“

(Con el FAS) ...El niño es capaz de comprender la lectura partiendo de dibujos, láminas, cantos, rondas infantiles y le despierta el interés y motivación...

”

Al pedirles a las y los capacitadores que definan el método FAS, las respuestas tienden a ser muy simples. Por ejemplo, el Capacitador 5 lo definió como “fónico, analítico y sintético”, sin dar más explicaciones. El Capacitador 3 lo definió como “una herramienta de apoyo para el docente y estudiante para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje con facilidad y dinámicas que integren a los niños y niñas”, mientras que para el Capacitador 1 es “el análisis [de] la estructura de la palabra del todo a las partes y las partes al todo, tomando como referencia el análisis y la síntesis”.

No obstante, el Capacitador 2 y el Capacitador 4, ambos con experiencia en el FAS desde 1980, hablaron con mayor propiedad. El primero lo definió como “un método donde el niño adquiere conocimiento de los sonidos de las letras, le permite discriminar de manera auditiva e identificar dónde se encuentra el sonido dentro de la palabra”, mientras el segundo estimó que “es el método por excelencia para enseñar a leer y escribir donde no prima el mecanicismo, sino que hay un análisis en donde el niño es capaz de razonar, pensar y llegar a conclusiones. Es un método científico. Está demostrado que da muy buenos resultados para enseñar a leer y escribir cuando se aplica con toda su rigurosidad. No es un método rígido, sino que es un método flexible que acepta tomar lo positivo de otros métodos, de otras estrategias que se pueden incorporar. Es un error pensar que el método es inflexible (...)” (Entrevista a capacitadores).

En cuanto a los objetivos del FAS, las brechas entre los capacitadores (experiencia, conocimiento y manejo del método) se reflejan en sus respuestas. Como con las definiciones del método, tres de los cinco tienden a hablar de sus objetivos de manera general. En cambio, los dos capacitadores más experimentados logran precisar algunas de sus metas. Por ejemplo, el Capacitador 3 dice que busca “facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje”, sin profundizar en su respuesta. El Capacitador 2 afirma que el método busca “hacer que el niño adquiera conciencia o esté claro de cómo se forma una palabra, con sonido, una sílaba y una palabra y luego una oración”.

La mayoría de los capacitadores muestra dificultad para identificar, sintetizar y comunicar los elementos estructurales del método, como ilustra la respuesta del Capacitador 5: “Trabajar con componedores colectivos e individuales. También se realiza el convencimiento a padres de familia para fortalecer la enseñanza debido a que ha sucedido que el profesor enseña de una forma y el padre de familia en la casa al niño le enseña de otra forma” (Entrevista a capacitadores).

El Capacitador 1, a su vez, no logra identificar cuáles son esas estrategias centrales, y se enfoca en los materiales didácticos: “Utilización de láminas ilustrativas, uso del cuaderno de escritura, uso de letra imprenta, letra cursiva para escribir. Utilización [de] componedores individuales y colectivos, tarjetas (...)”. Por su parte, el Capacitador 3 responde que las estrategias centrales del método son “fonemas y grafemas”, sin dar más detalles.



Todos los capacitadores entrevistados creen que el método FAS es efectivo si se aplica de manera adecuada. Algunos de sus argumentos son:

“Me permite ver el avance de los estudiantes y la gradualidad. Hay letras que cambiaron su orden y esto facilita el aprendizaje.”

“Es por la conciencia fonológica. El niño sabe de dónde surge la palabra y le ayuda a desarrollarse en la expresión de cada sonido.”

“(...) los niños aprenden jugando, formando palabras, oraciones, sílabas. Esto con el componedor.”

También enfatizan que, siendo gradual, el FAS beneficia el aprendizaje.

En algunos casos, sin embargo, las respuestas muestran poca comprensión del método y se les dificulta explicar por qué consideran al FAS más eficaz:

“Es muy dinámico. Se desarrolla por maestro dependiendo de la curiosidad de las niñas y niños a aprender jugando” (Capacitador 3).

“Trae la creatividad y el dinamismo. Es por eso que [se debe] saber elegir al profesor de acuerdo a sus aptitudes, porque no podemos mandar a un profesor que no le guste jugar con los niños.”

Los maestros entrevistados mencionaron que conocen mejor y se sienten más cómodos aplicando la etapa de Adquisición y demandan más y mejor capacitación que incluya modelaje, y acompañamiento de aula para mejorar su comprensión y aplicación de FAS.



● **Lo que se observó en las aulas**

Las principales actividades implementadas en las aulas de clase para enseñar a leer y escribir continúan siendo hacer preguntas (95% de las aulas observadas), repetir o recitar letras, sílabas o palabras (79% de aulas observadas), transcribir el texto en sus cuadernos (60% de aulas observadas), escribir en la pizarra (58% de clases observadas), leer juntos en voz alta (47% de aulas observadas), y escuchar al docente leer en voz alta (39% de aulas observadas). El uso de componedor colectivo, requisito establecido por el método, se observó en la mayoría de las aulas (76%), lo que deja dudas de cómo se sustituye este recurso tan importante para el FAS en el 24% de aulas que no lo usan.

En la primera observación de aula correspondiente a la etapa de aprestamiento, además del conocimiento de las partes del cuerpo y participar de juegos y canciones, algunos docentes van introduciendo los sonidos y las letras. Algunos comienzan a escribir algunas letras, especialmente vocales, pidiendo a los estudiantes que las escriban también, lo que hace pensar que los docentes se detienen menos en la etapa de Aprestamiento e introducen directamente a los niños en la de Adquisición de la letra.

Un ejemplo de esto es el caso de la consciencia fonológica. Durante la segunda observación, 33 docentes pronunciaron los sonidos con suficiente volumen para que los estudiantes escucharan, en contraste con 25 docentes que lo hacían durante la primera observación; 32 de éstos pronuncian los sonidos individuales que son el foco de la lección, en contraste con 22 docentes que implementaban esto en la primera observación. A su vez, 28 docentes identifican diferencias y similitudes de sonidos para sus estudiantes versus 14 docentes que lo hacían en la primera observación. Esto indicaría que no se está siguiendo un trabajo progresivo, que es lo que plantea el enfoque fonológico del método: iniciar con el desarrollo de la consciencia fonológica como apoyo al posterior trabajo de principio alfabético.

Como era de esperar, en la etapa de Aprestamiento solamente en una ocasión se logró observar estudiantes leyendo en voz alta a otro estudiante y en dos ocasiones a estudiantes leyendo individualmente.

Un ámbito de mejora es el referido al vocabulario. Se observó que su promoción se enfatiza en la etapa de Adquisición, aprovechando poco la etapa de Aprestamiento, cuando los niños deberían enriquecer su vocabulario como lo establece el Currículo. En la segunda observación encontramos que 21 maestros y maestras conectan vocabulario nuevo con conocimientos previos de los alumnos. En cambio, sólo 11 lo hacían durante la primera observación.

En la segunda observación, correspondiente a la etapa de Adquisición, se observó que los docentes hicieron mayor énfasis en la repetición de fonemas, letras y palabras y su escritura, primero en la pizarra en colectivo y luego en sus cuadernos, transcribiendo de la pizarra y del texto. El dictado de palabras también se incrementó de manera importante. Esto parece coherente con lo establecido por el método.

Igualmente, en contraste con la primera fase del trabajo de campo, durante la segunda observación fue evidente que los docentes leían más a sus estudiantes. En efecto, 18 docentes leen fluidamente durante la lectura en voz alta. Esto contrasta con solo cuatro docentes que lo hacían durante la primera observación de aulas. Asimismo, durante la segunda observación 16 docentes compartieron actividades de lectura con sus estudiantes en contraste con sólo tres que lo hicieron durante la primera observación. Finalmente, 15 docentes durante la segunda observación corrigieron errores de precisión de los estudiantes al leer en voz alta.

El entorno físico resulta también muy importante para el aprendizaje de la lectoescritura. Los materiales permiten a docentes y estudiantes poner en práctica el método FAS tal como está establecido y crear situaciones de aprendizaje para los niños y niñas.

Lo primero que llama la atención entre la primera observación de aula y la segunda son las diferencias entre escuelas en el acceso a materiales de enseñanza y aprendizaje. En algunas escuelas, los estudiantes cuentan con todos los materiales necesarios para aplicar y aprender la lectoescritura con el método FAS, pero en otras solo poseen lápices y cuadernos. En otros casos, las diferencias son notorias entre secciones de una misma escuela. En términos generales, se percibe un aumento de materiales del aula de clase entre la primera y la segunda observación, lo que puede coincidir con el paso de la Etapa de Aprestamiento a la de Adquisición, en la que estos materiales resultan imprescindibles (abecedarios, cartones con láminas y letras ilustradas, componedores colectivos, etc.).

Otro elemento llamativo es la reducción de estudiantes entre la primera y la segunda observación. Al menos en 21 de las 24 escuelas estudiadas se observa una importante disminución, de hasta 10 estudiantes en algunos casos, lo que sugiere posibles deserciones escolares.

También y aunque por el tamaño de la muestra de escuelas no sea posible tener una representatividad geográfica, es importante hacer una diferencia ya que las zonas más alejadas geográficamente presentan características particulares, como el menor acceso a capacitaciones, libros y materiales didácticos. A medida que aumenta la distancia entre la capital y las zonas rurales, la asistencia a las capacitaciones es menor, como lo es la dotación de recursos pedagógicos. Asimismo, existen diferencias entre las escuelas del área rural y urbana, y entre centros públicos y privados con subvención; estos últimos son atendidos en su mayoría por organizaciones basadas en la fe que inciden en escuelas con estudiantes de escasos recursos, pero a las cuales tratan de dotar de materiales y de capacitar a su personal con una mayor periodicidad.

6.5

¿Qué problemas identifican los maestros para la aplicación adecuada del método FAS?

En las entrevistas a los docentes se les preguntó sobre los principales problemas que enfrentan los niños/as para aprender a leer y escribir con el método FAS. Las respuestas tocan temas generales de aprendizaje ajenos al método, así como aspectos particulares del mismo. Entre los primeros se menciona la falta de la etapa de preescolar, problemas en los hogares, deficiencias de atención y concentración, poco interés en la escuela y falta de motivación y apoyo familiar (materiales, ayuda en casa, asistir a reuniones, etc.).

Uno de los docentes opinó que el método solo es efectivo en la modalidad de estudio regular, ya que en multigrado es muy difícil aplicarlo. Esto lleva a preguntarnos sobre la efectividad y adaptabilidad del FAS en las zonas o semirurales con una mayor incidencia del multigrado y menos acceso a materiales y recursos educativos.

También destacan dos ámbitos que constituyen un problema nacional: inasistencia de los niños/as, por enfermedades o baja, y tiempo de clase reducido por los cortes dedicados por el MINED a las actividades extracurriculares.

Entre las dificultades que se pueden vincular a la metodología del FAS, los docentes mencionan: problemas con el uso de los fonemas (los estudiantes no pronuncian bien las letras, sílabas o palabras, confunden los fonemas y no retienen los sonidos); los maestros y los niños enfrentan dificultades con los trazos en la letra cursiva en la que, en opinión de los entrevistados, el método hace demasiado énfasis.

También plantean que un problema es que no siempre cuentan con los materiales que el método requiere para su buen desarrollo. Otro de las dificultades que plantean es el poco énfasis que el método asigna a las habilidades de desarrollo de vocabulario y comprensión lectora.

Los maestros de multigrado identifican como una limitación muy importante el requerimiento de tiempo que el método exige del maestro...

Los maestros de multigrado identifican como una limitación muy importante el requerimiento de tiempo que el método exige del maestro, que es quien guía cada paso para el aprendizaje de la LEI. Esto hace que sea imposible desarrollarlo sin descuidar a los estudiantes de los otros grados con los que también trabajan, viéndose en la disyuntiva de descuidar el aprendizaje de los estudiantes de los otros grados, o enseñar a los niños de 1er grado con otro método que les permita distribuir su tiempo según el multigrado lo requiere.

Estos elementos parecen importantes y merecen ser estudiados con mayor detenimiento. También abren la posibilidad de mejorar el FAS para aumentar su efectividad.

A futuro, este es un tema importante que habrá que investigar.

6.6

¿Cuál es la trayectoria de avance en lectoescritura en primer grado durante el año escolar 2019?

Las pruebas señaladas en la metodología fueron aplicadas en dos momentos del año escolar 2019, a inicio del año escolar y a mitad del período. El análisis de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes permite mostrar un avance en todas las pruebas entre la primera y la segunda aplicación.

Según el gráfico 2 abajo expuesto, en la prueba de concepto de impresión hubo poco avance, lo que podría estar mostrando que los estudiantes no han tenido a suficiente material impreso para familiarizarse más con este recurso. Las diferencias entre los datos muestran que los niños y niñas que asisten a escuelas rurales y están más alejadas de los centros urbanos son quienes muestran menores resultados en esta prueba. Por otra parte, entre los factores analizados que podrían estar favoreciendo los resultados se observa que la asistencia a centros privados y disponer de libros en el aula son factores que están incidiendo en los resultados alcanzados en la prueba de concepto de impresión.

El menor avance se muestra en vocabulario oral posiblemente derivado que es una prueba que resultó fácil para los estudiantes desde la primera aplicación y desde esa aplicación obtuvieron resultados altos.

Tal como se puede ver en el gráfico 2 las pruebas en las que los niños muestran más avances son conocimiento del nombre de las letras y decodificación. Este resultado parece revelar el énfasis que se hace en la enseñanza del nombre de la letra en los meses destinados a la etapa de Adquisición. Tanto las capacitaciones del MINED expresadas en los Encuentros Pedagógicos de Inter aprendizaje (EPI) que se realizan en forma mensual como en los documentos de dosificación entregados a los maestros hay un fuerte énfasis en la enseñanza de las letras, que es la habilidad en la cual obtienen mejores resultados los estudiantes evaluados.

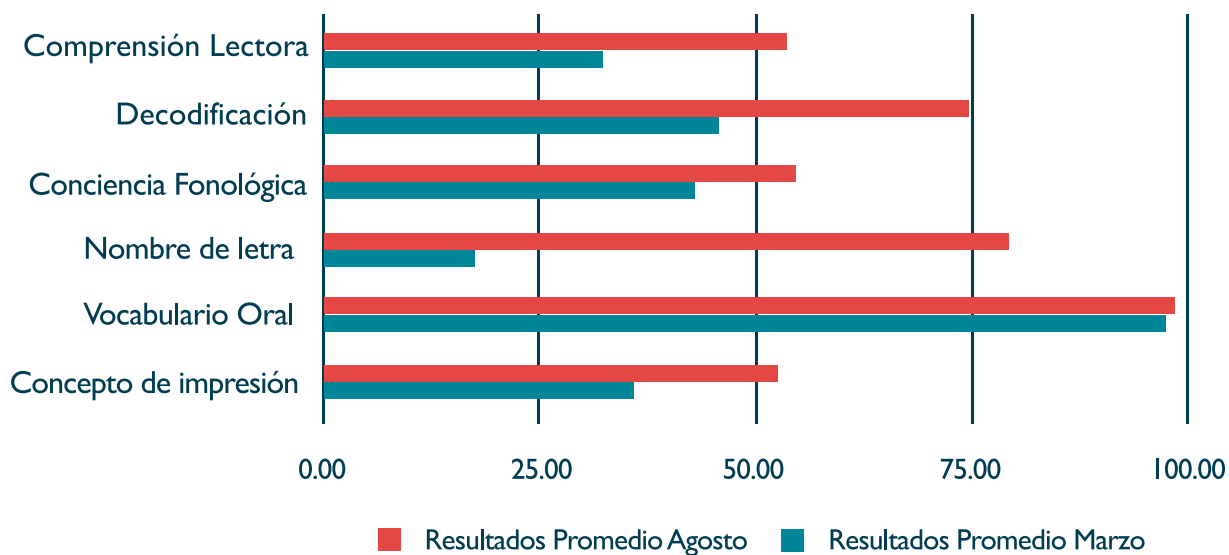
Menores avances se observan en conciencia fonológica, lo que podría explicarse por la introducción de las letras escritas y las dificultades expresadas por los docentes de pronunciar los sonidos correctamente.

Igualmente se observan menores avances en comprensión lectora. En los datos se observa que quienes más han avanzado en esta habilidad son las escuelas de León, Madriz y Chinandega, lo que se corresponde mayormente con escuelas urbanas y regulares. Los menores progresos se observan en Matagalpa y el Caribe Sur, generalmente escuelas rurales y en el Caribe Sur, escuelas multigrado. Resulta significativo el poco avance en comprensión lectora, una habilidad estratégica en el aprendizaje de la LEI y que parece no estar ocupando un lugar relevante en la enseñanza en 1er grado, y no es enfatizada por el método FAS.

Estos resultados son coincidentes con los énfasis identificados en los documentos curriculares, mencionados en el análisis del currículo y en las observaciones de aula.

En el gráfico 2. se puede observar el avance en las habilidades lectoras evaluadas.

Gráfico 2. Evolución de las habilidades lectoras



Los resultados del gráfico precedente están referidos a los 731 estudiantes que participaron en ambas pruebas.



Foto: Miriam Martínez

7.

Conclusiones



De las entrevistas, observaciones de aula, análisis del currículo, y resultados de las pruebas se puede concluir:

- ▶ El FAS se enfoca más en el desarrollo de habilidades ligadas a uno de los dos componentes básicos del aprendizaje de la lectura: el reconocimiento de palabras y código alfabético. Los resultados de las pruebas muestran un alto aprendizaje entre marzo y agosto, en especial en cuanto al conocimiento del nombre de las letras y en menor medida en decodificación, aunque no podemos establecer una relación directa entre los resultados y el método.
- ▶ El otro cimiento de nuestro marco conceptual (la comprensión del lenguaje, tanto en sus componentes de conocimiento lingüístico como de conocimiento de bases y habilidades de inferencia) parece estar ausente o poco desarrollado, tanto en el currículo como en la enseñanza en el aula. También los resultados en la prueba de comprensión lectora fueron más bajos.
- ▶ El método se aplica, en las escuelas estudiadas, según lo establecido en el currículo, salvo cuando las habilidades de los maestros no les permiten hacerlo.
- ▶ El método requiere que el maestro lidere el proceso de aprendizaje en todo momento, lo que no lo hace pertinente y efectivo en las aulas multigrado.
- ▶ El análisis del currículo nos permitió observar que se enfatiza en contenidos, sin ofrecer sugerencias a los maestros de cómo llevarlos a la práctica.
- ▶ Tanto funcionarios del MINED como capacitadores y maestros opinan que el FAS es más efectivo que otros métodos para que los niños aprendan a leer y escribir puesto que proporciona a los maestros una secuencia clara de pasos a seguir y materiales para usar, lo que debería facilitar la tarea de capacitación y entrega de materiales del MINED. Sin embargo, entre los docentes entrevistados encontramos falta de claridad sobre sus fundamentos teóricos.

- ▶ Los maestros conocen y aplican mejor la Etapa de Adquisición y menos las de Aprestamiento y Afianzamiento.
- ▶ En general, los docentes expresan una gran necesidad de capacitaciones para manejar correctamente el método FAS. También resienten que no exista una adecuada modelización y que haya muy poca supervisión y acompañamiento en la aplicación.
- ▶ Entre las desventajas encontradas en el método FAS, los docentes enfatizan en la dificultad de aplicarlo en escuelas multigrado. En muchos casos tampoco cuentan con los materiales didácticos o recursos necesarios.
- ▶ Los aprendizajes se ven positivamente influenciados cuando hay tenencia de libros en el aula, modalidad regular y centros privados.
- ▶ Aun cuando el método es efectivo para enseñar a decodificar, muchos docentes coinciden en que el método descuida la comprensión lectora.
- ▶ Las entrevistas a docentes y las observaciones de aula indican que tanto docentes como estudiantes tienen dificultad con la letra cursiva. La mayoría de los docentes sugiere eliminar la enseñanza de la letra cursiva, integrar más la tecnología, usar solo el componedor colectivo y dejar de usar el individual.
- ▶ La baja de estudiantes por aula entre la primera y la segunda observación permite señalar que los maestros se enfrentan a situaciones de ausentismo y deserción escolar, en especial en las escuelas rurales y de modalidad multigrado, las cuales están en las áreas más alejadas y de mayor pobreza como las escuelas localizadas en Matagalpa y el Caribe Sur.
- ▶ Los resultados de las pruebas sugieren que el método FAS en Nicaragua podría tener un sesgo mayoritariamente urbano y para la modalidad de escuelas regulares.



Foto: Miriam Martínez

8.

Recomendaciones



A partir de los resultados de este estudio se recomienda:

- ▶ Completar esta investigación aplicando el mismo conjunto de pruebas y observaciones en la **Etapa de Afianzamiento**, que como se explicó, no pudo ser analizada en esta investigación.
- ▶ Replicar esta investigación con una muestra mayor de escuelas públicas y de la modalidad multigrado, para conocer si los resultados obtenidos son generalizables a ese sector.
- ▶ Ahondar en la investigación sobre los desafíos específicos, las particularidades del multigrado y el impacto de las desigualdades estructurales en el contexto del multigrado respecto de las escuelas urbanas y semirurales en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura en Nicaragua.
- ▶ Impulsar una investigación sobre el uso de estrategias de comprensión lectora y desarrollo del pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la lectoescritura en el país. Esto permitiría profundizar en la metodología que se utiliza, fortalecer las habilidades de lectura, análisis y pensamiento crítico en el corto, mediano y largo plazo.
- ▶ Implementar un sólido programa de capacitación docente que permita a los maestros no solo seguir las instrucciones, sino también mejorar los déficits en el método y hacer ajustes en contextos especiales (como el multilingüe).
- ▶ Desarrollar una propuesta de investigación e innovación a fin de usar las fortalezas identificadas en el FAS, completando los ámbitos que descuida (aspectos estratégicos de la lectura), para que el país cuente con un método más eficiente y probado por la evidencia. Esta propuesta vincularía la investigación con la intervención directa y podría ser la base para desarrollar una metodología de “scaling”, que se podría articular con los esfuerzos de crear un Lab en LEI en Nicaragua.

Finalmente, para aprovechar la calidad de datos recolectados se recomienda:

- ▶ Revisar la prueba de Vocabulario, que parece ser poco predictora de los avances de los niños entre el inicio y mediados del año.
- ▶ Revisar el conjunto de instrumentos utilizados para adecuarlos a las nuevas preguntas de investigación aquí planteadas.

9.

Bibliografía



Compilación del Método Fónico, Analítico, Sintético (FAS), Fundación Telefónica, Managua, 2016.

Gough, P. B., y Tunmer, W. E, Decoding, reading and reading disability. Remedial and Special Education, 7, 6-10, 2016. doi:10.1177/ 074193258600700104.

Hoover, W. A., y Gough, P. B, The Simple View of Reading. Reading and Writing, 2, 127-160, 1990.doi:10.1007/BF00401799.

Método Fónico, Analítico, Sintético (FAS). Orientaciones metodológicas, MINED, versión en validación, Managua, 2015.

Manual de evaluación de los aprendizajes de primero y segundo grado de educación primaria, MINED, Managua, 2015.



Foto: Miriam Martínez

Los puntos de vista expresados en esta publicación no reflejan necesariamente la opinión de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional o del gobierno de los Estados Unidos.



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

