



**PROGRAMA DE CAPACIDADES LAC READS**

# PERFIL DEL PAÍS NICARAGUA

## Y ANÁLISIS DE ACTORES CLAVE EN LECTOESCRITURA INICIAL

AGOSTO 2017





PROGRAMA DE CAPACIDADES LAC READS

# PERFIL DEL PAÍS NICARAGUA

## Y ANÁLISIS DE ACTORES CLAVE EN LECTOESCRITURA INICIAL

AGOSTO 2017

372.4

C397

Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES).

Programa de Capacidades LAC READS: Perfil del País Nicaragua y Análisis de Actores Clave en Lectoescritura Inicial -- Managua: CIASES: American Institutes for Research (AIR), 2017. 80 p.

**ISBN:** 978-99964-931-1-9

1. EDUCACIÓN 2. LECTURA ELEMENTAL
3. EDUCACIÓN Y ESTADO 4. POLÍTICA EDUCATIVA
5. MÉTODOS DE ENSEÑANZA

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.

## Reconocimientos

La producción técnica del Análisis de Actores Clave de Lectoescritura Inicial de Nicaragua fue facilitada por el equipo de investigación de CIASES: Melba Castillo, Directora, y Micaela Gómez, Especialista de Lectoescritura, con la orientación y el apoyo del equipo internacional del Programa de Capacidades LAC Reads: Josefina Vijil, Especialista Regional; Andrea Coombes, Especialista del Programa en AIR; y José Luis Guzmán, Coordinador Regional.

El documento también recibió sugerencias de Rebecca Stone, Especialista de Lectura en AIR; Bridget Drury, Directora del Programa de Capacidades LAC Reads, Miriam Alicia Martínez, Especialista de Comunicaciones de CIASES, y Julio Urdaneta, Especialista Regional de Comunicaciones del Programa. Finalmente, la publicación fue preparada con la colaboración de Nelly Miranda, en la revisión editorial, y Gloria Ruiz, en el diseño gráfico.



# TABLA DE CONTENIDO

Lista de siglas	4
Resumen Ejecutivo	5
<b>1. Antecedentes</b>	12
<b>2. Perfil del país</b>	14
2.1. Población vulnerable y desarrollo humano	14
2.2. Datos básicos del sistema educativo	15
2.3. Principal lineamiento del MINED sobre lectoescritura inicial	18
2.4. Resultados de estudiantes nicaragüenses en las pruebas internacionales SERCE y TERCE	21
<b>3. Marco conceptual</b>	23
3.1. Fundamentos de la Lectoescritura: ¿Qué es leer y escribir?	25
3.2. Lectura en una segunda lengua y en contextos multilingües	26
3.3. Prácticas recomendables para el buen aprendizaje de la lectura y la escritura según la evidencia internacional	27
<b>4. Metodología para el análisis de los actores</b>	33
4.1. Selección de los actores	33
4.2. Herramientas para la recopilación de datos	33
4.3. Capacitación regional y recopilación de datos	34
4.4. Particularidades de la metodología en Nicaragua	35
<b>5. Mapeo de los actores clave</b>	36
5.1. Dependencia Gubernamental	36
5.2. Organismos Internacionales	37
5.3. ONG Internacionales Y Cooperantes	37
5.4. Académicos e Investigación	41
5.5. Instituciones Y Programas De Capacitación Para Docentes	42
5.6. Organizaciones No Gubernamentales Nacionales	42
<b>6. Resultados</b>	48
6.1. Capacidades de los actores clave: fortalezas y debilidades	56
6.2. Las sinergias ente los actores clave. Áreas a potenciar	58
6.3. Necesidades de apoyo	59
6.4. Oportunidades para lograr la sostenibilidad de los esfuerzos en lectoescritura inicial	60
6.5. Medios y formatos idóneos para la divulgación de experiencias y evidencias	61
<b>7. Conclusiones</b>	62
<b>Bibliografía</b>	66
<b>Anexo 1</b>	72
<b>Anexo 2</b>	73
<b>Anexo 3</b>	74
<b>Anexo 4</b>	75

## LISTA DE SIGLAS

<b>AIR</b>	<i>American Institutes for Research</i>
<b>AMCHAM</b>	Cámara de Comercio Americana de Nicaragua
<b>APA</b>	Aprendo, Practico y Aplico
<b>BASES</b>	<i>Better Approaches for Sustainable Educational Services</i>
<b>CAPRI</b>	Centro de Apoyo a Programas y Proyectos
<b>CARS</b>	Proyecto Acción Comunitaria para la Lectura y Seguridad
<b>CESESMA</b>	Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente
<b>CIASES</b>	Centro de Investigación y Acción Educativa Social
<b>CNU</b>	Consejo Nacional de Universidades
<b>EGMA</b>	<i>Early Grade Mathematics Assessment</i>
<b>EGR</b>	<i>Early Grade Reading</i>
<b>EGRA</b>	<i>Early Grade Reading Assessment</i>
<b>EpC</b>	Espacios para Crecer
<b>FAS</b>	Fonético, Analítico y Sintético
<b>FADCANIC</b>	Fundación para la Autonomía y el Desarrollo de la Costa Atlántica de Nicaragua
<b>GRUN</b>	Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional
<b>IDH</b>	Índice de Desarrollo Humano
<b>ILA</b>	<i>International Literacy Association</i>
<b>INATEC</b>	Instituto Nacional Tecnológico
<b>INPRHU</b>	Instituto de Promoción Humana

<b>IPADE</b>	Instituto para el Desarrollo y la Democracia
<b>J&amp;A</b>	Juárez y Asociados
<b>MIFAN</b>	Ministerio de la Familia
<b>OEI</b>	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>ODM</b>	Objetivos de Desarrollo del Milenio
<b>PCI</b>	<i>Project Concern International</i>
<b>PCLR</b>	Programa de Capacidades LAC Reads
<b>PEE</b>	Plan Estratégico de Educación 2011-2015
<b>PNDH</b>	Plan Nacional de Desarrollo Humano 2012-201
<b>PNUD</b>	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
<b>RACCN</b>	Región Autónoma de la Costa Caribe Norte
<b>RTI</b>	<i>Research Triangle Institute</i>
<b>SEAR</b>	Subsistema de Educación Autonómica Regional
<b>SAT</b>	Sistema de Aprendizaje Tutorial
<b>SET</b>	Servicio de Estimulación Temprana
<b>SERCE</b>	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
<b>TERCE</b>	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>USAID</b>	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional



## RESUMEN EJECUTIVO

El Programa de Capacidades *LAC Reads* (2014 a 2019) tiene como objetivo principal mejorar la calidad de la lectoescritura y contribuir al fortalecimiento de las políticas y prácticas de su enseñanza y aprendizaje.

En el marco de dicho programa se llevaron a cabo investigaciones para la identificación y el análisis de los actores clave en lectoescritura temprana en varios países de América Latina y del Caribe: Jamaica, Haití, República Dominicana, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Perú y los Estados del Caribe Oriental.

Este programa es una iniciativa de la Oficina de USAID para América Latina y el Caribe (LAC), ejecutada con el apoyo del *American Institutes for Research* (AIR) en asociación con Juárez y Asociados (J&A) con la participación de organizaciones socias en los países participantes. Los resultados esperados de su implementación son:

- **Generar evidencias:** recopilación, consolidación y uso como fuente para la investigación de evidencias de investigación de lectoescritura en los primeros grados: *Early Grade Literacy* (EGL) y de recursos producidos en la región en su conjunto.
- **Contribuir a la diseminación:** difusión de la evidencia encontrada y de los recursos pertinentes identificados entre las diversas audiencias y los actores clave en lectoescritura en los primeros grados.
- **Potenciar capacidades:** fomento de los procesos de desarrollo de las capacidades entre los actores clave en lectoescritura temprana en la región para que implementen, de manera sostenible y contextualizada, los enfoques y los procesos –cuya utilidad se ha comprobado a través de investigaciones- para la mejora de los resultados obtenidos en lectoescritura temprana.

- **Procurar sostenibilidad:** a través de la creación de espacios y de plataformas que favorezcan la sostenibilidad de las iniciativas y de las intervenciones de fortalecimiento de la lectoescritura temprana en la región.

Sobre la base de la experiencia del equipo del Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES) en la promoción de la lectura inicial y su participación en diferentes evaluaciones sobre lectoescritura temprana en Nicaragua, y en otros países de América Latina y del Caribe, CIASES fue invitado por AIR a formar parte del Programa de Capacidades *LAC Reads* en calidad de socio local.

Durante el primer año de ejecución del proyecto CIASES realizó una compilación de documentos y de recursos pedagógicos elaborados y utilizados en el país en lectoescritura inicial. Con ello se aportó a la creación de una base de datos de organismos que trabajan en lectoescritura con niños y niñas desde el maternal hasta el tercer grado, así como de los materiales producidos por estas organizaciones. El trabajo de campo de la investigación abarcó visitas a las organizaciones que fomentan la lectoescritura temprana; la compilación y la organización de los recursos existentes; y la formulación de una base de datos informativa para fines de consulta.

Como parte del segundo resultado esperado del programa se elaboró un mapeo de actores clave en lectoescritura temprana, el que proporcionará información para la diseminación de materiales, el fortalecimiento de capacidades y de las acciones de sostenibilidad a futuro. En este escrito se analizan los hallazgos del mapeo realizado en el año 2015 en Nicaragua.

En la primera parte del documento se describe

el contexto actual de la nación y la organización del sistema educativo para la enseñanza de la lectoescritura inicial. En la segunda parte se describe a los actores clave; y en la tercera, se analizan los resultados de la investigación cualitativa.

## Desarrollo Humano en Nicaragua

Los datos del índice de Desarrollo Humano (IDH) que mide los logros promedio en las dimensiones básicas del bienestar sobre la base de tres capacidades esenciales: vivir una vida larga y saludable; adquirir conocimientos idóneos para desempeñarse exitosamente; y disponer de los recursos necesarios para llevar una vida decente, colocan a Nicaragua entre los países con Desarrollo Humano Medio –el número de países que participan en el *ranking* oscila entre 147 y 186- siendo las clasificaciones restantes: Desarrollo Humano muy Alto, Desarrollo Humano Alto, y Desarrollo Humano Bajo. La evolución del IDH del país en términos de su posición en el *ranking* mundial entre 2009 y 2014 ha ido en descenso porque los indicadores de escolaridad y los años previstos de estudio no han cambiado sustancialmente a lo largo del período mencionado.

Mejorar la calidad de la educación es un imperativo para que Nicaragua realice mayores progresos en Desarrollo Humano. En este contexto adquiere singular importancia que el Estado impulse políticas educativas de calidad, que favorezcan la lectura y la escritura en los primeros grados, ya que de esa manera se asegura la permanencia de los estudiantes en la escuela y hay mayores posibilidades de que culminen sus estudios. Como se ha demostrado en diferentes investigaciones, una de las razones principales del abandono escolar en la niñez, se relaciona con las dificultades de la alfabetización en los primeros años de escolaridad.

## Organización del sistema educativo y lectoescritura temprana

Las disposiciones gubernamentales sobre la estructura del sistema educativo se consignan en el Plan Nacional de Desarrollo Humano 2012-2016 (PNDH). Este coloca al Ministerio de Educación como entidad rectora y garante de las políticas educativas y de la calidad de la enseñanza. Enfatiza parte de su quehacer en la educación inicial y en la primaria mediante: i) la ampliación y el fortalecimiento de la educación inicial, incrementando la integración de niñas y niños al sistema educativo; ii) el desarrollo del programa “Amor por los más chiquitos” con niños y niñas de 0 a 6 años de edad; c) el impulso de la “batalla por el sexto grado”, para asegurar primaria completa en todas las escuelas; y iii) el desarrollo de un modelo educativo de calidad, orientado a convertir las aulas de clases en ambientes con condiciones pedagógicas y equipamiento adecuado.

La educación inicial es el primer nivel de escolaridad básica para niños y niñas menores de seis años. Se divide en tres grupos distintos según las edades y en dos modalidades. El grupo de edad de 0-3 años se atiende con la modalidad informal con mayor participación comunitaria. La niñez de 3 a 5 años es atendida bajo modalidades formales y no formales. La institución responsable de este grupo es el Ministerio de la Familia.

En el país hay una oferta amplia de atención en centros privados para estos grupos de edades. Sin embargo, no existe un registro adecuado para dar cuenta de la totalidad de las niñas y de los niños que asisten.

El grupo de 5 a 6 años de educación inicial es atendido en educación formal que corresponde al tercer nivel de preescolar. Para este grupo la oferta es igualmente amplia para los preescolares privados, pero no se cuenta con el registro que permita conocer la matrícula atendida.

Los estudios de primaria se imparten en centros públicos y privados con subvención estatal. Se implementan utilizando el currículo oficial establecido y se sujetan a la supervisión del MINED. Las modalidades ofrecidas son:

**Primaria regular:** con una duración de seis años se imparte en turnos matutinos. Está dirigida a los niños y a las niñas que ingresan a primaria en la edad correspondiente (6 a 11 años).

**Modalidad multigrado:** Con diversas estrategias de aprendizaje para la atención simultánea a diferentes grados de escolaridad.

**Primaria nocturna:** la cursan niños, niñas y adolescentes que no se incorporaron en la edad correspondiente a la educación básica regular; quienes se retiraron del sistema educativo y por extraedad no pueden continuar los estudios regulares.

**Educación básica acelerada y educación de jóvenes y adultos:** Enfatiza en la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. El ingreso y el tránsito de un grado a otro, dependen de las habilidades desarrolladas por los estudiantes.

**Educación básica especial:** tiene un enfoque inclusivo y atiende a la niñez con alguna condición que dificulta su aprendizaje regular para su integración a la vida comunitaria.

Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe nicaragüense (Norte y Sur) cuentan con el Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) para el fomento de la lectura y de la escritura inicial en lenguas maternas, particularmente entre el primer y el tercer grado de primaria.

El país participó en las evaluaciones internacionales de la UNESCO: “Segundo Estudio Regional Comparativo (SERCE)” en el año 2006 y “Tercer Estudio Regional Comparativo (TERCE)” en 2013. Los resultados obtenidos por los estudiantes nicaragüenses en la prueba de lectura para tercer grado están por debajo del promedio latinoamericano (478 vs 510). Nicaragua ocupó el puesto 13 de los 15 países participantes. Entre SERCE y TERCE se observó mejoras significativas en lectura entre los estudiantes de tercer grado (8 puntos), las que fueron sin embargo, menores al promedio del conjunto de países (19 puntos). En sexto grado no hubo mejoras estadísticamente significativas entre SERCE (2006) y TERCE (2013).

La comprensión lectora de los niños y niñas fue un problema identificado por la UNESCO en el “Tercer Estudio Regional Comparativo TERCE” (2014). Los escolares saben decodificar pero se requiere mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje referidos a la interpretación de lo que se lee.

Otras evaluaciones realizadas en diversas partes del mundo corroboran lo anterior: uno de los problemas más importantes de los sistemas educativos es el gran porcentaje de niños y niñas con serias dificultades para aprender a leer y escribir en sus primeros grados. En particular las evaluaciones efectuadas con la prueba *Early Grade Reading Assessment* (EGRA), demuestran que hay una alta proporción de niños y niñas en los países de bajo y mediano ingresos, que acuden a la escuela con regularidad y continuidad durante varios años y aún no pueden “descifrar” una sola palabra.

A partir de 2015 el Ministerio de Educación de Nicaragua estableció el uso de un método único para la enseñanza de la lectoescritura, Fónico, Analítico, Sintético (FAS) en los centros educativos públicos y privados. Esta unificación de los diversos métodos tiene como finalidad mejorar los bajos resultados escolares en lectoescritura, partiendo de la premisa que la raíz

de este problema radica en dicha diversidad, puesto que dificulta al ministerio –con escasos recursos económicos y de personal- monitorear y supervisar con frecuencia a los maestros y las maestras.

## **La metodología empleada para el mapeo de los actores clave**

El primer paso en el mapeo de actores consistió en utilizar diferentes estrategias para identificar a los organismos, que a la fecha de realización del estudio, trabajaban en la enseñanza de la lectoescritura. Se realizó la revisión bibliográfica en forma física y digital de los organismos, y se solicitó referencias a personas vinculadas con la educación sobre organismos que inciden en el tema. Por medio de las entrevistas, se obtuvo información adicional sobre otras organizaciones cuyos equipos técnicos convenía consultar. Como resultado de este primer acercamiento se identificó a un total de cincuenta y dos (52) organismos y se realizaron visitas a cada uno.

Del análisis derivado de las visitas efectuadas, se seleccionó a dieciocho (18) actores clave que trabajan directamente el tema de la lectoescritura en los primeros grados. La información sobre estos actores se ingresó a una base de datos (Anexo 1). Dichos actores fueron agrupados en seis categorías: entidades gubernamentales; organismos internacionales; organizaciones no gubernamentales internacionales y cooperantes; académicos e investigadores; instituciones y programas de formación docente; y organizaciones de la sociedad civil nicaragüense.

Posterior a esta selección, se llevó a cabo el trabajo de campo por medio de la realización de veintiséis entrevistas (26) y de dos grupos focales (Anexo 2). La información fue transcrita y codificada según

un ordenamiento por categorías, utilizando el programa MAXqda.

La naturaleza y el quehacer de cada uno de los actores se analizan pormenorizadamente en el capítulo V de este documento.

## **Principales resultados**

Sobre la base de las preguntas que orientaron la investigación los hallazgos más relevantes se describen seguidamente. En cuanto a las fortalezas, las personas entrevistadas identificaron:

**La presencia de actores clave a nivel nacional:** el estudio da cuenta de organizaciones y redes trabajando en lectoescritura temprana en casi todo el país. Sus recursos son limitados debido, en gran medida, al retiro paulatino del país de la ayuda internacional. De un universo estimado de 9,488<sup>1</sup> escuelas públicas en el país, el 14% de estas fue atendido por un grupo de actores clave durante el curso de 2015. Sin embargo, un elemento importante a destacar es que la mayoría de las escuelas se localizan en zonas alejadas del país, de difícil acceso y con población viviendo en condiciones de vulnerabilidad.

**La lectoescritura temprana es una prioridad:** para el conjunto de actores clave identificados en Nicaragua: redes, centros de investigación y organizaciones de sociedad civil. La mayor parte de iniciativas que impulsan se basan en la realización de actividades de animación con los niños y las niñas para que aprendan a leer, mediante acciones participativas y de animación de la lectura. Esta técnica utiliza algunas estrategias con carácter lúdico que acercan al niño y a la niña al libro de manera activa y gratificante. Esta interacción estructura el proceso sobre la base de la metodología abierta y flexible.

---

1. INIDE (2014) Anuario estadístico

**El apoyo a la formación docente:** la mayoría de los actores clave llevan a cabo estrategias de capacitación para contribuir al dominio por parte de los maestros y las maestras del método FAS. Como resultado de esto, muchas organizaciones han realizado modificaciones en sus proyectos e iniciativas para ajustarse a los lineamientos gubernamentales. Algunos actores, incluyendo el MINED, consideran que este método tiene un efecto positivo en el aprendizaje rápido de la lectura por parte de los niños y las niñas. También opinan que se trata de un método interactivo que brinda herramientas, estrategias y recursos de utilidad para maestros y maestras. Otros actores se inclinan por la no existencia de un método exclusivo, ya que la diversidad y complementariedad de métodos, haría de la lectoescritura un proceso de enseñanza-aprendizaje más flexible y se retomaría la experiencia adquirida por muchos docentes.

**La existencia de los preescolares comunitarios:** garantizan el acceso a este servicio a muchos niños de zonas rurales y marginadas. Las personas consultadas indican que el desarrollo de habilidades y destrezas a nivel de preescolar, sienta las bases para fomentar las habilidades en las niñas y en los niños que utilizarán para el aprendizaje de la lectoescritura.

**Mayor compromiso de los referentes de la niñez:** aunque no existen evidencias al respecto, quienes fueron consultados sostienen que maestros, maestras, y en particular, padres y madres y otros cuidadores de los niños y de las niñas –sobre la base del trabajo realizado por las organizaciones- tienen conciencia acerca de la importancia de aprender a leer y a escribir temprano. Se percibe entre los entrevistados que los padres y las madres acompañan más a sus hijos e hijas desde el hogar en el reforzamiento de los aprendizajes.

**Uso de la tecnología en la lectoescritura temprana:** en el país un número muy reducido de

organizaciones de sociedad civil y gubernamentales, la emplean. Se trata de iniciativas aisladas y no existen datos acerca del impacto que tienen en el fortalecimiento de las capacidades de los niños, las niñas, los maestros y las maestras. Se considera sin embargo un avance y un requerimiento a tenor de los avances científicos actuales, a generalizar en la enseñanza de la lectoescritura.

**Buenas prácticas:** la “Campaña nacional de lectura”, iniciativa desarrollada desde la sociedad civil para potenciar el hábito de leer en primer grado de primaria es considerada una iniciativa emblemática. Esta ha tenido un impacto positivo al servir como plataforma para compartir diversas experiencias, motivar a la lectura a través de concursos, pero sobretodo ha generado un espacio para monitorear los avances de la niñez en la lectura, a través de una modificación de la prueba EGRA.

Respecto a los obstáculos identificados durante la realización de la investigación sobresalen:

**El poco debate científico en el país:** en Nicaragua no se ha desarrollado un debate –a diferencia de otros países de la región- mediante el que se establezcan comparaciones entre las ventajas y desventajas de los enfoques fonéticos y globales como marcos conceptuales para la lectoescritura. Los actores coinciden sobre la relevancia del empleo de metodologías activas y lúdicas para promover la motivación y el placer de leer durante la niñez. Sin embargo, no hay un posicionamiento teórico claro ni explícito al respecto. Tampoco hay publicaciones académicas ni investigaciones que proporcionen evidencias locales acerca de los enfoques y metodologías más efectivas.

**Mayor énfasis en la decodificación que en la comprensión lectora:** la prioridad que tiene la decodificación se confirmó durante los

grupos focales realizados con los maestros y las maestras. En reiteradas ocasiones, los participantes manifestaron preocupación por cumplir con su responsabilidad de enseñar a los niños a leer y escribir, buscando opciones a partir de sus propios conocimientos y recursos, sin tener muchas veces, claridad sobre las estrategias, los métodos ni las herramientas más eficientes y recomendables, que facilitaran su trabajo.

**La escasez de materiales didácticos y de recursos:** se emplean los libros de texto y de lectura, las fichas y láminas para animar la lectura y otros propios del entorno. Además, se utiliza con mucha frecuencia, los componedores, regleta de madera o de cartón en la cual se ponen las letras. Estas se pueden cambiar o quitar para formar diferentes palabras. Estos componedores son parte del material que entrega el Ministerio de Educación a los maestros y a las maestras durante la capacitación.

Las personas entrevistadas de las organizaciones no gubernamentales, no cuentan con suficientes libros para la realización de su trabajo, y además, los libros son insuficientes con relación a la demanda existente. Esto trae como consecuencia que los organismos opten por elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la lectoescritura, utilizando sus propios medios o repitiendo su empleo en disminución del interés de los estudiantes.

**Brechas en el acceso a recursos y materiales didácticos:** Las escuelas de las zonas rurales y las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Norte y Sur disponen de materiales muy limitados con respecto a otras zonas del país. En ocasiones, en los territorios más alejados, no llegan a tiempo o del todo los suministros didácticos del MINED tan esperados por los maestros y maestras, quienes se ven obligados a improvisar haciendo uso de su inventiva y creatividad.

**Sobre el uso de evidencias basadas en investigaciones:** en Nicaragua no se emplean evidencias sobre lo que funciona mejor en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura temprana. En general, se infiere que el concepto de evidencia y la práctica de tomar decisiones sobre la base de las mismas, no existe en el país. Durante la realización del estudio no se encontraron diferencias sustantivas en lo expresado por los diferentes grupos.

**Monitoreo y evaluación:** existen algunas iniciativas de monitoreo y evaluación de los avances de los niños y de las niñas en lectoescritura, básicamente mediante el uso de la prueba EGRA, aplicada principalmente por los organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales, centros privados y fundaciones. Esta prueba ha sido utilizada en la formulación de líneas de base y en las evaluaciones de programas. Organizaciones como Visión Mundial, Fabretto y Save the Children, la emplean como parte de sus instrumentos evaluativos.

En Nicaragua la prueba EGRA sirvió para establecer una línea de base nacional con una muestra representativa durante los años 2008 y 2009 como producto de la colaboración entre el MINED, USAID, *Research Triangle Institute* (RTI) y CIASES. Los resultados obtenidos alertaron a los actores nacionales sobre la necesidad de dedicar mayor interés a la lectoescritura temprana. A partir de sus resultados, se pusieron en práctica un conjunto de iniciativas nacionales y locales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectoescritura en los primeros grados. El MINED continúa aplicando la prueba EGRA en las escuelas, pero sus resultados no se divulgan al público.

Una tendencia nacional es la falta de evaluación de las intervenciones: No se conoció en la presente investigación de evaluaciones sobre el impacto del trabajo de los actores clave ni evidencias de los logros obtenidos. La mayoría de ellos, al ser consultados,

afirmaron que han percibido cambios positivos en la enseñanza y en la comunidad educativa, sin que esta percepción se sustente en estudios específicos.

Se recomienda analizar las buenas prácticas basadas en evidencia científica que existen a nivel internacional y se han aplicado con éxito para el buen aprendizaje de la lectura y la escritura: **i)** el rol favorecedor del

ambiente letrado en el hogar y la comunidad; **ii)** el contacto de los niños y las niñas con materiales impresos para que manipulen, lean y extraigan sus propias reflexiones; el papel de los maestros y las maestras como animadores y enseñantes; **iii)** el uso de enfoques pedagógicos efectivos; **iv)** el apoyo de redes, asociaciones e incentivos en la promoción de la lectura temprana.

# 1. ANTECEDENTES

El Programa de Capacidades LAC Reads tiene como objetivo principal aumentar el impacto, la escala y la sostenibilidad de las políticas y prácticas de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados de primaria “*Early Grade Reading (EGR)*”. Este programa se lleva a cabo en varios países de América Latina y el Caribe (Jamaica, Haití, República Dominicana, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Perú y los Estados del Caribe del Este). A través de esta iniciativa se promueven prácticas basadas en la realidad local de cada nación y se fomenta la sistematización regional de las mejores prácticas llevadas a cabo en los países mencionados.

Este programa es una iniciativa de la Oficina de USAID para América Latina y el Caribe (LAC), ejecutada con el apoyo del *American Institutes for Research (AIR)* en asociación con Juárez y Asociados (J&A) con la participación de organizaciones socias en los ocho países.

La ejecución del programa abarca el período de 2014 a 2019 y tiene como resultados previstos los descritos seguidamente:

- **Evidencia:** recopilación, consolidación y uso como fuente para la investigación de evidencias de investigación de lectoescritura en los primeros grados: *Early Grade Literacy (EGL)* y de recursos producidos en la región en su conjunto.
- **Diseminación:** difusión de la evidencia encontrada y de los recursos pertinentes identificados entre las diversas audiencias y los actores clave en lectoescritura en los primeros grados.
- **Capacidad:** fomento de los procesos de desarrollo de las capacidades entre los actores clave en lectoescritura temprana en la región para que implementen, de manera sostenible

y contextualizada, los enfoques y los procesos –cuya utilidad se ha comprobado a través de investigaciones– para la mejora de los resultados obtenidos en lectoescritura temprana.

- **Sostenibilidad:** creación de espacios y de plataformas que favorezcan la sostenibilidad de las iniciativas y de las intervenciones de fortalecimiento de la lectoescritura temprana en la región.

Sobre la base de la experiencia del equipo del Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES) en la promoción de la lectura inicial y su participación en diferentes evaluaciones sobre lectoescritura temprana en Nicaragua y en otros países de América Latina y del Caribe, CIASES fue invitado por AIR a formar parte del Programa de Capacidades LAC Reads en calidad de socio local.

Durante el primer año de ejecución del proyecto CIASES contribuyó al desarrollo del primer resultado. Para cumplimentarlo, se hizo una compilación de documentos y de recursos pedagógicos elaborados y utilizados en el país en lectoescritura inicial. Con ello se aportó a la creación de una base de datos de organismos que trabajan en lectoescritura con niños y niñas desde el maternal hasta el tercer grado, así como materiales producidos por estas organizaciones. El trabajo de campo de la investigación abarcó visitas a las organizaciones que fomentan la lectoescritura temprana; la compilación y la organización de los recursos existentes; y la formulación de una base de datos informativa para fines de consulta.

Como parte del segundo resultado esperado del programa se elaboró un mapeo de actores clave en lectoescritura temprana, el que proporcionará información para la diseminación de materiales, el



fortalecimiento de capacidades y de las acciones de sostenibilidad a futuro.

Este documento presenta los resultados del mapeo de actores clave y de su análisis. En la primera parte se presenta el perfil del país o contexto actual de Nicaragua con énfasis en la organización del sistema educativo para la enseñanza de la lectoescritura. En la segunda se describen los actores clave y en la tercera se exponen los resultados de la investigación cualitativa.

El estudio se basó en el análisis de nueve categorías de investigación e igual número de preguntas orientadoras de la investigación:

- 1. Participación:** ¿Qué organizaciones e individuos, participantes o actores clave, muestran interés, compromiso y orientación hacia el desarrollo de políticas y de prácticas de lectura en los primeros grados?
- 2. Recursos:** ¿Qué influencias, además de la evidencia, tienen en cuenta los actores en su trabajo?
- 3. Evidencia:** ¿Qué marcos teóricos o evidencias surgidas de la investigación componen la base de los programas, proyectos, acciones, procesos o políticas vigentes?
- 4. Capacidad:** ¿Cuáles son las fortalezas, las debilidades y las capacidades actuales o potenciales de estos participantes al implementar las prácticas de EGR relevantes en el nivel local o basadas en evidencia?
- 5. Sinergia:** ¿En dónde se producen las sinergias entre los participantes y en qué áreas los grupos podrían coordinarse de manera más adecuada para entregar un mejor servicio a los “usuarios finales” del proyecto, constituidos por los estudiantes de los primeros grados de primaria?
- 6. Influencias de políticas educativas:** ¿Cuáles son las políticas educativas que han influido en las acciones que han considerado a los participantes como referencia en los sistemas?
- 7. Brechas:** ¿En qué aspectos necesitan apoyo los participantes para lograr mayor impacto en la lectura y escritura iniciales? ¿Cuál es el apoyo que podrían requerir del programa?
- 8. Sostenibilidad:** ¿Cómo puede ser auto sostenible el PCLR en la región?
- 9. Divulgación de información:** ¿Cuáles son los medios y los formatos más apropiados para distribuir la información entre los diferentes participantes del PCLR?

## 2. PERFIL DE PAÍS

Nicaragua se encuentra localizada en el centro del istmo centroamericano con una extensión territorial de 130,373.47 kms<sup>2</sup>. El país está dividido en 15 departamentos, 2 regiones autónomas (Región Autónoma del Caribe Norte y Región Autónoma del Caribe Sur, RACN y RACS) y 153 municipios, agrupados en tres regiones geográficas: Pacífico (predominio de población urbana; elevado riesgo social y ecológico; es la zona geográfica que concentra a la mayor parte de las instituciones de bienes y servicios). La Central Norte con habitantes en su mayoría rurales dedicados a la producción agrícola y ganadera, y al comercio en pequeña escala. Con limitado desarrollo de la infraestructura vial y de servicios. La Región del Caribe Norte y Sur con predominio de la población indígena, altos índices de pobreza extrema, poca densidad poblacional, bajos niveles de escolaridad, acceso limitado a servicios sociales y altas tasas de mortalidad materna e infantil<sup>2</sup>.

El país cuenta con una población de 6.7 millones de habitantes, la mitad es menor de 22 años. Las mujeres representan el cincuenta por ciento del total de la población nicaragüense<sup>3</sup>. La esperanza de vida promedio para ambos sexos es de 72 años y es mayor para la población femenina (76 años).

Entre 2000 y 2010, la Tasa Global de Fecundidad (número de hijos que tendrá una mujer en edad fértil), se redujo a la mitad. En 2030 la población menor de 14 años será un cuarto de la población total. La existencia de un mayor porcentaje de personas jóvenes con relación a las inactivas, quienes pueden desarrollar sus capacidades productivas, si el sistema les ofrece

las oportunidades educativas requeridas, se considera un bono demográfico para el país.

### 2.1. POBLACIÓN VULNERABLE Y DESARROLLO HUMANO

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de *Medición del Nivel de Vida 2014*, un tercio de la población nicaragüense es pobre. La pobreza rural sigue siendo más extensa y profunda que la urbana. En el área urbana el 14% de la población vive en condiciones de pobreza y en la zona rural la mitad de sus habitantes. La región Central (44%) y la Costa Caribe (39%) tienen las mayores proporciones de población en situación de pobreza.

Los datos del índice de Desarrollo Humano (IDH) que mide los logros promedio en las dimensiones básicas del bienestar sobre la base de tres capacidades esenciales: vivir una vida larga y saludable; adquirir conocimientos idóneos para desempeñarse exitosamente; y disponer de los recursos necesarios para llevar una vida decente, colocan a Nicaragua entre los países con Desarrollo Humano Medio –el número de países que participan en el ranking oscila entre 147 y 186- siendo las clasificaciones restantes: Desarrollo Humano muy Alto, Desarrollo Humano Alto, y Desarrollo Humano Bajo.

En la tabla 1 se muestra la evolución del IDH del país en términos de su posición en el ranking mundial entre 2009 y 2015. Se observa que Nicaragua ha descendido en dicha clasificación, aunque sigue siendo catalogado como país con Desarrollo Humano

2. Boletín Informativo Nicaragua Perfil de País (2015), Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud. [http://www.paho.org/nic/index.php?option=com\\_content&view=article&id=549%3ABoletines-informativos&Itemid=286](http://www.paho.org/nic/index.php?option=com_content&view=article&id=549%3ABoletines-informativos&Itemid=286)

3. Estimaciones y proyecciones de población nacional, departamental y municipal (revisión 2007 y 2009 y proyecciones para los años venideros). Instituto Nacional de Información de Desarrollo, INIDE, Managua, Nicaragua.

**Tabla 1**  
Clasificación de Nicaragua: IDH e IDG (2005 -2015)

Año	2005	2006	2007	2009	2013	2014	2015
IDH	112	112	110	124	129	132	124
IDG	97	88	88	110	106	102	103

Fuente: Informes Mundiales de Desarrollo Humano 2005, 2006, 2007, 2009, 2013, 2014 y 2015. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD

Medio. Este descenso se debe básicamente a que los indicadores de escolaridad y los años previstos de estudio no han cambiado sustancialmente a lo largo del período mencionado.

Mejorar la calidad de la educación es un imperativo para que Nicaragua realice mayores progresos en Desarrollo Humano. En este contexto adquiere singular importancia que el Estado impulse políticas educativas de calidad, que favorezcan la lectura y la escritura en los primeros grados, ya que de esa manera se asegura la permanencia de los estudiantes en la escuela y hay mayores posibilidades de que culminen sus estudios. Como se ha demostrado en diferentes investigaciones, una de las razones principales del abandono escolar en la niñez, se relaciona con las dificultades de la alfabetización en los primeros años de escolaridad.

Según un estudio realizado con la colaboración del CIASES: *“más de la mitad de las y los jóvenes está fuera del sistema educativo es decir, no estudian ni trabajan o únicamente trabajan. A pesar que Nicaragua tiene junto con Costa Rica, la menor proporción de jóvenes con estas características, a nivel regional es junto con Guatemala, el país con menor nivel de inclusión educativa plena: los jóvenes que solamente se dedican a estudiar representan el 19% del total. En Nicaragua cuatro de diez estudiantes abandonan el sistema educativo para trabajar”* (Programa Estado de la Nación, 2015:23).

## 2.2. DATOS BÁSICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

### Políticas educativas actuales

En línea con los principios de la Constitución Política, la Ley General de Educación establece que: *“la educación es libre e igual para todas y todos los nicaragüenses. La enseñanza Primaria es gratuita y obligatoria en los centros del Estado. Nadie podrá ser excluido en ninguna forma de un centro estatal por razones económicas. Los pueblos indígenas tienen derecho a la educación intercultural en su lengua materna y el español como segundo idioma<sup>4</sup>.”*

Nicaragua es signataria de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, una de cuyas metas era lograr la educación primaria universal y la paridad de género en el sistema educativo en el año 2015. Estos desafíos no se cumplieron en un cien por ciento para el caso de Nicaragua.

El Plan Nacional de Desarrollo Humano 2012-2016 (PNDH), que orienta la actuación gubernamental, estableció como principio la universalización de la educación y como políticas principales enfatizar en la educación inicial y en la primaria mediante: i) la ampliación y el fortalecimiento de la educación inicial, incrementando la integración de niñas y niños al sistema educativo; ii) el desarrollo del programa

4. *“Ley general de educación”, No. 582, Artículo VIII. La Gaceta. Diario Oficial de la República de Nicaragua, 3 de agosto de 2006, Managua, Nicaragua.*

“Amor por los más Chiquitos” con niños y niñas de 0 a 6 años de edad; c) el impulso de la “batalla por el sexto grado”, para asegurar primaria completa en todas las escuelas; y iii) el desarrollo de un modelo educativo de calidad, orientado a convertir las aulas de clases en ambientes con condiciones pedagógicas y equipamiento adecuado.

Los objetivos establecidos por el MINED forman parte del Plan Nacional de Desarrollo Humano del país y del Plan Estratégico de Educación 2011-2015 (PEE).

## Organización del sistema educativo

Los sectores públicos y privados forman parte del sistema educativo nicaragüense. La Constitución de la República le otorga al Estado la responsabilidad de planificar, normar, dirigir y organizar el sistema educativo nacional.

El sistema educativo Nicaragüense está estructurado en tres subsistemas:

- **Educación general:** comprende los programas de educación inicial, primaria, secundaria, educación especial, educación de adultos y formación para docentes de primaria. Estos programas están a cargo del MINED.
- **Educación profesional:** técnica media, formación profesional y capacitación, bajo la responsabilidad del Instituto Nacional Tecnológico (INATEC).
- **Educación superior o universitaria:** cuya

instancia de coordinación y consulta es el Consejo Nacional de Universidades (CNU).

En cuanto a educación inicial y primaria, niveles que se abordan en esta investigación, el sistema educativo nacional se organiza de la siguiente manera:

La educación inicial es el primer nivel de escolaridad básica para niños y niñas menores de seis años. El MINED, según afirma en su PEE 2011-2015, busca desarrollar a edades tempranas un enfoque integral, que además de la ampliación cuantitativa de la cobertura educativa, incluya aspectos de salud, nutrición, estimulación temprana, saneamiento ambiental y atención a la familia. Se emplea para tales fines la perspectiva de género, la igualdad en el acceso a la educación y el enfoque medioambiental comunitario.

En la etapa de educación inicial la atención de los niños y de las niñas se divide en tres grupos distintos según las edades y en dos modalidades. El grupo de edad de 0-3 años se atiende con la modalidad informal con mayor participación comunitaria. La niñez de 3 a 5 años es atendida bajo modalidades formales y no formales. La institución responsable de la atención a este grupo es el Ministerio de la Familia. En el país hay una oferta amplia de atención en centros privados para estos grupos de edades. Sin embargo, no existe un registro adecuado para dar cuenta de la totalidad de las niñas y de los niños que asisten.

Tabla 2

Tasas de escolarización y retención en preescolar

Tasas	2009	2013
De escolarización (bruta)	53	58
De retención	86	90

Fuente: MINED (2014:8) “Reporte de implementación del PEE”

El grupo de 5 a 6 años de educación inicial es atendido en educación formal que corresponde al tercer nivel de preescolar. En este se desarrollan destrezas y habilidades que aseguran la escolaridad básica y el desarrollo de su personalidad. Para este grupo la oferta es igualmente amplia para los preescolares privados, pero no se cuenta con el registro que permita conocer la matrícula atendida.

Según el “Reporte de implementación del PEE” (MINED, 2014), que es el documento más reciente en cuanto a información oficial se refiere, las tasas de escolarización y de retención preescolar de los años 2009 y 2013 son las siguientes: (ver tabla 2)

El nivel de educación inicial tiene como función principal dotar a los escolares con las herramientas necesarias para preparar los procesos de aprendizaje que se desarrollarán a lo largo de la educación primaria.

La educación primaria constituye el segundo nivel y dura seis años. A diferencia de la educación inicial, la primaria es accesible para grupos poblacionales de distintas edades puesto que, según la fuente mencionada ([Ley General de Educación Art. 23](#)) tiene como finalidad educar integralmente a niños y niñas, jóvenes y adultos. Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de las habilidades necesarias para el despliegue de las capacidades, y la comprensión de los hechos cercanos al ambiente natural y social de quienes cursan la primaria.

El segundo nivel educativo se imparte en centros públicos y privados con subvención estatal. Se implementa utilizando el currículo oficial establecido y se sujeta a la supervisión del MINED. Las modalidades ofrecidas son:

**Primaria regular:** con una duración de seis años se imparte en turnos matutinos. Está dirigida a los niños y a las niñas que ingresan a primaria en la edad correspondiente (6 a 11 años), de conformidad con su desarrollo básico, afectivo y cognoscitivo.

**Modalidad multigrado:** incorpora la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje para la atención simultánea de niños y niñas con diferentes grados de escolaridad. Se prevé la aplicación de estrategias para la adecuación del currículo a las características del desarrollo socioeconómico, productivo y cultural de las comunidades.

**Primaria nocturna:** está dirigida a niños, niñas y adolescentes que no se incorporaron en la edad correspondiente a la educación básica regular; y a quienes se retiraron del sistema educativo y por extraedad no pueden continuar los estudios regulares. Esta modalidad contempla un programa académico con áreas fundamentales: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales y se articula con la secundaria nocturna.

**Educación básica acelerada y educación de jóvenes y adultos:** se espera sea una modalidad con los mismos objetivos y calidad que la educación básica regular. Enfatiza en la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. El ingreso y el tránsito de un grado a otro, dependen de las habilidades desarrolladas por los estudiantes.

**Educación básica especial:** tiene un enfoque inclusivo y atiende a la niñez con alguna condición que dificulta su aprendizaje regular para su integración a la vida comunitaria.

Las instituciones educativas públicas y privadas están obligadas a desarrollar programas educativos que

Tabla 3

Tasas de escolarización, retención y conclusión de primaria

Tasas	2009	2013
De escolarización (neta)	92	91
De retención	90	92
De conclusión de primaria	74	92

Fuente: MINED, (2014:6).

incorporen a las personas con habilidades diferentes, aplicando sistemas adecuados en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Según el Reporte de Implementación del PEE (MINED, 2014), los datos sobre retención y finalización de la primaria para los años 2009 y 2013 son los siguientes: (ver tabla 3)

Las regiones Autónomas de la Costa Caribe nicaragüense (Norte y Sur) cuentan con el Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) para el fomento de la lectura y de la escritura inicial en lenguas maternas, particularmente entre el primer y el tercer grado de primaria. Para este fin, los textos y materiales de enseñanzas se elaboran en las diferentes lenguas vernáculas y se adaptan a la realidad de la Costa Caribe.

Según la Constitución Política del país la educación es un derecho fundamental de los pueblos indígenas afrodescendientes y de las comunidades étnicas de la Costa Caribe. El SEAR es:

Un modelo educativo participativo que se gestiona de manera descentralizada y autónoma y que responde a las realidades, necesidades, anhelos y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural. Este subsistema, como parte integral de la misión y visión educativa nacional, pretende la formación integral de niños y niñas, jóvenes y adultos, hombres y mujeres

de la Costa del Caribe en todos los niveles del sistema educativo, así como el respeto, rescate y fortalecimiento de sus diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas (Ley general de educación, No. 582, *La Gaceta, Diario Oficial de la República de Nicaragua* 3 de agosto de 2006).

Con relación a la modalidad no formal, el MINED implementa esta modalidad en los programas para adultos y los preescolares comunitarios. Las organizaciones de la sociedad civil apoyan los esfuerzos gubernamentales con especial énfasis en los sectores más vulnerables, los que por diversas razones, no asisten a la escuela en las modalidades formales.

### 2.3. PRINCIPAL LINEAMIENTO DEL MINED SOBRE LECTOESCRITURA INICIAL

El MINED implementa la “Estrategia de Aprendizaje con Enfoque de Desarrollo Infantil,” concebido como: “un proceso de enseñanza-aprendizaje para la primera infancia, que coloca en el centro a las niñas y los niños en su diversidad y particularidad humanas, concentrándose en su potencial; en la búsqueda por mejorar la calidad de los aprendizajes, movilizándolo de forma integral e interdependiente todos los factores asociados a la construcción de aprendizajes” (MINED, 2015: 3).

Para tal efecto, el primero y el segundo grados se conciben como una unidad pedagógica en el proceso continuo de aprendizajes; en el desarrollo de las

competencias cognoscitivas y de las habilidades para la vida. Para garantizar la continuidad del proceso educativo el Ministerio de Educación estipuló que el mismo docente sea quien atienda a los niños y a las niñas en primero y en segundo grados.

A partir de 2015 el Ministerio de Educación estableció el uso de un método único para la enseñanza de la lectoescritura, Fónico, Analítico, Sintético (FAS) en los centros educativos públicos y privados de Nicaragua. Esta disposición tuvo como consecuencia que las organizaciones de sociedad civil que promueven la lectoescritura centren sus esfuerzos en la capacitación de maestros y de maestras en el dominio del método.

El Ministerio de Educación unificó los diversos métodos de lectoescritura empleados en primero y segundo grados para mejorar los bajos resultados escolares en lectoescritura, partiendo de la premisa que la raíz de este problema está en la pluralidad de metodologías que existía:

(La enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados) se ha complicado debido los muchos métodos que se han aplicado en nuestro modelo educativo, para el desarrollo de las habilidades lectoras. Teniendo en cuenta esta experiencia y los resultados alcanzados, se decidió establecer como método para la enseñanza de la lectoescritura en nuestro país a partir del año 2015, el método fónico-analítico-sintético, considerado como un “método de resultados positivos y larga tradición en la Pedagogía a nivel internacional”, principalmente en Cuba y en los países europeos pertenecientes al campo socialista, es decir, un método ya probado con el que se habían alcanzado altos resultados en el aprendizaje de la lectoescritura en la educación inicial y básica en esos países (MINED, 2015: 4).

El supuesto detrás de esta explicación es que la utilización de diversos métodos para enseñar en el primer grado de escolaridad hace difícil que el Ministerio oriente, supervise y brinde asistencia técnica al profesorado, e impide la elaboración de materiales didácticos adecuados: programas, orientaciones metodológicas, libros de textos, cuadernos de trabajo, entre otros.

Según la misma fuente “se trata de un método mixto que promueve las habilidades fonéticas, ya que su base está en el lenguaje; es analítico puesto que los niños dividen las oraciones en palabras, las palabras en sílabas y las sílabas en sonido; y es sintético, porque en el proceso, los niños tienen que aprender a integrar sonidos, letras, sílabas y palabras” (MINED, 2015: 6).

En la práctica el método está fuertemente enfocado al conocimiento de la escritura y hace hincapié en el trazado cuidadoso y consciente de la letra cursiva. Su principal recurso didáctico es el componedor, instrumento que sirve para la colocación y el cambio de las letras, confeccionadas de madera o de cartón para que los niños y las niñas aprendan a decodificar, a separar y juntar letras, sílabas y palabras.

La enseñanza de las letras tiene lugar sobre la base de grupos fonemáticos con una secuencia establecida. De esta manera, se espera que en todo el país, los niños y las niñas avancen aprendiendo las mismas letras durante semanas y días específicos. Un ejemplo de esta secuencia se ilustra seguidamente. (Ver Anexo 4)

El método genera el aprendizaje por etapas progresivas para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. Estas son: aprestamiento, adquisición y afianzamiento de la lectura. Cada una de ellas se corresponde, según las directrices del MINED, con una fase del desarrollo del niño y de la niña como se indica en los materiales y los recursos utilizados.

La metodología para la enseñanza de la lectura mediante el método FAS se divide en: a) presentación del fonema; b) presentación del grafema; c) formación y lectura de sílabas, palabras y oraciones; d) lectura en el libro de texto.

**Presentación del fonema:** tiene como objetivo que los alumnos distingan y pronuncien adecuadamente el fonema de estudio. Para esto, el maestro hará uso de palabras que presenten el sonido en diferentes lugares y en distintas sílabas. La clase puede iniciarse utilizando actividades variadas como por ejemplo:

- La conversación breve sobre una ilustración u objeto relacionado con el texto, la palabra u oración seleccionada. La presentación de una adivinanza, cuya respuesta incluya la palabra objeto de análisis. La identificación del sonido que se repite en un trabalenguas.
- La recitación de versos cortos o la entonación de pequeñas canciones conocidas por los niños y las niñas.

Una vez seleccionada la palabra el maestro debe pronunciarla, teniendo en cuenta su correcta articulación, para que los niños y las niñas distingan el sonido con precisión y puedan reproducirlo correctamente con posterioridad.

Para favorecer la rapidez y la efectividad en la relación de las dos formas de lenguaje, oral y escrita, se emplea el esquema gráfico como un procedimiento que sirve como mecanismo inmediato. Este le permite al niño la representación gráfica de lo que pronuncia: oraciones, palabra, sílaba o sonido. Un ejemplo es el siguiente:

Niños

í o



El documento indica la demostración del análisis de la palabra junto con el trazado del esquema y deberá repetirse tantas veces como se estime necesario. Después de la sesión de repetición, los niños y las niñas, dirigidos por el maestro o la maestra, harán el análisis fónico y el trazado del esquema gráfico, hasta lograr una independencia cada vez mayor.

**Presentación del grafema:** tiene como propósito hacer corresponder el sonido con la grafía o grafías que lo representan, una vez que el niño o la niña haya sido capaz de percibir el sonido, debe pronunciarlo y reconocerlo en distintas palabras, para ello se dice que el sonido estudiado tiene una letra que lo representa. A partir de este momento, se trabaja con los componedores, que se consideran fundamentales para que los alumnos y las alumnas desarrollen habilidades de correspondencia entre el sonido y la grafía. En este momento debe quedar claro cuál es el sonido que se estudia y cuál es la letra que lo representa.

Para que el trabajo sea efectivo se debe garantizar:

- La preparación previa de los portapapeles individuales de los alumnos, de las alumnas y del maestro.
- El trabajo independiente de cada uno de los niños y niñas en su componedor.
- El establecimiento de la correspondencia entre el sonido y la letra, basado en la percepción auditiva y visual

**Formación y lectura de sílabas, palabra y oraciones:** procura que los alumnos integren los sonidos estudiados en sílabas, palabras y oraciones. Esta parte de la metodología es fundamental pues los ejercicios de formación y de lectura de sílabas, palabras y oraciones, ocupan el lugar principal en la clase, y están íntimamente relacionados con los procesos de análisis y síntesis.



Nuevamente el uso del componedor desempeña un papel importante para que los alumnos desarrollen sus habilidades en la colocación de tarjetas y en la formación de sílabas, palabras y oraciones en sus componedores individuales y en los del maestro.

**Lectura en el libro de texto:** tiene como objetivo asegurar que los estudiantes se apropien correctamente de los conocimientos que han recibido, la identificación de las grafías estudiadas y el establecimiento de la correspondencia adecuada entre estos elementos. Este momento se impulsa a través de las siguientes actividades:

- Lectura con la vista (analizador visual).
- Pronunciación correcta (analizador motor y auditivo).
- La comprensión (proceso intelectual).

Estas actividades deben fomentarse de manera amena y divertida para que los niños formen y lean palabras, poder comprobar su avance, y que “se dé tratamiento a la comprensión de todas las palabras del texto”.

Para esto se sugiere a los maestros emplear los siguientes procedimientos:

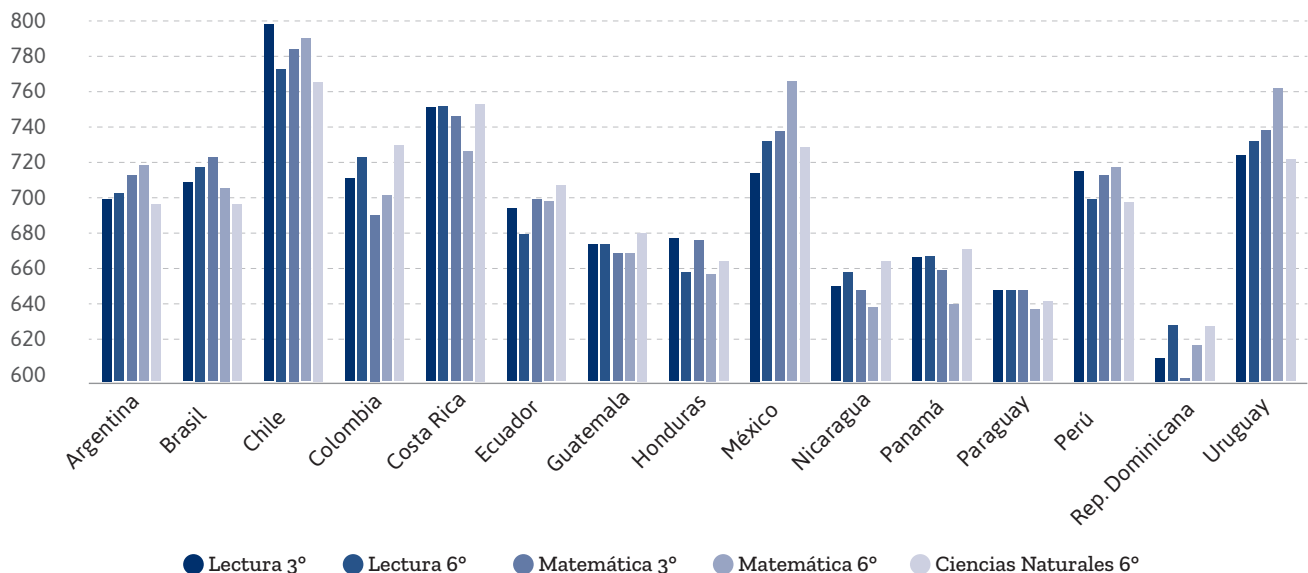
- Identificar el significado de una palabra por medio de un objeto o de una ilustración.
- Seleccionar un sonido dado
- Utilizar la palabra en una oración.

El método establece que todas las actividades que se realicen en cada uno de los momentos, deben responder al fonema y el grafema objetos de estudio, a las características del grupo, a su avance, y a la experiencia del maestro.

## 2.4. RESULTADOS DE ESTUDIANTES NICARAGÜENSES EN LAS PRUEBAS INTERNACIONALES SERCE Y TERCE

El país participó en las evaluaciones internacionales de la UNESCO: Segundo Estudio Regional Comparativo (SERCE) en el año 2006 y “Tercer Estudio Regional Comparativo (TERCE)” en 2013. Los resultados

**Gráfico 1.**  
Comparativo por países de resultados en las pruebas TERCE



Fuente: Elaboración propia en base de datos de TERCE

obtenidos por los estudiantes nicaragüenses en la prueba de lectura para tercer grado están por debajo del promedio latinoamericano (478 vs 510). Nicaragua ocupó el puesto 13 de los 15 países participantes. Entre SERCE y TERCE se observó mejoras significativas en lectura entre los estudiantes de tercer grado (8

puntos), las que fueron sin embargo, menores al promedio del conjunto de países (19 puntos). En sexto grado no hubo mejoras estadísticamente significativas entre SERCE (2006) y TERCE (2013). Los resultados para TERCE comparativamente con otros países de América Latina se pueden ver en el gráfico 1.

### 3. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se presentan las nociones teóricas empleadas en la investigación con relación a la definición de mapeo de actores, así como las categorías sobre la base de las cuales, se analizará la influencia de dichos actores en la promoción de la lectoescritura temprana en el país. En la segunda parte de este acápite, se aborda la manera de concebir la lectoescritura, según las definiciones empleadas en el Programa de Capacidades LAC Reads.

**Objetivo del mapeo y del análisis de actores:** entender a los actores clave en lectoescritura temprana en cada país, sean estos instituciones y personas, para conocer: (i) su impacto pasado, actual y futuro en la política y la práctica de la EGR; (ii) sus necesidades de conocimientos y habilidades para mejorar o mantener ese impacto en su país y en la región latinoamericana; y (iii) cómo mediante el Programa de Capacidades LAC Reads se puede apoyar a los actores clave, 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 la lectoescritura en los primeros grados en sus países y/o la región.

Las preguntas que guiaron la elaboración del mapeo y el análisis de actores clave en lectoescritura temprana fueron las siguientes:

1. ¿Qué organizaciones y personas muestran preocupación, compromiso y están involucradas en el desarrollo de intervenciones en lectoescritura temprana 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 lectoescritura temprana?
4. ¿Qué requieren los actores clave en lectoescritura

temprana en el país para mejorar sus capacidades y los diseños de sus iniciativas e intervenciones en ese campo (asistencia técnica, capacitación, contactos, entre otros aspectos)?

Sobre la base de estas preguntas se diseñaron los instrumentos de investigación que se presentan en anexo.

**Definición del mapeo de actores:** es una metodología ampliamente extendida y vinculada a la teoría de redes sociales, caracterizada por considerar que se puede concebir a la sociedad en términos de estructuras, con diferentes formas de relación entre actores. Estos pueden ser: grupos, organizaciones, individuos e instituciones. Los conjuntos de vínculos o de relaciones sociales forman redes y la posición que los distintos actores ocupan en dichas redes, define sus valores, creencias y comportamientos (Tapella, 2007; Pozo Solís, 2007; EC-FAO, 2006; Guedes, 2004; Overseas Development Administration, 1995).

Esta metodología permite la identificación de los actores principales que trabajan e influyen en las políticas y prácticas de lectoescritura temprana en un país o región. En esta investigación se define como actor, a la persona, los grupos, las organizaciones, las redes, las entidades gubernamentales o no gubernamentales y los organismos internacionales que tienen una posición y participan directa o indirectamente -o que no participan pero que su intervención se considera importante- en el campo de la lectoescritura temprana, y esa participación se traduce en recursos, derechos, responsabilidades, conflictos y, a la larga, en incidencia local o nacional.

Para el logro de los objetivos del Programa de Capacidades LACS Reads la identificación de los

actores existentes en un país, de las redes y del tipo de relaciones establecidas entre ellos, son fundamentales para orientar las acciones a tomar. La relación entre los actores clave será establecida en esta investigación usando dos conceptos: la influencia y el interés.

**Influencia o poder:** definida como la preponderancia que los actores tienen en un ámbito determinado, en este caso en la lectoescritura temprana. Este poder es la capacidad que poseen para proponer políticas, de ser escuchados por la sociedad y por el Estado, de influir o controlar las decisiones que se toman, de facilitar la implementación de un programa o de ejercer una influencia que afecta un campo específico: en nuestro caso la lectoescritura temprana. El poder puede derivarse de la naturaleza de la organización, del actor, o de su posición con relación a los otros actores. En síntesis la influencia es la capacidad de “hacer que las cosas sucedan” o de movilizar recursos. Los niveles descritos seguidamente se utilizaron para clasificar a los actores con relación a su grado de influencia.

- **Alto:** en el ámbito de la lectoescritura temprana y sobre los demás (trabaja a nivel nacional o al menos en varias regiones del país, es interlocutor en redes de organizaciones, tiene visibilidad en los medios de comunicación, ha publicado trabajos sobre el tema, es considerado como un referente nacional del tema).
- **Medio:** tiene influencia mediana en el ámbito de la lectoescritura temprana y sobre los demás (participa al menos en algunas redes y en ocasiones da a conocer trabajos u opiniones sobre el tema).
- **Bajo:** tiene una mínima influencia en el ámbito de la lectoescritura temprana y sobre los demás (no es reconocida como institución o persona conocedora del tema).

**El Interés:** en esta investigación refiere a la importancia y a la atención asignadas a un ámbito, un proceso o una cosa, en este caso a la lectoescritura

temprana. El interés puede ser demostrado mediante la cantidad de iniciativas que se impulsan; por los recursos destinados al fomento de la lectoescritura temprana (en la medida en que la organización dispone de ellos); o por el tiempo que se asigna a atender el ámbito. Sobre la base de lo anterior se puede ubicar a los actores clave, según su interés en el fomento de la lectoescritura temprana en tres niveles.

**Alto:** es decir se presta mucha atención a la lectoescritura temprana (se destinan muchos recursos e iniciativas. La institución o la persona está prácticamente dedicada a este campo de trabajo).

**Intermedio:** se presta alguna atención al campo pero muy por debajo de la relevancia que se le debería de asignar. En este nivel se clasifica a las organizaciones que realizan acciones recurrentes en lectoescritura temprana o participan en estas por iniciativa de otros, pero que carecen de suficiente capacidad organizativa en este ámbito.

**Bajo:** poca atención y esfuerzos en la promoción de la lectoescritura temprana. Se trata de personas y organizaciones que realizan acciones aisladas en materia de lectoescritura temprana y ejecutan otros programas de naturaleza diferente.

Los conceptos de influencia o poder y de interés son útiles para clasificar a los actores. Por ejemplo, podría pensarse en una institución, como una Facultad de Educación de una Universidad, que forma a docentes de primaria del país, que es consultada por el Ministerio de Educación para validar un documento curricular y un material didáctico, es decir tiene un alto poder en el campo de la lectoescritura temprana. Sin embargo, destina muy pocos recursos para la investigación sobre el tema y la actualización de los materiales de clase, no lidera procesos de innovación pedagógica y no participa en redes nacionales ni locales para promover la lectoescritura temprana. Tomando en cuenta lo anterior, esta organización clasificaría con alto poder y bajo interés.

### **3.1. FUNDAMENTOS DE LA LECTOESCRITURA: ¿QUÉ ES LEER Y ESCRIBIR?**

La lectura y la escritura son destrezas fundamentales para el aprendizaje humano y constituyen el nivel superior del desarrollo y uso del lenguaje como herramienta de comunicación. Aprender a leer significa construir significado y sentido sobre la base de un texto; por lo tanto aprender a leer es, en última instancia, aprender a comprender.

Escribir es crear un texto por lo que el adiestramiento con la escritura implica que la persona se apodera de un instrumento para dibujar letras. La escritura constituye un auténtico objeto de conocimiento que facilita la interacción entre los niños y las niñas: formulando hipótesis, poniéndolas a prueba, enfrentando conflictos cognitivos, como sucede con cualquier otra construcción intelectual. Al aprender a escribir, los niños aprenden primero a “decir el conocimiento” y luego a “transformar o” (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Aprender a leer y escribir es una actividad compleja para quien aprende y para quien enseña (Ehri, 2003 en Reynolds; Wheldall, y Madelaine, 2011) y su dominio es el resultado de un largo proceso intencional que debería comenzar desde etapas tempranas de la vida.

El conocimiento acumulado sobre la importancia de aprender a leer y escribir temprano ha puesto de manifiesto la importancia de aprender a leer bien en los primeros grados y, en general, las implicaciones de un buen comienzo en el aprendizaje para el éxito futuro. A pesar de la unanimidad sobre la importancia de los primeros años de escolaridad, el reto sigue siendo determinar lo que constituye “el mejor comienzo posible para los niños y las niñas en la escuela”.

Cohen de Lara (2012) afirma que el mejor comienzo

está vinculado, entre otras cosas, al desarrollo de habilidades del lenguaje, a la participación en las conversaciones con los adultos, y al interés por el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Según este autor, los niños y las niñas necesitan que los adultos les lean historias, les muestren cómo resolver con éxito un problema y cómo proporcionar explicaciones. Pero los niños y las niñas también requieren de oportunidades para ofrecer sus propias explicaciones y soluciones, descubriendo por sí mismos el significado de palabras específicas, apoyándose en libros de cuentos ilustrados. Los esfuerzos propios de los niños y las niñas para la comprensión de lo que leen, promueven el desarrollo del cerebro y crean oportunidades cada vez mayores para el aprendizaje continuo.

Otra razón importante para iniciar la lectura y la escritura a una edad temprana es fomentar la participación de los niños y de las niñas en el aula, lo que se logra cuando los temas surgen de los propios intereses de los escolares, ya sea que ellos los mencionan o que el maestro o las maestra los eligió sabiamente, captando con ello la atención de los niños y de las niñas. Cuando esto sucede, los problemas o temas se plantean a través de juegos que ayudan a los escolares a mejorar y ampliar su vocabulario y su conocimiento del mundo. Esto es fundamental porque la comprensión del texto requiere un cierto conocimiento de lo que se lee (Snow, 2013).

Las evaluaciones realizadas en diversas partes del mundo han identificado que uno de los problemas más importantes de los sistemas educativos es el gran porcentaje de niños y niñas con serias dificultades para aprender a leer y escribir pronto.

Por ejemplo, las evaluaciones en lectura (EGRA) llevadas a cabo en varios países, demuestran que hay una alta proporción de niños y niñas en los países de bajo y mediano ingresos, que acuden a la escuela con

regularidad y continuidad durante varios años y aún no pueden “descifrar” una sola palabra (EdData, sin fecha). La información proporcionada por el Grupo Nacional de Lectura de los Estados Unidos de Norteamérica, indica que aproximadamente el 20 por ciento de los niños pequeños tienen problemas para aprender a leer antes del tercer grado (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, 2000 en Reynolds et.al., 2011).

Este es un serio problema ya que pone en peligro el éxito de los niños en la escuela. Torgesen (2005) y Reynolds et.al., (2011) argumentan que es difícil recuperar el terreno perdido para los estudiantes que experimentan dificultades en la lectura durante los tres primeros años de escuela. Sin embargo, existe una fuerte evidencia que sugiere que si los maestros y las escuelas toman medidas positivas y apropiadas durante estos primeros grados (Cunningham y Stanovich, 1997; Ensminger y Slusarcick, 1992; Juel, 1988 en Reynolds et.al., 2011), casi todos los estudiantes pueden mejorar su rendimiento en lectura y superar los desafíos iniciales (Scanlon et.al., 2005; Reynolds et.al., 2011).

Esto justifica la relevancia de los tres primeros grados de escuela y constituye una motivación para la promoción de programas y proyectos de mejora de la lectura y la escritura como aprendizajes vitales.

### **3.2. LECTURA EN UNA SEGUNDA LENGUA Y EN CONTEXTOS MULTILINGÜES**

Diferentes estudios han mostrado que la alineación entre el lenguaje que se usa en la casa y el que se usa en la escuela proporciona a los niños la oportunidad de aplicar las habilidades de expresión oral adquiridas en el hogar a su aprendizaje de la lectura, y por ello cuando se enseña en lengua materna los niños desarrollan más rápidamente sus habilidades para leer. Por el contrario, cuando la lengua de enseñanza en la escuela es diferente de la lengua que los niños hablan en su hogar, se les dificulta aprender a leer.

Si los niños no dominan el idioma de instrucción, si no ha desarrollado suficientemente el vocabulario, entonces no podrán entender los que se dice en clase, tampoco podrán expresar sus ideas y no contarán con la motivación para expresarse.

Las habilidades de la lengua hablada – utilización expresiva de una lengua –, así como la comprensión de la misma son las bases sobre las cuales se produce la lectura. Si el niño no conoce el idioma que está aprendiendo no será capaz de leerlo (Alidou et.al., 2006). No obstante, si existe correspondencia, uno a uno, entre grafema y fonemas, los niños pueden ser capaces hasta cierto punto de decodificar. De hecho, uno de los más influyentes modelos de comprensión de lectura, sugiere que esta es el producto de dos habilidades principales: el lenguaje oral y la decodificación (Gough y Tunmer, 1986).

Las habilidades de lenguaje oral incluyen el lenguaje expresivo y el receptivo, la gramática, el vocabulario y un conocimiento de base acerca de lo que se está leyendo (McKenna y Stahl, 2003). Por lo tanto, el idioma de enseñanza de la lectura debe alinearse con el lenguaje familiar para el niño y la niña, de manera tal, que el aprendizaje de la lectura en idioma nuevo pueda emprenderse cuando el niño o la niña lo dominan oralmente.

Otro aspecto fundamental de aprender a leer en contextos bilingües o multilingües es que hay formas significativas y predecibles en las que la primera lengua (L1) afecta a la segunda (L2), sugiriendo que la lectura en L2 siempre es una función de la implicación de dos idiomas (ver August y Shanahan, 2006; Koda y Reddy, 2008). Hay varias formas en que se manifiestan estas influencias de la lengua, pero más a menudo es una relación facilitadora en que los conocimientos lectores en L1, apoyan el desarrollo de las habilidades lectoras en L2 (Durgunolgu, Nagy y Hancin-Bhatt, 1993; Verhoeven, 1994; Nagy, McClure y Mir, 1997; Comeau,

Cormier, Grandmaison y Lacroix, 1999). Los niños y las niñas necesitan tener un nivel de competencia en (L1) que les permita transferir este conocimiento a (L2) (Cummins, 1979; Koda, 2005; Koda & Reddy, 2008).

### **3.3. PRÁCTICAS RECOMENDABLES PARA EL BUEN APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA SEGÚN LA EVIDENCIA INTERNACIONAL**

La investigación internacional indica varias prácticas que, por su efectividad, son recomendables para el buen aprendizaje de la lectura y de la escritura. A continuación, se describen algunas, organizadas en cinco temas principales.

- El rol del ambiente letrado en el hogar y la comunidad;
- la exposición de los niños a materiales impresos para que manipulen y lean;
- el papel de los maestros y de las maestras;
- los enfoques pedagógicos efectivos; y el soporte de redes, asociaciones e incentivos para promover la lectura inicial.

#### **El rol del ambiente letrado en el hogar y la comunidad**

Hay acuerdo entre los expertos en que los niños y las niñas empiezan a construir conocimiento sobre la lectura y la escritura desde el nacimiento. Lo que ven los niños y las niñas en su ambiente, el comportamiento de los demás y el uso que los adultos le dan a la palabra escrita y hablada, influyen durante la infancia en el desarrollo de los conocimientos sobre la lengua.

Numerosos estudios han demostrado que las madres, los padres y las familias tienen un papel insustituible en la educación y la formación de sus hijos e hijas (Senechal y Le Fevre, 2002.). Los niños y las niñas aprenden en el hogar sus primeras palabras;

interactúan con los demás y expresan su interés en el mundo que los rodea. Por lo tanto, es esencial que la escuela y la familia trabajen estrechamente para ayudar a los niños y a las niñas a aprender y a disfrutar plenamente de la lectura y la escritura.

Los adultos, aunque no sepan leer ni escribir, pueden estimular a la lectura a sus hijos e hijas a través de relatos orales, la narración de cuentos y la conversación con ellos y ellas. Si es posible, los padres y madres deben leer historias y hablar de libros con los niños y las niñas (Kaufman, 2009).

Las niñas y los niños pequeños necesitan estar en contacto permanente con el lenguaje por lo que las madres y los padres pueden ayudar a su desarrollo narrando lo que hacen a medida que avanza el día, por ejemplo: “estoy llenando la olla con agua”, “voy a poner a cocer los frijoles en la estufa”, “estoy lavando tu ropa”, etc. Lo anterior desarrolla el vocabulario de los niños. Los estudios han indicado que estas actividades son más efectivas cuando se realizan en los primeros años de vida (desde el nacimiento hasta la etapa preescolar) (Whitehurst et.al., 1998; Cao, 2014). Adicionalmente, cuando los padres son analfabetos, la familia puede promover las habilidades de lectura, a través del apoyo de los hermanos, las relaciones de los padres con la escuela y las posibilidades de alfabetización de los padres (Banerji et.al., 2007; Cao, 2014;Buyuktaskapu, 2012).

La participación de las familias, el entorno del hogar y la comunidad constituyen factores positivos que contribuyen a la adquisición de habilidades para la lectura desde edades tempranas. Según estudios realizados por Kaufman (2009), cuando los niños y las niñas todavía no saben leer, pueden hacerlo a través de otras personas: sus maestros, un niño mayor que ya lee, o poniendo atención a la lectura de sus padres. Esto significa que, cuando estas personas leen en voz alta, los niños y las niñas escuchan y participan

en la construcción del significado de la narración que están oyendo. Este tipo de lectura también coloca a los niños y a las niñas en contacto directo con la lengua escrita.

Dadas estas evidencias es esencial que la comunidad y quienes rodean al niño y a la niña creen espacios para la práctica de la lectura y de la escritura. Esto les brinda oportunidades para interactuar como lectores y escritores. Además de la escuela, hay que identificar otros ambientes que representan la gama de espacios sociales en los que se utiliza la lectura y la escritura. Estos incluyen, a manera de ejemplo: el hogar, los centros de salud comunitarios, las iglesias, los lugares de trabajo y la calle. Cuando los niños y las niñas viven en hogares sin mucha estimulación relacionada con la lectura y la escritura, el aula de preescolar constituye el vínculo de transición, desde un mundo poco letrado, a uno en el que la palabra escrita es una parte fundamental del ambiente.

## **La exposición de los niños a materiales impresos**

Los niños y las niñas deberían tener acceso a libros y a materiales escritos desde muy temprana edad en la vida, mucho antes de asistir a la escuela. Estos libros o materiales deben estar escritos en un lenguaje familiar y reflejar los contextos de los niños y las niñas, sus experiencias y sus esperanzas para el futuro. El acceso a estos materiales les permite conectarse emocionalmente con el contenido textual (Bloch, 2006), y según diversas investigaciones, contribuyen al desarrollo de habilidades de lectura y a su aprendizaje (Burde y Linden, 2010; Glennerster, Grossman y Takavarasha, 2012).

El contacto con materiales de lectura ayuda a los niños y a las niñas a desarrollar el concepto del texto impreso desde los primeros años; permite que aprendan a sostener un libro hacia arriba y a desarrollar el

conocimiento para leer de izquierda a derecha, así como la comprensión que hay una secuencia lógica en la historia al pasar de una página a otra (Barro, 1999; Ferreiro, 1996; Garton y Pratt, 1991).

Los textos para niños y niñas deben incluir variedad de contenidos. (Benerreiro en Kowszyk, 2010), destaca la importancia de la lectura de textos que circulan socialmente para permitirles, que más allá de los libros estrictamente diseñados para aprender a leer, se familiaricen con un espectro amplio de lectura. Snow (2013) también aboga por el uso de textos variados en las etapas de lectura inicial para que los niños y las niñas aprendan a confrontarse con lecturas que están un poco por encima de su nivel y se interroguen al respecto. Contar con variedad de lecturas es especialmente importante en hogares con familias que por su vulnerabilidad no disponen de dinero suficiente para la compra de libros. En estos casos hay programas de lectura y bibliotecas móviles que cumplen una importante función: garantizar el acceso de estos niños y niñas a la lectura.

La disponibilidad y el acceso a lugares seguros son también importantes para la lectura, y constituyen un requisito necesario para las intervenciones dirigidas a estimular la participación de los padres y de las comunidades en la enseñanza y motivación de sus hijos e hijas para que cultiven el hábito de la lectura.

## **El papel de los maestros y de las maestras**

Ningún otro factor es tan importante para promover el buen aprendizaje de la lectura y de la escritura en los primeros grados como un buen profesor, bien formado y motivado. Snow y Juel (2005) sostienen que la enseñanza, más que los programas de estudio, es fundamental para el aprendizaje. Dicha formación garantiza que los profesores aprendan diversos conocimientos y habilidades: la comprensión de



la complejidad del proceso de aprendizaje de la lectoescritura; la motivación a leer; el conocimiento del vocabulario; las estrategias para la construcción de significados y comprensión del texto, así como la capacidad para leer fluidamente, decodificar palabras nuevas y entender la relación entre los fonemas, los sonidos y la letra impresa (Snow, Burns y Griffin, 1998).

La formación de los maestros debe considerar sus concepciones, creencias y actitudes acerca de cómo enseñar a los niños y a las niñas a leer y escribir. Cada maestro ha pasado muchos años en un salón de clase en calidad de estudiante y ha aprendido a leer de una manera. Esta experiencia personal es parte de los conocimientos que ha construido, y por esta razón, con frecuencia replica su propia práctica con los estudiantes al enseñar a leer y a escribir. Si el profesorado tiene la convicción que los métodos de su infancia son efectivos, no verá la necesidad de hacer cambios y su motivación para ajustar o renovar su pedagogía será muy baja.

Debido a que los conocimientos, las actitudes y las creencias están profundamente arraigadas, y a menudo no se manifiestan de manera consciente, es difícil modificarlas. *“El cambio de creencias de un maestro requiere que la nueva información se presente en varias ocasiones en el tiempo, hasta el punto de que la persona comienza a sentir el desequilibrio entre las creencias actuales y la nueva información”* (Hunzicker, 2004: 45).

Los programas de formación profesionales desempeñan un papel importante puesto que durante el desarrollo del currículo se dispone de la oportunidad para crear situaciones de cuestionamiento y sustitución de las creencias atávicas del profesorado, mediante la presentación de información actualizada y novedosa, y de lo que es fundamental, de la práctica pedagógica para que se valore su utilidad.

El profesor que enseña a leer y escribir en los primeros

grados requiere de conocimientos y de habilidades para evaluar el progreso de los niños y de las niñas. De esta manera puede ajustar las prácticas de enseñanza a satisfacción de las necesidades de sus estudiantes (International Reading Association and National Association for the Education of Young Children, 1998).

Según (Taylor, Pearson, Clark y Walpole, 2000) los maestros más eficaces son quienes se orientan a la resolución de las dificultades específicas de los niños y de las niñas; a la promoción de la lectura independiente; y al fomento de las discusiones participativas sobre los textos que leen juntos niños, niñas y docentes. Generalmente, estos profesores tienen altas expectativas sobre sus estudiantes, los apoyan constantemente para comprender de manera significativa el contenido de los materiales de lectura mediante la formulación de preguntas abiertas.

## **Propuestas pedagógicas efectivas**

Hay prácticas didácticas que han demostrado ser eficaces en el apoyo a los lectores emergentes (Snow y Uccelli, 2013). En particular la investigación académica ha identificado cinco aspectos clave: (i) promoción de la lectura en voz alta; (ii) fomento de la comprensión lectora desde el principio; (iii) promover el juego con la escritura inventada; (iv) organizar a los niños y niñas en grupos con niveles similares de lectura y escritura (evaluación de habilidades y clases diseñadas para cada nivel de lectura y escritura); y (v) proporcionar acompañamiento y supervisión.

## **Promoción de la lectura en voz alta**

Este tipo de práctica permite motivar a la lectura en general; aumentar el vocabulario y el desarrollo de conceptos sobre la sintaxis del lenguaje. El hecho de disponer de modelos de lectura, analizar cómo se orienta a los niños y las niñas sobre los libros a leer, cómo se pasan las páginas, de qué manera están relacionadas las palabras con los dibujos, son

aspectos fundamentales para que los niños y las niñas se conviertan en lectores competentes. La práctica de leer en voz alta sirve para desarrollar la comprensión desde una edad temprana si el profesor fomenta discusiones sobre lo que se ha leído; y si los niños y niñas reflexionan en voz alta al respecto y establecen relaciones entre el texto y sus vidas (Barrentine, 1996; Beck & McKeown, 2001; Robbins & Ehri, 1994; Rowe, 1998; Scarborough & Dobrich, 1994; Meyer, Wardrop & Linn, 1994; Beck & McKeown, 2001).

Es importante que los niños escuchen mensajes de variedad de textos narrativos y expositivos diferentes desde temprana edad. Este tipo de lectura debe ir más allá de los cuentos infantiles e incluir: autobiografías, poemas, textos informativos, novelas de aventuras y otros tipos de literatura de corta extensión de interés para los niños y las niñas (Snow, Burns y Griffin, 1998; Snow y Uccelli, 2013).

## Fomento de la comprensión lectora

Aprender a comprender lo que se lee es clave en el proceso de aprendizaje de la lectura puesto que leer no es pronunciar palabras, sino construir significados utilizando el lenguaje escrito. Se trata de un proceso en el cual se construye y extrae simultáneamente el significado por medio de la interacción y el contacto con lo impreso. Aprender a leer comprensivamente es de importancia extraordinaria: aumenta la capacidad de aprender en los distintos campos del conocimiento; y motiva al estudiante a mantenerse en la escuela.

Para Snow (2013), el dilema fundamental es que, con el fin de comprender, el niño necesita saber acerca del contenido del texto, y debe entender el vocabulario que se utiliza. Uno de los factores más importantes para la mejora de habilidades de lectura es el conocimiento del vocabulario. Varios autores (Clay, 1975; Nagy & Scott, 2000) afirman

que existe una relación estrecha entre el desarrollo del vocabulario y los logros en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el desarrollo de la comprensión lectora las madres y los padres juegan un rol central en tanto son los primeros *“tanteadores y traductores del mundo que interpretan y luego formulan lo que ni siquiera es lengua”* (Snow, 2009: 109). Según esta autora, el hecho que haya madres y padres que juegan este rol y otros que no lo hacen, es el punto de partida de las diferencias en el nivel de comprensión lectora entre los niños y las niñas.

Por lo anterior, varios autores establecen que los educadores y las educadoras tienen tres retos para promover el aprendizaje de la comprensión:

- Estimular la comprensión oral a temprana edad como base para desarrollar más tarde la comprensión lectora;
- atender a la necesidad que las niñas y los niños tengan conocimientos básicos de los contenidos de los textos a lo largo de todos los grados de primaria y de secundaria; y
- prestar asistencia a los alumnos que experimentan dificultades de lectura.

## Jugar con la escritura inventada

Los escritores emergentes no pueden escribir todavía con las letras convencionales pero construyen ideas sobre la escritura y aprenden jugando a escribir con la escritura inventada. La técnica del lenguaje por experiencia es un ejemplo del uso de la escritura inventada en la práctica (Van Allen, 1976). Después de compartir una experiencia interesante (por ejemplo, una salida al patio), cada estudiante hace un dibujo que la refleja. Sobre la base de lo que ha dibujado, escribe unas palabras o una frase con escritura inventada o convencional o con una mezcla de las

dos. Luego interpreta («lee») a sus compañeros o al profesor lo que ha escrito. Aunque no sepan escribir convencionalmente, los niños empiezan a participar con hábitos importantes, propios de los buenos escritores, es decir a observar el mundo alrededor y a anotar los detalles de lo que han visto. Además esta técnica le es de utilidad al profesor para observar lo que saben los niños y las niñas sobre la escritura convencional—si tienen un sentido de direccionalidad y si han aprendido algunas letras— para alentar el progreso individual (Cohen de Lara, 2012; Ferreiro y Gómez, 2001).

Se recomienda vincular la enseñanza con las necesidades y los niveles de cada niño y niña, así como poner en práctica programas que relacionen la evaluación de sus habilidades con su ubicación al interior de un grupo de clase durante la enseñanza de la lectura (Vaughn y Fuchs, 2003 en Reynolds et.al., 2011). Este enfoque ha demostrado su potencial para reducir el porcentaje de estudiantes con dificultades de lectura (Scanlon, Vellutino, Small, Fanuele y Sweeney, 2005 en Reynolds et.al., 2011).

La enseñanza de la lectura es especialmente eficaz cuando se realiza en grupos pequeños de cuatro a seis niños-niñas que reciben instrucción directa del maestro. Debido a que las niñas y los niños pequeños están aprendiendo cómo hacer coincidir los sonidos con las letras, a pronunciar correctamente las palabras y a reconocer patrones de ortografía, los profesores que trabajan con grupos pequeños pueden proporcionar instrucción específica bajo un enfoque individual (Camilli, Vargas, y Yurecko, 2003). Aunque la enseñanza de habilidades en grupo es una práctica recomendada, se requiere que las evaluaciones sean válidas y fiables, y que puedan implementarse intervenciones adecuadas en diferentes grados y niveles. Es esencial disponer de suficientes recursos para dividir a los niños y a las niñas en múltiples sesiones de clase, contar con varios maestros, espacios adecuados, recursos didácticos,

material impreso y holgado tiempo de clase.

## **Proporcionar acompañamiento y supervisión**

El acompañamiento y la supervisión en el aula de clase son procesos esenciales para las buenas prácticas, cuando se experimentan modelos y nuevas opciones con el profesorado para ayudarles a sistematizar sus conocimientos sobre el contexto de trabajo y las prácticas que realizan (Foorman y Moats, 2004; Joyce y Showers, 2002; McCutchen y Berninger, 1999; Porche, Pallante, y Snow, 2012; Showers y Joyce, 1996; Stover et.al., 2011; Taylor, Pearson, Clark, y Walpole, 2000).

Modelos de acompañamiento que se han encontrado eficaces para mejorar la práctica docente son: acompañamiento entre compañeros (maestro a maestro) (Showers y Joyce, 1996), el acompañamiento diferenciado (Stover, Kissel, Haag, y Shoniker, 2011), y el acompañamiento centrado en el estudiante (Hasbrouck y Denton, 2005).

El acompañamiento entre compañeros (maestro a maestro) supone el trabajo de consuno para planificar y desarrollar lecciones; y poner en práctica la formación y el progreso profesionales (Joyce y Showers, 2002). En este tipo de acompañamiento, los docentes se dedican a la resolución de problemas mutuos y a formular observaciones de unos hacia otros. Este tipo de apoyo ayuda a los entrenadores y a sus colegas a mejorar su práctica. En una revisión de la literatura, Joyce y Showers (2002) muestran que los profesores entrenados tendían a practicar, adaptar, mantener, explicar y demostrar sus nuevos conocimientos con mayor frecuencia y de manera adecuada con relación a quienes no recibieron el entrenamiento. El desarrollo profesional eficaz debe consistir en el modelado, la práctica y la capacitación para promover la transferencia de conocimiento y fomentar la relación entre colegas (Showers y Joyce, 1996; Joyce y Showers, 2002).

El acompañamiento diferenciado se refiere a la colaboración con los profesores en función de sus necesidades y estilos de aprendizaje (Stover et.al, 2011). Con el acompañamiento diferenciado, los entrenadores identifican lo que motiva a los profesores, facilitando su voz en el proceso de aprendizaje, a través de la consideración esmerada de sus necesidades e intereses. De esta manera, se proporciona a los profesores una formación individual y se les apoya para la toma de decisiones sobre la base de las evidencias (Stover et.al., 2011).

## **Acompañamiento centrado en el estudiante**

El aprendizaje de los docentes no se produce en el vacío, sino que “debe ocurrir en sus contextos de trabajo y versar sobre cómo mejorar lo que hacen, a partir de un análisis reflexivo y colegiado de su práctica y situación”. Todo lo anterior con el propósito

de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Escudero y Bolívar, 1994; Vezub, 2010).

Las investigaciones efectuadas en el campo de la lectura en los primeros grados relevan el impacto positivo en el aprendizaje de la enseñanza directamente vinculada con las necesidades y niveles de cada niño y niña. (Reynolds et.al., 2011;)

Basado en lo anterior es recomendable que las escuelas cuenten con al menos, un maestro altamente calificado en la enseñanza de la lectura y de la escritura en los primeros grados, que proporcione acompañamiento y asesoría a los docentes; coordine la planificación de actividades de lectura dentro y fuera de la escuela; y proporcione apoyo en la implementación y monitoreo de los programas de acompañamiento y supervisión docentes (DEST, 2005; Reynolds et.al., 2011).

## 4. METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE ACTORES EN LECTOESCRITURA INICIAL

Para llevar a cabo el mapeo de actores se consideró relevante la recopilación de datos cualitativos para comprender cómo se podría promover la sostenibilidad del programa. Se estima que la técnica mencionada facilita la exploración de las actividades formales; de los resultados esperados y de los patrones informales e interacciones no buscadas; y proporciona la flexibilidad necesaria para la exploración de áreas de interés no previstas (Patton, 2014).

Los detalles del proceso utilizado en este estudio se basan en el trabajo de Pozo-Solís (2007) quien describe el mapeo de actores clave de la siguiente manera:

- Se trata de una propuesta inicial sobre cómo clasificar a los actores.
- Permite la identificación de las funciones y los roles de cada actor.
- Facilita la identificación de relaciones y de los niveles de poder de cada actor.
- Permite la representación visual de los actores.
- Posibilita la interacción entre actores.
- Facilita la comprensión de las redes existentes.

Seguidamente se describe la metodología empleada para la identificación y el análisis del mapeo de actores, incluida la revisión inicial, el muestreo, las herramientas, la capacitación, la recopilación de datos, la elaboración del análisis y la presentación de los informes.

### 4.1. SELECCIÓN DE ACTORES

Para identificar a los actores clave que participarían en las entrevistas y en los grupos focales se tomó en cuenta los siguientes criterios.

- ¿La persona u organización trabaja con lectoescritura temprana? ¿En qué forma?
- ¿Pueden dar información pertinente? Describa de qué tipo.
- ¿Podrían ser un potencial colaborador del proyecto? Describa de qué manera.
- ¿Tienen, al menos, dos años de trabajo directo (con alumnos, maestros, comunidades, opinión pública o formadores de maestros) en la promoción de la lectura y de la escritura desde el nacimiento hasta el tercer grado?
- ¿Trabajan en investigación sobre lectura y escritura entre el nacimiento y el tercer grado?
- ¿Trabajan en la identificación de las mejores prácticas en lectoescritura temprana entre el nacimiento y el tercer grado?

### 4.2. HERRAMIENTAS DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Mediante la realización de entrevistas semiestructuradas se logró conocer las experiencias de las personas de viva voz. El equipo entrevistó a un total de veintiséis personas (Anexo 2).

Las discusiones impulsadas mediante los grupos focales ayudaron a profundizar en aspectos clave del estudio, y a comprender las experiencias de un mayor número de actores en un período corto de tiempo, en un entorno grupal cómodo y entre pares. Además, esta técnica ayudó al equipo investigador a observar las interacciones entre los participantes y las participantes en dichos grupos. El equipo realizó dos sesiones focales de una hora de duración con dieciséis docentes (16) de once escuelas de Bluefields y Nueva Guinea.

## Consideraciones éticas

El equipo regional del Programa de Capacidades LAC Reads examinó las herramientas a través del proceso de Garantía Federal utilizado por el American Institutes for Research (AIR) de la Oficina de Proyectos con Sujetos Humanos (Office of Human Subjects Project, OHRP) del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU. (FWA00003952). Este cuenta con sistemas para garantizar que no surjan conflictos de intereses relacionados con los miembros de la Junta de Revisión Institucional (Institutional Review Board, IRB) o con la presentación y determinación de revisiones. Por su parte, el CIASES solicitó el consentimiento verbal a quienes participaron en las entrevistas y en los grupos focales, para grabar las conversaciones.

## 4.3. CAPACITACIÓN REGIONAL Y RECOPIACIÓN DE DATOS

El equipo central del Programa de capacidades LAC Reads capacitó a los socios nacionales sobre el uso de las técnicas y de los procesos de la investigación cualitativa. Se llevaron a cabo dos sesiones de cinco días de duración cada una. La primera consistió en la revisión de las técnicas de recopilación de datos y adaptación de la entrevista y de los protocolos para abordar las preguntas de investigación en el contexto de cada país. La segunda, trató sobre el análisis de datos, la redacción de informes y los criterios técnicos para producir un trabajo de investigación cualitativo de calidad. El objetivo era garantizar la calidad de los datos y reducir los sesgos. En la capacitación se abordaron los procedimientos administrativos y los requisitos estipulados por la Junta de Revisión Institucional.

Los miembros de los equipos nacionales participaron en distintos juegos de roles de manera que pudieran practicar el uso de los protocolos, adaptados al lenguaje adecuado según el nivel de los participantes

en las entrevistas individuales y en los grupos focales. Las primeras entrevistas fueron una experiencia piloto para que la membresía de los equipos adquiriera experiencia en la aplicación de protocolos y contara con criterios de evaluación sobre la pertinencia de las preguntas. En consecuencia, los equipos de los distintos países, adaptaron el lenguaje y los procedimientos del protocolo a las realidades locales.

El CIASES realizó el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas y de los grupos focales; elaboró un resumen de los puntos clave y de la experiencia en Nicaragua, el que incluyó la identificación de los problemas y las limitaciones detectados durante las consultas. El equipo utilizó notas de campo y las transcripciones de las entrevistas para el análisis de los datos. Como herramienta para codificar la información recopilada se utilizó el programa MAXQda.

El primer paso para analizar los datos cualitativos fue desarrollar una estructura de codificación para organizar la información en categorías. El equipo se basó en el marco teórico del estudio para dicho ordenamiento. Hubo además que introducir nuevos códigos y hacer revisiones en el sistema, pues la realidad resultó ser más rica y compleja de lo previsto. El equipo se reunió durante el proceso de codificación para analizar los hallazgos emergentes y comparar similitudes en el análisis temático. Se registraron las explicaciones, las conclusiones y las sugerencias de quienes fueron consultados para garantizar objetividad e imparcialidad.

El equipo no elaboró una hipótesis predeterminada y desarrolló las ideas obtenidas directamente de los datos recopilados sobre la base de la teoría. Se procuró la codificación de los datos, a través de un proceso interactivo para garantizar la coherencia en las distintas fases del estudio: la recopilación y el análisis de los datos y la presentación de informes.

## **4.4. PARTICULARIDADES DE LA METODOLOGÍA EN NICARAGUA**

El primer paso de la investigación en el país consistió en utilizar diferentes estrategias para identificar a los organismos, que a la fecha de realización del estudio, trabajaban en la enseñanza de la lectoescritura. Se realizó la revisión bibliográfica en forma física y digital de los organismos, y se solicitó referencias a personas vinculadas con la educación sobre organismos que inciden en el tema. Por medio de las entrevistas, se obtuvo información adicional sobre otras organizaciones cuyos equipos técnicos convenía consultar.

Como resultado de este primer acercamiento se identificó a un total de cincuenta y dos (52) organismos y se realizaron visitas a cada uno.

Del análisis derivado de las visitas efectuadas, se seleccionó a dieciocho (18) actores clave que trabajan directamente el tema de la lectoescritura en los primeros grados. La información sobre estos actores se ingresó a una base de datos (Anexo 1).

Posterior a esta selección, se llevó a cabo el trabajo de campo por medio de la realización de veintiséis entrevistas (26) y de dos grupos focales (Anexo 2). La información fue transcrita y codificada según un ordenamiento por categorías, utilizando el programa MAXqda.

## 5. MAPEO DE ACTORES CLAVE

En este acápite de la investigación se responde a tres de las preguntas orientadoras: (i) ¿Qué organizaciones y personas muestran preocupación, compromiso y están involucradas en el desarrollo de intervenciones en lectoescritura temprana en el país?; (ii) ¿Cuál es la influencia e interés de cada uno?; (iii) ¿cuáles son las relaciones que existen entre ellos?

En el país, se identificó a un total de dieciocho actores clave (18) que muestran preocupación, compromiso y están involucrados en el desarrollo de intervenciones en lectoescritura temprana.

Se ha organizado a estos actores en seis grupos según la tipología establecida en la metodología, a saber: Actores gubernamentales; organismos internacionales; organismos no gubernamentales, internacionales y cooperantes; académicos/investigadores; instituciones y programas que forman a docentes; y sociedad civil.

Seguidamente se detalla la clasificación y descripción de cada organismo identificado como actor clave en Nicaragua.

### 5.1. DEPENDENCIA GUBERNAMENTAL

#### Ministerio de Educación (MINED)

De acuerdo con la “Ley general de educación” promulgada en 2006, el Ministerio de Educación es la instancia gubernamental responsable de planificar, dirigir y organizar la educación. De esta manera el MINED es definido como el garante y rector de esta tarea fundamental.

Mediante la educación inicial se procura el desarrollo integral del niño y la niña menores de

seis años, quienes aprenden por medio del juego para potenciar su desarrollo emocional, afectivo, sensorial y social con metodologías adecuadas a sus características, intereses, necesidades y fortalezas, tomando en cuenta la diversidad étnica, lingüística, de género, y en el caso que lo amerite, su situación de vulnerabilidad.

El programa de educación inicial se ejecuta a través de dos modalidades: formal y comunitaria.

- **Preescolares formales:** con aulas ubicadas en su mayoría en centros de primaria. Los niños y las niñas son atendidos por docentes graduadas en escuelas normales dedicadas exclusivamente a la formación de los futuros docentes.
- **Preescolares comunitarios:** aulas o centros ubicados en su mayoría en zonas rurales, los niños y las niñas son atendidos por educadoras comunitarias voluntarias.

En ambas modalidades se labora con niñas y niños de los tres primeros niveles por períodos de 3 a 4 horas.

Este servicio educativo es considerado prioritario, pero no obligatorio. La obligatoriedad se establece a partir del tercer nivel de preescolar.

No se identificaron programas ni políticas dirigidas específicamente a la promoción y/o mejora de la lectoescritura temprana en preescolar.

Según los documentos consultados en el nivel de primaria se promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de las habilidades



necesarias para el despliegue de potencialidades, y la comprensión de los hechos cercanos al ambiente natural y social del estudiantado.

Las orientaciones para los primeros grados están basadas en la “Estrategia de aprendizaje con enfoque de desarrollo infantil”. Mediante esta, se concibe el primero y el segundo grados como una unidad pedagógica y un proceso continuo de construcción de aprendizajes; desarrollo de competencias cognitivas; y de habilidades para la vida diaria de los niños y niñas.

En materia de política para la enseñanza de la lectoescritura, se está aplicando el método (FAS) para enseñar a leer y escribir. La capacitación a los docentes sobre este método se efectúa a través de los asesores pedagógicos adscritos a la Dirección de primaria del Ministerio de Educación. Algunas estrategias que se implementan para el aprendizaje en los primeros grados son:

- Se selecciona a los docentes que imparten primer grado tomando en cuenta sus cualidades, motivación, entusiasmo, experiencia y vocación para trabajar con niñas y niños
- Un mismo docente se encarga de los niños y niñas de manera continua en los dos primeros grados de primaria.
- Se lleva a cabo un proceso de formación continua dirigido a docentes que atienden el primer grado, a través de diversas modalidades, que incluyen las teleclases.

## 5.2. ORGANISMOS INTERNACIONALES

Este grupo está compuesto por organizaciones que tienen acuerdos multinacionales en el país basados en políticas de la misma índole.

En Nicaragua no se encontraron actores clave en esta categoría.

## 5.3. ONG INTERNACIONALES Y COOPERANTES

Este grupo está constituido por organizaciones de procedencia extranjera que destinan fondos a nivel nacional para acciones con alguna influencia en el sistema educativo de Nicaragua: programas de acompañamiento, elaboración y distribución de materiales; y fomento de la capacitación en las escuelas. En la investigación se identificó en esta categoría a los siguientes actores.

### USAID - NICARAGUA

Apoya la promoción de la lectoescritura inicial a través de organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales en las Regiones Autónomas Norte y Sur de la Costa Caribe nicaragüense. Actualmente financia cuatro proyectos educativos.

### Proyecto BASES

El Proyecto BASES, *Better Approaches for Sustainable Educational Services* es ejecutado por la Fundación Fabretto conjuntamente con el Vicariato Apostólico de Bluefields y pretende mejorar el acceso a la educación, aumentar las tasas de retención y de promoción escolares, y ofrecer educación de calidad para los niños, las niñas y jóvenes de la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur. El proyecto tiene tres componentes principales:

- El fortalecimiento de la lectura temprana a través de clases de reforzamiento educativo y de la formación de maestros.
- Favorecer el acceso de la niñez y la adolescencia a la educación secundaria en comunidades remotas

a través del Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)

- El fomento de la participación comunitaria a través de la formación de los padres.

## Programa de Capacidades LAC Reads

Es una iniciativa de la oficina de USAID para América Latina y el Caribe (LAC), implementada con el apoyo del *American Institutes for Research* (AIR), en asociación con Juárez y Asociados (J&A), y la participación de organizaciones socias a nivel nacional. CIASES es el socio local en Nicaragua, este centro trabaja en cuatro resultados del proyecto.

- Las evidencias y los recursos sobre EGR son recolectados y sistematizados para uso práctico de actores clave en América Latina y el Caribe.
- El conocimiento disponible sobre EGR es disseminado en el plano regional y para audiencias focalizadas.
- La capacidad institucional para mejorar los logros de EGR en los niños y las niñas, especialmente los más desfavorecidos, es fortalecida.
- Plataformas sostenibles para desarrollar políticas y prácticas efectivas de EGR son establecidas.

La ejecución del programa que abarca el período de 2014 a 2019 prioriza los siguientes países: Guatemala, Honduras, Nicaragua, Haití, República Dominicana, Jamaica, los Estados del Caribe Oriental y Perú.

## Proyecto CARS

El “Proyecto Acción Comunitaria para la Lectura y Seguridad” (CARS, por sus siglas en inglés) tiene como objetivo la mejora de los resultados con los niños y niñas en fase de lectura inicial; y contribuir a la reducción de la inseguridad ciudadana en cinco municipios de la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur: Laguna de Perlas, Kukra Hill, Desembocadura de la Cruz de Río Grande, Corn Island y Bluefields. Por la región en que desarrolla su trabajo y su importancia

en la promoción de la lectoescritura, CARS se considera un actor clave.

Se ofrece apoyo a cuarenta (40) escuelas de primaria y preescolar y ciento setenta (170) “espacios para crecer” destinados a niños y niñas de los tres primeros grados de primaria. Estos fueron concebidos para apoyar la labor formativa de niños y niñas con dificultades de aprendizaje y con poca atención y estímulo en sus hogares.

Este proyecto provee de oportunidades educativas para jóvenes en situación de riesgo, a través del otorgamiento de becas para niños y niñas entre los grados cuarto y sexto de primaria y para estudiantes de secundaria en los cinco municipios mencionados anteriormente. Estos son vulnerables con relación al tráfico y consumo de drogas. Consta de cuatro objetivos:

- **Mejora de los programas de lectura:** capacitación a profesores en las nuevas técnicas de lectura para estudiantes de los primeros tres grados de primaria.
- **Participación comunitaria:** se trabaja con las comunidades para fomentar la importancia de la educación, promover acciones para monitorear su calidad y estimular a los padres de familia y a la sociedad local en apoyo al aprendizaje de sus hijos e hijas.
- **Desarrollo de capacidades locales:** colaboración entre organizaciones no gubernamentales y religiosas para fortalecer capacidades en lectoescritura; movilizar recursos y realizar acciones para garantizar la seguridad ciudadana.
- **Generación de conocimientos:** a través de la recolección, el análisis y la presentación de datos de uso público, relacionados con la lectoescritura y la promoción de mayores niveles de seguridad ciudadana.

CARS se enfoca en cuatro ejes temáticos para fortalecer la lectura y la seguridad de la niñez: Espacios para crecer (EpC), Educación para la transición, Metodología aprendo, practico y aplico (APA), y Diplomado en lectoescritura para docentes y facilitadores de la educación.

## Proyecto Educación para el Éxito

Lo implementa la Fundación para la Autonomía y el Desarrollo de la Costa Atlántica de Nicaragua (FADCANIC). Este tiene como propósito proveer de oportunidades educativas, de empleo y de habilidades a la juventud para la vida productiva en cinco municipios de la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur: Laguna de Perlas, Kukra Hill, Desembocadura de la Cruz de Río Grande, Corn Island y Bluefields.

A través del proyecto se otorga becas a niños y niñas entre el cuarto y el sexto grados de primaria y a estudiantes de secundaria que cursan entre el séptimo y el noveno grado. Este apoyo financiero incluye el costo de transporte a la escuela para quienes viven en lugares alejados de los centros de estudio.

El proyecto facilita becas para cursos vocacionales y formación optativa para jóvenes que se han visto obligados a abandonar la escuela. Mediante la capacitación, los jóvenes reciben entrenamiento en habilidades útiles para la vida laboral, la práctica de deportes y tutorías para la educación informal. Otras acciones complementarias incluyen: la integración de grupos de apoyo comunitarios y vínculos con el empresariado privado para garantizar trabajo a la juventud beneficiada con las becas.

## Save the Children

Es una organización<sup>5</sup> fundada en Inglaterra en el año 1919, trabaja en 120 países para ayudar a jóvenes,

niños y niñas de zonas vulnerables a potenciar su desarrollo y defender sus derechos. Su labor abarca seis bloques temáticos: i) educación; ii) salud y nutrición; iii) gobernabilidad y derechos de la niñez; iv) protección infantil v) seguridad alimentaria; y vi) reducción del riesgo de desastres.

Esta organización inicio sus primeros trabajos en Nicaragua en 1980, pero fue en julio de 2008, cuando se estableció en el país con una estrategia unificada de trabajo.

*Save the Children* trabaja en educación con socios locales que acompañan a ochenta y cinco (85) escuelas localizadas en ocho (8) municipios priorizados por su programa educativo en el país. Estos socios son: La Cuculmea, el Centro de servicios educativos en salud y medio ambiente (CESESMA), Instituto para el Desarrollo y la Democracia (IPADE), Libros para niños y el Centro de Apoyo a programas y proyectos (CAPRI).

Cada socio trabaja diferentes iniciativas en el tema de lectoescritura. Libros para niños fomenta la lectura placentera en las comunidades, procurando que los niños y niñas rurales, cuenten con textos y desarrollen el hábito de la lectura más allá del sistema escolar. Con esto se garantiza el acceso a libros, y el derecho de la niñez a la lectura se inculca como parte de su vida cotidiana.

El resto de socios trabaja con diferentes estrategias de lectura a través de su promoción con los niños y niñas de los primeros tres grados de primaria, mediante los rincones de lectura en las escuelas; el funcionamiento de quioscos en las comunidades; y la promoción de diversas metodologías en lectoescritura.

*Save the Children* colabora con el Ministerio de Educación en la realización de procesos

---

5. <https://nicaragua.savethechildren.net/es>

de capacitación para fortalecer la lectoescritura; fomenta la formación de los docentes en el dominio de la prueba EGRA para evaluar y monitorear el avance de los niños y las niñas en el tema; e imparte un curso de profesionalización para sesenta y siete (67) docentes empíricos de la Región Autónoma de la Costa Caribe Norte para mejorar la calidad de la educación en esta zona del país. El curso dio inicio en el 2015 y terminará en 2018. Este año la organización lanzó su campaña “Leamos, imaginemos y aprendamos”, que contiene un disco compacto con cuentos y videos didácticos para los primeros grados.

## Visión Mundial

Es una organización humanitaria<sup>6</sup> que trabaja en pro de los niños, las niñas, las familias y las comunidades. Desde hace cuatro años, realiza acciones educativas y promueve la lectura en tres etapas: “Plectura” en preescolar; “Aprendo a leer” en los tres primeros grados de primaria; y “Leer para aprender” de cuarto a sexto grados de primaria.

Visión Mundial atiende a seiscientas (600) escuelas del país, ubicadas en veintisiete (27) municipios de los departamentos de Matagalpa, Jinotega, León, Masaya, Managua, Carazo y Boaco.

Esta organización suscribió un convenio con el MINED en apoyo a la formación docente y la divulgación del método (FAS). Como parte de este acuerdo, llevó a cabo un diplomado con ciento sesenta y cinco (165) personas: asesores pedagógicos, docentes de las escuelas normales de Estelí y de Matagalpa. El curso contempló la aplicación de técnicas para animar a la niñez de preescolar y a los estudiantes de los tres primeros grados de primaria a la lectura y a la escritura.

“Educación para la vida” es otro programa que implementa esta organización junto con el equipo del Servicio de Estimulación Temprana (SET), orientado al fomento del desarrollo sicomotor en los niños y las niñas preescolares. Algunas de las estrategias empleadas son: la existencia de rincones de cuentos, el juego, el arte, la dramatización y la expresión corporal. También es parte del programa, la evaluación integral del aprendizaje, los rincones y las comunidades de aprendizaje en función del reforzamiento escolar y la dotación de un paquete educativo para las escuelas, el que incluye la instalación de laboratorios de computación y de bibliotecas escolares.

Visión Mundial inició en 2015 la campaña “Quiero leer para aprender” en 14 municipios de Nicaragua. La misma involucra niños y a niñas; docentes, madres y padres de familia de comunidades rurales para la promoción de la lectura. Esta campaña se corresponde con la metodología de animación lectora “Leo, comento, imagino y creo”, que implementa la organización, desde 2012, con el respaldo del MINED.

Durante la campaña un total de cuatrocientas cincuenta (450) escuelas rurales en veintisiete (27) municipios de Nicaragua recibieron mochilas digitales. Estas últimas contienen libros autorizados por el MINED en español y miskitu, además de Apps para exámenes y tareas. También están equipadas con material didáctico y más de cien libros clásicos y cuentos cortos para fomentar la lectura, la interpretación y el descubrimiento. Cada mochila digital es una plataforma educativa diseñada para funcionar en entornos rurales, con el objetivo que la niñez tenga acceso, mediante un dispositivo único, a las ventajas educativas que brinda la tecnología del Siglo XXI.

---

6. <http://www.wvi.org/es/nicaragua>

## Fe y Alegría

Es un movimiento de educación popular y promoción social<sup>7</sup> que cuenta con una red de veintidós (22) centros educativos ubicados en nueve (9) municipios de Nicaragua, entre estos: Ocotol, Estelí, León, Chinandega, Managua y Diriamba, en los cuales, lleva a cabo procesos de formación con docentes y estudiantes de centros públicos y comunitarios.

A lo largo de los años, Fe y Alegría ha enfatizado sus acciones en la educación formal urbana en zonas alejadas del centro de las ciudades más grandes del país, caracterizadas por el desempleo, la existencia de pandillas, la carencia de servicios públicos, familias numerosas y disfuncionales en parte por la migración estacionaria y permanente.

Fe y Alegría realiza anualmente la campaña “Vamos a leer, leer es divertido” que cuenta con la participación de diez mil niños y niñas de veinticuatro (24) centros educativos, de los cuales dieciséis (16) son públicos, ubicados en León, Chinandega, Carazo y Managua.

Los recursos empleados varían con relación a la temática educativa a abordar. Para la lectoescritura han llevado a cabo investigaciones sobre: aplicación de estrategias para la lectura comprensiva; técnicas y estrategias para mejorar la ortografía, la redacción y la comprensión; principales dificultades del aprendizaje en la lectoescritura; y niveles de lectura comprensiva.

## Project Concern International

Su trabajo data de veinticinco años (25) en diversas áreas: salud, nutrición y educación. Su contribución se ha orientado a: la dotación de mini bibliotecas a las escuelas, material para los alumnos y maestros,

mejora de la infraestructura, reparación de mobiliario escolar, instalación de sistemas de agua, letrinas y arborización.

Esta organización se ha enfocado en la promoción de la lectoescritura en seiscientos quince (615) escuelas de siete (7) municipios de la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur con apoyo particular a los docentes en el dominio del método (FAS).

Los técnicos de Project Concern International efectúan sesiones de monitoreo para supervisar la implementación del método (FAS) y garantizar la calidad del trabajo docente. Además, apoyan a los organismos de la sociedad civil que llevan a cabo campañas de lectura.

De 2014 a 2017 ejecutarán un proyecto integral de nutrición en colaboración con el MINED. En siete (7) municipios de la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur y en cuatro (4) de Jinotega con cobertura del cien por ciento de las escuelas.

## 5.4. ACADÉMICOS E INVESTIGADORES

### CIASES

El Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES)<sup>8</sup> con sede en Managua es un organismo privado de investigación, análisis de políticas educativas y sociales y experimentación de nuevos modelos de enseñanza de aprendizaje y de formación docente. Fue constituido en el año 2006 por un grupo de profesionales nicaragüenses del campo educativo con el propósito de contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos de la región, y especialmente, de Nicaragua.

---

7. <http://www.feyalegria.org.ni/>

8. <http://www.ciases.org.ni/>

CIASER busca ser un lugar de encuentro de profesionales de diferentes disciplinas y de promoción de investigadores jóvenes para el fomento de la diversidad de pensamiento y la capacidad propositiva en una temática variada, compleja y crítica para el desarrollo social como es la educación del Siglo XXI.

Ha liderado diferentes proyectos de investigación entre los que destacan: “El diseño de metodología de lectura y escritura para preescolar y primeros grados de primaria” para Visión Mundial Nicaragua. Esta metodología es parte de los materiales empleados en las escuelas beneficiarias de las acciones de Visión Mundial. Tuvo a su cargo la tarea de validar la prueba EGRA en coordinación con el MINED, y ha aplicado dicha prueba a diferentes conjuntos de estudiantes en los niveles nacional y regional. Ha capacitado a diferentes equipos de trabajo para la aplicación de dicha prueba y ha realizado estudios derivados de la aplicación de pruebas de lectura y matemáticas EGRA y EGMA en varios municipios de Nicaragua, así como en centros seleccionados.

Impartió el “Diplomado en gestión de la calidad educativa”, con énfasis en la enseñanza de la lectura y las matemáticas, y ha tenido a su cargo la adecuación de instrumentos y de manuales para aplicación de las pruebas EGRA y EGMA en Ecuador y México.

CIASER fue socio de la Fundación Internacional para el Desafío Global (FIDEG) para la evaluación, bajo la coordinación de MATHEMATICA, del aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes beneficiarios del programa CARS.

Fue invitado por AIR para participar en la ejecución, como socio local del Proyecto de Capacidades LAC Reads, en cuyo marco, se elaboran distintas actividades encaminadas a promover la enseñanza de la lectoescritura en el país.

## 5.5. INSTITUCIONES Y PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES

Los docentes son actores clave del proceso educativo. La calidad de su formación, actualización y capacitación continua, impacta decisivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Su actuación pedagógica marca importantes pautas en el Desarrollo Humano de la población estudiantil. En Nicaragua hay dos instituciones que se encargan de la formación de los futuros docentes del país:

**Las escuelas normales** a cargo del Ministerio de Educación. Tienen bajo su responsabilidad la ejecución del programa de formación docente a nivel de educación media y otorgan títulos de Maestros de Educación Primaria. Para cursar estos estudios se necesita haber aprobado el bachillerato. Existen dos modalidades: los cursos regulares para la formación de jóvenes en pre servicio magisterial y los cursos de profesionalización para maestros empíricos de educación primaria.

En el país existen ocho (8) escuelas normales en las ciudades de Managua, Estelí, Juigalpa, Bluefields, Puerto Cabezas, Chinandega, Jinotepe y Matagalpa. También funciona una escuela normal privada: María Mazarello.

### Departamentos de Pedagogía y/o Educación de diversas universidades

La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) forma la mayor cantidad de estudiantes y lo hace en su Facultad de Educación e Idiomas del Departamento de Pedagogía con las carreras de Administración de la Educación; Educación Infantil; Educación Primaria; y Educación para la Diversidad.

En el 2015 el MINED llevó adelante un estudio diagnóstico en las escuelas normales. Los resultados

aún no se conocen pero parece ser, que a futuro se vincularán las escuelas normales a las Universidades. En palabras de una persona entrevistada:

Las Escuelas Normales están en un proceso de transformación y evolución con la idea de elevar la calidad de la formación docente, quizá a otros niveles. Hasta ahora es un proceso que se está viviendo con el Consejo Nacional de Universidades para ver cómo las escuelas normales lograr trascender más allá. De esta manera, dejarán de ser escuelas de formación de maestros de educación primaria con un nivel inferior. La idea es que se conviertan en una Universidad pedagógica para dignificar la profesión (E.P.5)

## **5.6. ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES NACIONALES**

Son entidades con iniciativas sociales y humanitarias sin fines de lucro. Trabajan por los intereses sociales en pro del desarrollo del país. Las ONG en el área educativa influyen en diferentes programas, realizan investigaciones e intervenciones para el aprendizaje y el desarrollo de la lectoescritura.

### **Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente (CESESMA)**

Es una organización no gubernamental independiente<sup>9</sup> que trabaja con la niñez y la adolescencia en la zona cafetalera del Norte de Nicaragua. Se dedican a la difusión del gozo por la lectura y trabaja bajo el modelo integral de la escuela - comunidad- familia, en apoyo a niños y niñas lectores, autores de cuentos y exhortando a su participación como monitores de lectura en las comunidades.

A partir del año 2015 apoyan en las aulas escolares con la aplicación de la prueba EGRA y a los maestros con la evaluación de la comprensión lectora en los niños y niñas de los tres primeros grados de primaria. Esta organización crea oportunidades diversas con el objetivo principal de dar a conocer y promover los derechos de la niñez y contribuir a la calidad de la educación.

La capacitación a los niños y a las niñas, quienes actúan como promotores en sus comunidades, creando oportunidades socioeducativas diversas es su estrategia principal. Se organizan grupos de: danza, manualidades, de animación de lectura, de masculinidad, de niñas y de otras expresiones culturales.

Actualmente trabajan en tres municipios de Matagalpa: San Ramón, El Tuma- La Dalia y Rancho grande. El año pasado finalizaron el trabajo en Waslala por falta de recursos económicos, pero sin perder el contacto con la comunidad y el grupo de jóvenes organizados. De esta manera, se realizan encuentros, dos o tres veces al año, con recursos propios para continuar animando a más de cien jóvenes organizados en redes de lectores.

Para CESESMA un elemento clave es que los niños, niñas, las adolescentes y los adolescentes aporten en sus escuelas y comunidades. Este es el caso de quienes escriben cuentos en sus territorios, los que han sido de mucha ayuda como material didáctico, ya que la mayoría de los centros escolares no cuentan con suficientes textos.

### **Fundación Padre Fabretto**

Es una organización no gubernamental<sup>10</sup> fundada por la iniciativa de un misionero salesiano que decidió crear un hogar para niños vulnerables en Somoto, en los años

---

9. <http://www.cesesma.org/>

10. <https://www.fabretto.org/>

cincuenta del Siglo XX. Actualmente, Fabretto trabaja con cinco programas atendiendo aproximadamente a 19.000 niños, niñas y jóvenes en sus centros educativos y en más de 250 escuelas públicas en todo el país. Algunos de los programas que implementa son los siguientes:

- Educación temprana y primaria.
- Educación secundaria rural.
- Educación vocacional y técnica.
- Seguridad alimentaria y nutrición.
- Bienestar y desarrollo comunitario.

El programa “Enseñanza abierta” creado por Adriana Sabani, educadora austríaca quien visita Nicaragua anualmente, emplea materiales que pueden reutilizarse didácticamente para trabajar con los niños y las niñas en diferentes espacios educativos. A partir de 2015, compilan cuentos nacionales y extranjeros siguiendo la iniciativa de un profesor de Ocotlán. Una vez recopilados, se crean fichas de trabajo con preguntas de comprensión lectora, literales, inferenciales y de información.

Por medio del programa “Educación temprana y primaria” los niños y las niñas fortalecen los conocimientos adquiridos en la escuela formal y desarrollan valores sociales y personales. Fabretto asegura que los maestros aprendan nuevas metodologías para ofrecer una educación de calidad, incluyendo el método Montessori. Promueven la participación de padres y madres en las actividades escolares, a través del programa de dotación de almuerzos escolares, siembra de huertos y formación en salud y seguridad alimentaria.

Los objetivos generales del programa son los siguientes:

- Reforzar los conocimientos en las áreas de lectura, lengua y matemáticas para fortalecer

las capacidades básicas.

- Ofrecer alimentos nutritivos para los niños y las niñas a través del programa de almuerzos y huertos escolares.
- Asegurar una enseñanza de calidad a través de la formación de maestros en metodologías innovadoras (Montessori, enseñanza abierta).
- Realizar talleres de formación para los padres y madres de familia para mejorar la comunicación, la nutrición, la salud y la higiene en sus hogares.
- Enriquecer el proceso de aprendizaje con recursos didácticos, libros, bibliotecas pequeñas y materiales educativos adicionales.
- Introducir nuevas tecnologías a través de laboratorios de informática.

Fabretto tiene ocho centros de reforzamiento para el desarrollo de habilidades lectoras, matemáticas y artísticas.

## CUCULMECA

Trabaja en función del ejercicio de los derechos y de la igualdad de oportunidades de la niñez, adolescentes y mujeres<sup>11</sup> del Departamento de Jinotega en educación, agua, alimentación, participación, equidad de género, justicia social y medio ambiente saludable y sostenible.

La educación es un tema estratégico para La Cuculmeca desde el año 2000, fecha en la que iniciaron su trabajo en las escuelas rurales para contribuir al aprendizaje en los primeros grados de primaria, a partir de diferentes estrategias y de la elaboración de material didáctico: abecedarios, cuentos, instalación de bibliotecas comunitarias

Los temas educativos abordados se basan en la experiencia de la organización y concuerdan

---

11. <http://www.cuculmeca.org/>



en su mayoría con demandas de su grupo meta: educación; medio ambiente; participación ciudadana y desarrollo organizacional.

Desde 2016 capacitan a maestros, niños, niñas, padres y madres de familia sobre la lectura placentera; y han enseñado a los familiares a incentivar la lectura, a través de narraciones y conversaciones de los adultos, con los miembros más pequeños del hogar.

Tradicionalmente esta organización había trabajado en los municipios de El Cuá y Bocay, directamente con las escuelas. En la actualidad, por los recortes presupuestarios sufridos por la organización, solamente labora en El Cuá, con el proyecto “Compartiendo aprendemos a leer”, dirigido a preescolar y a los tres primeros grados de educación primaria. Se incentiva también la educación técnica para garantizar los derechos de los adolescentes y de los jóvenes trabajadores.

## **Centro de Apoyo a Programas y Proyectos (CAPRI)**

CAPRI<sup>12</sup> fortalece las capacidades de las organizaciones comunitarias urbanas y rurales. Trabaja en cuarenta escuelas (40) apoyando el reforzamiento escolar y la lectura placentera. Iniciaron su labor con los preescolares comunitarios en coordinación con *Save the Children*. A través de “Libros para niños y la comunidad”, generaron espacios de lectura libre y capacitaron a las madres y a los padres de familia para incentivar la lectura en los hogares.

CAPRI participa en la campaña anual de lectura en las veinticinco (25) escuelas de Managua y de Prinzapolka que apoya, capacitando a los docentes para la aplicación de la prueba EGRA en el primer grado.

En coordinación con el Ministerio de Educación trabaja en los contenidos temáticos para la capacitación docente, el diseño y la devolución de los instrumentos que aplica dicho ministerio sobre la prueba de lectura EGRA. Elaboraron catorce (14) módulos que comparten con el SEAR sobre elogios y otras formas de exhortación de la autoestima para estimular el lenguaje en los niños y las niñas menores de dos años.

Sus iniciativas están enfocadas hacia la construcción de diseños metodológicos y la capacitación sobre diversos temas educativos. Promueven el desarrollo del rol activo del niño y de la niña en su aprendizaje de la lectoescritura con ludo pedagogía, técnicas de animación de lectura, cuentos, escritura creativa, desde el dibujo hasta la reproducción de textos, de acuerdo con las necesidades de los niños y niñas para que las clases sean alegres y motivadoras. De manera transversal, trabajan con las familias y las comunidades para la buena crianza de los niños y las niñas de 0 a 2 años.

## **Vicariato Apostólico de Bluefields. Proyecto BASES**

El Vicariato, junto a la Fundación Fabretto, trabaja con el Proyecto BASES para una educación de calidad (2014 a 2017) en cuatro municipios de la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur: El Ayote, El Rama, Nueva Guinea y Muelle de los Bueyes. Este contribuye a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los niños y las niñas en la escuela, el desarrollo de las habilidades de lectura temprana en los escolares de primaria y la preparación laboral de jóvenes en riesgo. El proyecto beneficia a más de 5 mil niños, niñas y jóvenes de los municipios mencionados.

Además de promover las habilidades de lectura

---

12. <http://www.caprincaragua.org/>

temprana, apoya a 300 jóvenes fuera del sistema escolar, en el fortalecimiento de sus habilidades para la vida, y contribuye con la capacitación de los docentes, los padres y madres de familia, y garantiza equipamiento y materiales básicos para las escuelas.

## Fundación Semillas para el Progreso

Esta iniciativa fue creada en el año 2013 como parte de la Responsabilidad Social Empresarial de CISA Exportadora<sup>13</sup> y llevan a cabo su labor en 15 comunidades de los departamentos de Matagalpa, Jinotega, Nueva Segovia y Madriz. Es una entidad sin fines de lucro que está trabajando en coordinación con el Ministerio de Educación en las zonas cafetaleras del país, beneficiando a más de seis mil estudiantes en diferentes escuelas.

La fundación impulsa tres ejes de trabajo:

- i) equipamiento e infraestructura escolares;
- ii) procesos de desarrollo humano mediante planes de capacitación dirigidos a los maestros;
- y iii) estrategias de acompañamiento a los docentes para la implementación de nuevos procesos en las aulas de clase. Con el profesorado trabajan en tres temas estructurados en módulos.

- **Mediación pedagógica:** implementan metodologías de aprendizaje según proyectos e identifican las necesidades fundamentales en los grupos de clase. Elaboran proyectos en coordinación con los padres, madres de familia y maestros para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Desarrollan “el aprendizaje verde”, plataforma virtual para abordar temas de agua y de cambio climático.
- **Motivación y desarrollo humano:** abordan temas de reflexión con los maestros a nivel personal y en su trabajo con los estudiantes. Fomentan el

trabajo de equipo en la comunidad educativa.

- **Tecnología de información y comunicación:** exploración de los diversos recursos tecnológicos que los maestros tienen a su alcance: computadora portátil, teléfono celular, entre otros. Se trata de utilizar cualquier dispositivo del que disponga la escuela en calidad de herramienta didáctica.

La fundación está trabajando en un sistema de monitoreo y evaluación desde el año 2013, a fin de medir habilidades de lectura y de resolución de problemas en matemáticas en los tres primeros grados de primaria. Exhortan a los docentes a la aplicación de nuevas estrategias con los estudiantes.

## Campaña de lectura

El propósito central de esta campaña que este año inicia su séptima edición es involucrar a las comunidades, escuelas – docentes, directores, sociedad civil, y empresas, en apoyo a los esfuerzos del MINED para mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes de primer grado.

En la campaña participan un grupo de organizaciones comprometidas con la mejora de la educación. Los actores clave que forman parte de este esfuerzo son: Asociación Padre Fabretto, *American Chamber of Commerce* (AMCHAM), CAPRI, Fundación Semillas para el Progreso, CIASES, CUCULMECA, CESESMA, Fe y Alegría, Nicaragua Lee, Visión Mundial, Vicariato, *Project Concern International* y *Save the Children*.

La campaña busca fomentar las habilidades lectoras por medio de:

Un concurso anual de lectura que se efectúa en tres niveles: local, municipal y nacional. El concurso lo gana cualquier salón de clases de primer grado, si el

13. Esta empresa es una de las principales exportadoras de café del país.

80% de sus estudiantes alcanza las metas establecidas en palabras correctas leídas por minuto, demostrando comprensión de lo leído, al responder correctamente un número de preguntas sobre el cuento que se leyó.

- Distribución de libros en las escuelas participantes en el concurso para promover la lectura en los centros educativos, especialmente en los que no cuentan con libros infantiles.
- Sistematización de experiencias de promoción de la lectura para extraer lecciones exitosas en el trabajo motivador hacia los niños y las niñas. Desde el inicio de la campaña, hace 7 años, se ha distribuido más de 40,000 libros. En promedio se ha beneficiado a doscientas sesenta y siete (267) escuelas anualmente y a más de 25.000 estudiantes en todo el país.

Para que los niños se motiven a leer es necesario que cuenten con libros apropiados, por ello, en 2012 se organizó un esfuerzo denominado “Librotón” para recaudar libros infantiles usados o nuevos de letras grandes e ilustrados, preferiblemente a colores para distribuirlos en escuelas carentes de recursos y de bibliotecas.

## **Asociación Nicaragua Lee**

Nicaragua Lee es una asociación sin fines de lucro conformada por un grupo voluntario de profesionales de la Educación y la Psicología, docentes y padres de

familia comprometidos con la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en Nicaragua. Trabaja de la mano con la campaña de lectura y es responsable del “Librotón”, y de la jornada “Cuenta cuentos” en los preescolares. Nicaragua Lee es afiliada y miembro activo de *International Literacy Association* (ILA) y fue la encargada de realizar el XI Congreso internacional de lectura en el país.

Su principal trabajo es la capacitación a docentes, organizando talleres regionales en diferentes departamentos de Nicaragua sobre metodologías innovadoras en la enseñanza de la lectoescritura.

## **Cámara Americana de Comercio de Nicaragua (AMCHAM)**

El comité de educación de AMCHAM, trabaja en ciento quince (115) escuelas de los departamentos de Masaya, Managua, Granada, Rivas, Carazo, Matagalpa y Nueva Segovia. Su objetivo es contribuir como sector privado al fortalecimiento de la calidad de los centros escolares del sistema de educación pública y/o subvencionada, a través del programa de “Apadrinamiento/Amadrinamiento de Centros Escolares”. En el campo de la lectoescritura, este comité apoya a las escuelas en distintas actividades de animación a la lectura.

## 6. RESULTADOS

En este acápite se dará respuesta a dos preguntas que orientaron la investigación: i) ¿Qué características tienen las intervenciones y los actores clave en lectoescritura temprana en Nicaragua?, y ii) ¿qué requieren los actores clave en lectoescritura temprana para mejorar sus capacidades y los diseños de sus iniciativas e intervenciones en ese campo (asistencia técnica, capacitación y contactos)?

Sobre el particular, los hallazgos se describen y analizan de acuerdo con los temas enunciados a continuación.

- El tipo de iniciativas implementadas en el país y su impacto.
- Los marcos conceptuales que han dado mejores resultados en el trabajo de los actores clave y el tipo de recursos y materiales que emplean con mayor frecuencia.
- El uso o no de evidencias surgidas de la investigación y/o de la teoría para diseñar programas, intervenciones o proceder a la toma de decisiones en materia de lectoescritura inicial.
- Las políticas educativas que han influido en las acciones de los actores clave.
- Las fortalezas y debilidades en el trabajo identificadas por los actores.
- La influencia de los actores clave en la mejora de la lectoescritura inicial según su percepción.
- Los principales desafíos en lectoescritura temprana en los primeros grados para las organizaciones consultadas y en el país.
- El tipo de sinergias que se establecen entre los actores clave y en qué áreas estas sinergias se podrían aprovechar más en beneficio de la lectoescritura inicial.
- Las necesidades de apoyo que identifican para

mejorar su trabajo y aumentar su impacto en este campo en Nicaragua.

- Las oportunidades de sostenibilidad de los esfuerzos implementados por LAC Reads que identifican los actores clave.
- Cuáles son los formatos o medios más adecuados para diseminar información sobre mejores prácticas entre los actores clave del país.

El estudio da cuenta de un tejido social trabajando en lectoescritura temprana en casi todo el país, (como se observa en el mapa), aunque enfrenta dificultades debido a las actuales políticas públicas de restricción del acceso a las escuelas y el retiro paulatino de la cooperación internacional, lo que ha constreñido los recursos con los que cuentan las instituciones para impulsar un mayor número de iniciativas, o en su defecto, para mantener la calidad de las que están implementándose.

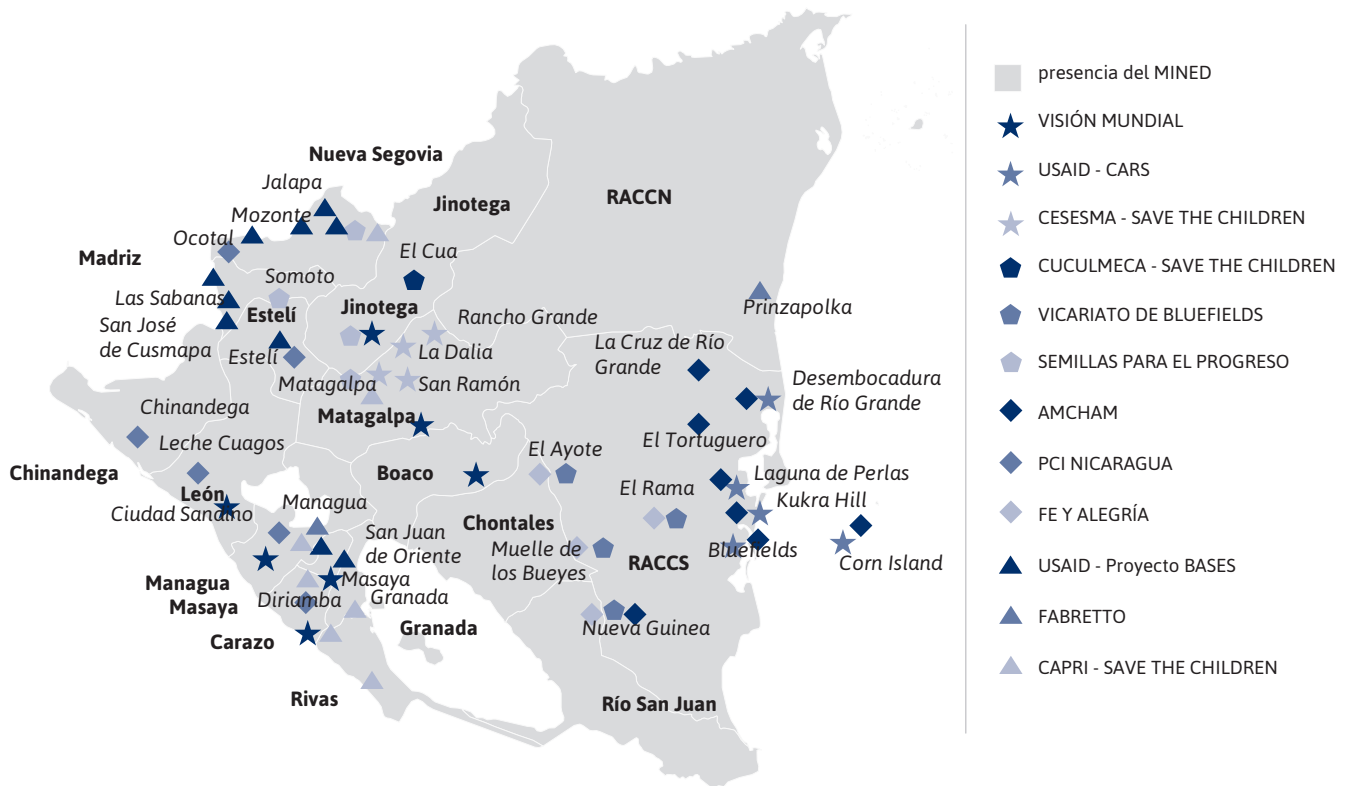
Esto ha ocasionado que el impacto de sus intervenciones en las escuelas sea limitado. De un universo estimado de 9,488<sup>14</sup> escuelas públicas en el país, el 14% de estas fue atendido por un grupo de actores clave durante el curso de 2015. Sin embargo, un elemento importante a destacar es que la mayoría de las escuelas se localizan en zonas alejadas del país, de difícil acceso y con población viviendo en condiciones de vulnerabilidad.

### Principales iniciativas impulsadas en lectoescritura inicial

Los actores entrevistados han impulsado diversas actividades para la promoción de la lectoescritura temprana. La mayor parte son actividades de

14. INIDE (2014) Anuario estadístico

### Presencia de Actores Clave en el país



animación a los niños y las niñas para que aprendan a leer, mediante acciones participativas que tiene como objetivo “dotar de vida a los libros” a través de la animación de la lectura. Esta técnica utiliza algunas estrategias con carácter lúdico que acercan al niño y al libro de manera activa y gratificante. Esta interacción estructura el proceso sobre la base de la metodología abierta y flexible.

Otras iniciativas llevadas a cabo por los actores clave son: la capacitación a docentes, especialmente en lo que tiene que ver con metodologías de enseñanza; elaboración de materiales didácticos con recursos del entorno de los niños y las niñas; ambientación de las aulas de clases; reforzamiento escolar; y evaluación y monitoreo de los avances en lectoescritura.

### Animación a la lectura

Es una de las principales iniciativas desarrolladas por los actores clave por medio de bibliotecas, mochilas

viajeras, rincones de lectura entre otras actividades con la finalidad de revertir el mito que **“leer es aburrido”** para hacer de la lectura una actividad placentera y un medio para el despliegue de las capacidades de los niños y las niñas.

Como señaló un representante de una organización de sociedad civil: *“Cómo le vas a pedir a un niño que lea si no tienen accesos a libros, las bibliotecas en dónde existen están cerradas y la mayoría de escuelas no tienen”* (E.P.16).

En general, no se encontraron diferencias importantes en los diseños, metodologías o materiales que usan los distintos grupos de actores: sociedad civil, Gobierno y organismos internacionales.

Según expresaron algunas de las personas entrevistadas, la mayoría de las iniciativas tiene como finalidad transformar la enseñanza tradicional de la lectoescritura en una más interactiva, creativa y

placentera. En palabras de una persona entrevistada: *“En lo que se está haciendo énfasis es en el uso, en la manipulación de materiales concretos para que los niños y las niñas vean la lectura como algo agradable, algo bonito y los maestros puedan promover eso. Se ha trabajado la estrategia “biblio burro”<sup>15</sup>, esto consiste en que se ha dotado de algunos libros y bibliotecas con cuentos ilustrados”* (Entrevista E.P.2).

Así mismo, una funcionaria del MINED, expresó que están impulsando la lectura desde la creación de entornos agradables y cómodos, creando espacios no convencionales que faciliten la lectura placentera: *“Este año tenemos el sueño de iniciar con un proyecto de hacer una sala de lectura para los niños, pero que sea un lugar diferente donde van a estar acostados cómodamente sin zapatos, en un lugar bien decorado, un lugar llamativo donde hay un montón de libros. Yo quiero poder entrar ahí y relajarme”*(E.P.5).

Organismos internacionales también se suman a estos esfuerzos a través de sus socios locales:

Cada socio tiene diferentes iniciativas en que el tema de lectoescritura, por ejemplo en el caso de Libros para niños es la lectura por placer, lectura por gusto y satisfacción y no precisamente dentro de un aula de clase, se trabaja más de manera comunitaria. Se promueve la lectura en diferentes niveles, en la comunidad. Hacemos que los libros lleguen fuera del sistema escolar ese es uno de los principios y que lo niños lleguen a leer de una manera habitual, cotidiana sin sentir que están dentro del aula de clase. Otra por ejemplo, es animar los rincones de lecturas también desde las escuelas. Esto lo trabaja CESESMA, CUCULMECA e IPADE (E.P.11).

Sin embargo, algunos entrevistados reconocen que esto implica un mayor reto para las organizaciones que trabajan en zonas rurales de difícil acceso, y por

esta razón, están utilizando recursos del entorno para elaborar los materiales didácticos y adaptar la enseñanza al contexto en el que viven los niños y las niñas.

Lo anterior parece indicar que los actores clave tienen claro que un requisito para la promoción de la lectoescritura es asegurar un espacio físico adecuado y dotado de los recursos necesarios para leer. Se asume además, que el aprendizaje y el placer no son antagónicos y que la lectura, es una herramienta fundamental para el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas en un ambiente agradable, divertido y placentero.

## Capacitación docente

La mayoría de los actores clave llevan a cabo estrategias de capacitación para contribuir al dominio por parte de los maestros y las maestras del método (FAS), único que puede aplicarse para enseñar a leer y a escribir en los centros públicos y privados, de acuerdo con las directrices del MINED, y según disposición del año 2015. Como resultado de esto, muchas organizaciones han realizado modificaciones en sus proyectos e iniciativas para ajustarse a los lineamientos gubernamentales.

Las autoridades del MINED consideran que el (FAS) tiene un efecto positivo en el aprendizaje rápido de la lectura por parte de los niños y las niñas; y al ser un método único permite que los equipos técnicos del ministerio asesoren fácilmente a los docentes. También opinan que se trata de un método interactivo que brinda herramientas, estrategias y recursos a los maestros y a las maestras de utilidad.

Al respecto una persona entrevistada mencionó que: *“Los estudiantes aprenden a leer más rápido con el método (FAS) pero hay una dificultad también, que*

15. Se trata de trasladar libros utilizando bestias de carga entre una escuela y otra para optimizar su uso.

*no todos los docentes lo manejan. Necesitamos que todos los docentes manejen el mismo método, desde preescolar hasta tercer grado, y esa es la lucha que tenemos ahorita en el municipio” (E.P.6)*

Algunas personas consultadas de organismos internacionales y de ONG, opinan sin embargo, que es importante no dejar por fuera otros métodos de enseñanza, que podrían considerarse complementarios al (FAS), así como la experiencia de muchos docentes, quienes utilizan otras metodologías sustentadas en su práctica en la enseñanza de lectoescritura.

Más allá de las opiniones, no se conoce la evidencia teórica o empírica que usó el MINED para seleccionar este método, ni se dispone de estadísticas que den cuenta del éxito en su aplicación.

## **Sinergias**

Una iniciativa importante en el país es la “Campaña de lectura” impulsada por un grupo de ONG y expertos nacionales interesados en el tema, que se han aglutinado de manera voluntaria a lo largo de varios años. Esta campaña busca promover el mejor aprendizaje de la lectura en el primer grado, a través de un concurso nacional entre los alumnos y las alumnas de los primeros grados de los centros educativos públicos. Esta campaña recibe mucha cobertura de medios nacionales lo que ha contribuido a poner en agenda el tema.

## **Monitoreo y evaluación**

Según se advirtió en las entrevistas, existen algunas iniciativas de monitoreo y evaluación de los avances de los niños y de las niñas en lectoescritura, básicamente mediante el uso de la prueba EGRA, aplicada principalmente por los organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales, centros privados y fundaciones. Esta prueba ha sido utilizada en la

formulación de líneas de base y en las evaluaciones de programas. Organizaciones como Visión Mundial, Fabretto y Save the Children, la emplean como parte de sus instrumentos evaluativos.

En Nicaragua esta prueba sirvió para establecer una línea de base nacional con una muestra representativa durante los años 2008 y 2009 como producto de la colaboración entre el MINED, USAID, Research Triangle Institute (RTI) y CIASES. Los resultados obtenidos mostraron serias deficiencias en la lectoescritura temprana. A partir de sus resultados, se pusieron en práctica un conjunto de iniciativas nacionales y locales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectoescritura en los primeros grados. El MINED continúa aplicando la prueba EGRA en las escuelas, pero sus resultados no se divulgan al público.

Una tendencia nacional es la falta de evaluación de las intervenciones. Ninguno de los entrevistados ha realizado evaluaciones de impacto de su trabajo, ni mencionó evidencias de los logros obtenidos. La mayoría de ellos, al ser consultados, afirmaron que han percibido cambios positivos en la enseñanza y en la comunidad educativa, sin que esta percepción se sustente en estudios específicos.

Como mejoras percibidas mencionaron las siguientes: mayor sensibilización por parte de los maestros y maestras con relación a la importancia de la enseñanza de la lectoescritura desde los primeros grados; y el incremento en la participación de los padres y las madres de familia en la enseñanza de la lectoescritura.

## **Tecnología**

Tres de los organismos entrevistados utilizan la tecnología para la enseñanza de la lectoescritura haciendo uso de equipos y de programas para tal fin.

Trabajamos con el aula Samsung y los alumnos

tienen acceso a varias *Tablet*. El docente prepara una clase con la *Tablet* para que los niños puedan leer, conocer las letras o aprender matemáticas, los números, la suma, las operaciones combinadas de suma. La *Tablet* es una iniciativa para la lectoescritura, igual las láminas, se usan los componedores grandes, colectivos para la lectoescritura, y la maestra pasa al estudiante a formar palabras (E.P.17).

Sin embargo, este tipo de iniciativas se implementa muy poco en el país, especialmente en las zonas rurales y en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe. La falta de suministro de energía eléctrica o el no contar continuamente con este servicio es una de las razones, así como los elevados niveles de pobreza de la población, todo lo cual incide para un empleo masivo de medios digitales para la educación.

## Marcos conceptuales y recursos utilizados en el país

En Nicaragua no se ha desarrollado un debate –a diferencia de otros países de la región- mediante el que se establezcan comparaciones entre las ventajas y desventajas de los enfoques fonéticos y globales como marcos conceptuales para la lectoescritura.

Quienes fueron consultados dijeron compartir el enfoque de la lectoescritura como una competencia compleja, que requiere de la puesta en práctica de manera simultánea de cinco habilidades diferentes: manejo y conocimiento de los sonidos –conciencia fonológica-; manejo y conocimiento de las letras y capacidad de combinarlas en palabras—código alfabético-; fluidez lectora; comprensión lectora y oral y; capacidad de tomar dictado o dominio de técnicas de decodificación que descansan en gran medida en la conciencia fonológica.

Los actores coinciden sobre la relevancia del empleo de metodologías activas y lúdicas para promover la motivación y el placer de leer durante la niñez. Sin embargo, no hay un posicionamiento teórico claro ni explícito al respecto. Tampoco hay publicaciones académicas ni investigaciones que proporcionen evidencias locales acerca de los enfoques y metodologías más efectivas. Posiblemente esta ausencia explique en parte porque fue asumido sin discusión entre los actores clave el método (FAS) como exclusivo para la enseñanza de la lectura. Como expresó al respecto una persona entrevistada: *“Nosotros trabajamos más con el MINED y con Libros para niños. Este ministerio tiene metodología para que los niños y las niñas aprendan a leer, trabajamos a veces en concursos de lectura, pero la metodología de nosotros es más participativa: los niños participan en forma lúdica, con juegos”*(E.P. 11).

Por otra parte, se destinan mayores esfuerzos pedagógicos al fomento de la habilidad de decodificación de los textos como mencionó una directora de escuela durante una entrevista, la que fue publicada en la página Web del Ministerio de Educación: *“Duarte reiteró que los niños aprenden con los fonemas (sonidos), para conocer las vocales y luego las consonantes, por eso este método es buenísimo, para enseñar la lectoescritura, lo que permite que los niños en seis meses, ya sepan leer perfectamente”*<sup>16</sup>.

La prioridad que tiene la decodificación se confirmó en la presente investigación durante los grupos focales realizados con los maestros y las maestras. En reiteradas ocasiones, los participantes manifestaron preocupación por cumplir con su responsabilidad de enseñar a los niños a leer y escribir, buscando opciones a partir de sus propios conocimientos y recursos, sin tener muchas veces, claridad sobre las

16. <http://www.mined.gob.ni>



estrategias, los métodos ni las herramientas más eficientes y recomendables, que facilitaran su trabajo, como lo señala un docente de Nueva Guinea: *“Para mí el principal desafío es que la educación en este país no ha aterrizado, porque la educación en el campo es muy diferente a la ciudad. Hay que adaptar el currículo al campo, a las dificultades. Existen escuelas que no tienen ni pizarra y nosotros tenemos que ver cómo hacer para poder trabajar (G.F.1.1) Tenemos que utilizar la imaginación para buscar en el medio materiales, porque nuestra meta es enseñar a leer y escribir. Los niños ayudan, llevan flores del camino y con eso pintamos”* (G.F.1.1).

Los recursos y materiales didácticos empleados son: los libros de texto y de lectura, las fichas y láminas para animar la lectura y otros propios del entorno. Además, se utiliza con mucha frecuencia, los componedores, regleta de madera o de cartón en la cual se ponen las letras. Estas se pueden cambiar o quitar para formar diferentes palabras. Estos componedores son parte del material que entrega el Ministerio de Educación a los maestros y a las maestras durante la capacitación.

Al parecer el recurso didáctico más utilizado es el libro de cuentos: *“Nuestro primer recurso son los cuentos, estamos trabajando todo un tema de cuentos e inculcamos el cuidado del medio ambiente, las prácticas de valores y no podemos decir que no vamos a meter cuentos clásicos porque hay muchas producciones y son los más económicos, entonces con los maestros estamos trabajando como darle otro sentido a esos cuentos clásicos, como inventarles un final o como invertir a los personajes”* (E. P 23).

A pesar de ser un recurso básico para la enseñanza, las personas entrevistadas de las organizaciones no gubernamentales, no cuentan con suficientes libros para la realización de su trabajo y además el recurso es insuficiente con relación a la demanda existente. Esto trae como consecuencia que

los organismos opten por elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la lectoescritura, utilizando sus propios medios o repitiendo su empleo en disminución del interés de los estudiantes.

Se hace uso de la creatividad de la membresía de las organizaciones, de los niños, las niñas, padres y madres de familia, quienes en algunos casos, se involucran en el diseño de materiales reciclados. Estos espacios son a su vez, ámbitos para el desarrollo de la capacidad lectora y fomentar la reflexión social de los niños y de las niñas.

Las organizaciones que trabajan a nivel urbano hacen mayor uso de la información digital que obtienen de la Internet: cuentos y guías de preguntas para fomentar la comprensión lectora. Algunos docentes descargan desde sus celulares *links* para animar a la lectura. Sin embargo, como ya se dijo anteriormente, existe una brecha digital entre las zonas urbanas y rurales de Nicaragua. En lugares remotos y alejados no hay energía eléctrica o su suministro no es continuo; faltan equipos tecnológicos como computadoras y celulares inteligentes; y los conocimientos tecnológicos de los maestros y maestras no son suficientes para emplear los recursos en línea.

A nivel general las personas entrevistadas expresaron consultan el portal del MINED y sus diversos recursos, siendo los principales, los documentos que explican el método FAS: guías, textos, componedores individuales y colectivos, entre otros.

Hay diferencias en el acceso y el uso de los recursos para la enseñanza de la lectoescritura según el territorio en que se trabaje. A juicio de los funcionarios del MINED, en las zonas alejadas de los centros urbanos de la Costa Caribe hay muchas limitaciones de materiales para promover la lectoescritura. Las escuelas no cuentan con suficientes libros de cuentos, y en algunos casos, no reciben los componedores ni las

guías para la aplicación del método FAS. En palabras de una funcionaria del MINED: *“No tenemos un texto. No tenemos libros, no hemos recibido materiales, trabajamos con lo que hay del medio pero no tenemos un texto. Este año no hemos recibido materiales todavía, solamente cartulina. Si recibimos las mochilas para los docentes, pero son pocos los materiales que tenemos, no son suficientes para todo el municipio. Los repartimos hasta donde puedan llegar”* (E.P. 6). Similar percepción tuvo una persona que trabaja en una organización no gubernamental:

Nosotros aprovechamos cualquier portador de texto, desde los mismos materiales que ofrece el entorno como rótulos de “se vende”, “se alquila” que hay en las calles, se ocupan, así como las mismas producciones de los niños. También se promueve la producción de cuentos por los maestros, aunque esto es algo incipiente. Nosotros soñamos con llegar a algo mucho más grande: que los propios maestros formen colectivos de autores que den respuesta a nuestras necesidades, propuestas como mucho más pertinentes para nuestros contextos (E.P. 9).

En contraste, algunos organismos internacionales, si tienen acceso a recursos para la promoción de la lectoescritura, e inclusive apoyan a otras organizaciones proveyéndoles de estos:

Se ha entregado material para el preescolar y a primaria. Se equipó a los maestros para que pudieran mejorar el ambiente escolar dentro del aula, para que sean más coloridas, que existan murales, que tengan paredes hablantes. Entregamos ficheros, componedores, dibujos, todo lo que puedan ocupar para la enseñanza de la lectura. Se ha dotado las escuelas y a los maestros de cartulinas, marcadores, engrapadoras, todo lo que el maestro necesita para su trabajo. Este año se está trabajando el componedor para la lectura del método (FAS), este componedor se le va a entregar a cada niño de primer grado y de segundo

grado (E.P.4).

Sin embargo, un problema que enfrentan las ONG y los organismos internacionales en su trabajo es el recorte presupuestario, el cual se agrava cada año, como lo expresó uno de los entrevistados:

El proyecto de formación en educación inicial que estructuramos con el MINED se desarrolló entre 2009 y 2015. Son casi siete u ocho años, y actualmente los fondos han descendido enormemente. Estamos delineando otras estrategias para tratar de mantener el uso de los materiales, se va diseñar un programa en línea de todos los materiales para hacerlos accesibles con una consulta en línea de las educadoras. Los costos se bajan enormemente y se llega a grupos significativos en el país. Ahora le toca al Gobierno aprovechar esa red (E. P. 18).

No se encontró mucha información sobre los recursos utilizados en lo que respecta a la enseñanza de la escritura. Un organismo señaló que utilizan el “pautado” y el “rayado”, indicando con esto, el énfasis que se pone en el trazado y la transcripción, más que en la enseñanza de la expresión escrita. *“En la escritura utilizamos páginas rayadas que se le llaman trazados, pautado, para que los niños y niñas aprendan el trazo de la letra”* (G.F.1- P 2).

Otro elemento común entre los entrevistados de todos los grupos es que los recursos únicamente se sustituyen por deterioro o en función del presupuesto del que se disponga, el que por norma general, es escaso. No se revisan ni actualizan periódicamente los materiales. Muchas veces se usan los materiales donados sin hacer una revisión de la pertinencia de los mismos o de su grado de coherencia con los enfoques teóricos y las metodologías implementadas.

## El uso de evidencias<sup>17</sup> para diseñar intervenciones y tomar decisiones

Según lo expresado por las personas entrevistadas, no se emplean evidencias sobre lo que funciona mejor en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura temprana. En general, se infiere que el concepto de evidencia y la práctica de tomar decisiones sobre la base de las mismas, no existe en el país.

Al hacer la pregunta los entrevistados expresaban que usan metodologías (FAS), APA, educación popular, lúdica y la propia experiencia indicadas por su organización o el MINED con la esperanza de lograr buenos resultados. Sin embargo, estos no se monitorean ni evalúan. El rasero evaluativo está basado únicamente en las percepciones de las personas.

Uno de los consultados dejó entrever a través de su demanda que hay poco conocimiento científico sobre evidencias: *“Crear esos espacios de concertación y debate como: foros y congresos para tener la oportunidad de escuchar los últimos avances del tema de la lectoescritura, trayendo a expositores de renombre que no solo te pueda venir a dar una conferencia, sino que te den evidencia de lo que están haciendo, alguien que muestre resultados de qué está funcionando”* (E. P. 10).

No se encontró durante la investigación diferencias entre lo expresado por los entrevistados de los diferentes grupos. Esto indica que existe un vacío a nivel nacional y en el debate público sobre los marcos teóricos que fundamentan las buenas prácticas en lectoescritura temprana, como el uso de evidencias nacionales e internacionales para tomar decisiones.

## Las políticas educativas que más han influido en las decisiones de los actores clave

En la actualidad la única medida que puede ser considerada como política dirigida a este campo es la decisión del MINED de la utilización de un método único para enseñar a leer y escribir, el método FAS. Al ser una decisión de obligatorio cumplimiento por centros públicos y privados, esta política ha impactado de manera importante el trabajo de los actores clave, obligándolos a reorientar sus prioridades y el uso de sus recursos.

Algunas de las personas consultadas mencionaron que las nuevas políticas del ministerio han burocratizado la enseñanza, y es cada vez más difícil, el coordinar acciones. *“A nivel nacional hay un poquito más de trabas para hacer coordinaciones, a veces el trabajo local es mucho más efectivo para las coordinaciones. Algunas políticas se centralizan y esto nos perjudica”* (E.P.10).

Otro entrevistado describió cómo mantiene su organización la relación con el MINED: *“Todavía no tenemos un bloqueo, hemos sido muy cautelosos en cómo llegar a negociar y cómo vender el proyecto en este caso al socio, el Ministerio de Educación, que es la cartera que vela por la educación del país”* (E.P.15)

En su calidad de ente rector el Ministerio de Educación da seguimiento a las iniciativas de las organizaciones de sociedad civil. Se consideran que el balance entre las competencias del MINED y el trabajo de dichas organizaciones es fundamental para evitar la excesiva centralización de las decisiones. Así mismo, algunos entrevistados consideran que el ministerio debería promover más espacios de diálogo y concertación

---

17. El Programa de Capacidades LAC Reads considera “evidencia” a una investigación o cuerpo de hechos empíricamente derivados que puedan utilizarse para tomar decisiones sobre las intervenciones en educación es decir, políticas, prácticas o programas.

para la toma de decisiones en función de la promoción de la lectoescritura temprana.

## 6.1. CAPACIDADES DE LOS ACTORES CLAVE: FORTALEZAS Y DEBILIDADES

### Fortaleza a nivel país

Los actores consultados expresaron opiniones muy amplias en torno a las fortalezas que existen en el país en materia de lectoescritura temprana.

**La sensibilidad existente entre maestros, padres y madres de familia** acerca de la importancia de aprender a leer y a escribir temprano. Se percibe entre los entrevistados que los padres y las madres acompañan más a sus hijos desde el hogar en el reforzamiento de los aprendizajes.

**Los preescolares comunitarios** permiten el acceso a este servicio a muchos niños de zonas rurales y marginadas. Las personas consultadas indican que el desarrollo de habilidades y destrezas a nivel de preescolar sienta las bases para fomentar las habilidades en las niñas y en los niños que utilizarán para el aprendizaje de la lectoescritura. Una persona afirmó al respecto: *“Hay muchas fortalezas en desarrollar las habilidades y destrezas a nivel de preescolar, porque ahí está la base, si el niño domina todo lo que son habilidades y destrezas desde su preescolar cuando pasa a un primer grado lleva una base sólida y domina a su entorno y a su persona”* (E.P. 17).

**El trabajo en redes y la sinergia** con otros organismos están fortaleciendo las capacidades institucionales de diversos actores que inciden en la lectoescritura. Específicamente, se mencionaron los esfuerzos realizados desde la “Campaña de lectura”, iniciativa desarrollada desde la sociedad civil para potenciar la lectura en primer grado de primaria. Esta ha tenido un impacto positivo al servir como plataforma

para compartir buenas prácticas, motivar a la lectura a través de concursos, pero sobretodo ha generado un espacio para monitorear los avances de la niñez en la lectura, a través de una modificación de la prueba EGRA. Como lo expresó una persona entrevistada: *“Yo soy admiradora de la Campaña de lectura, me parece que ha dejado un rédito bien positivo sobretodo la aplicación de la prueba EGRA que es una experiencia muy buena, no hay que perderla. Falta un buen trecho para avanzar en mejorar las condiciones pedagógicas de los maestros y así mejorar la lectoescritura”* (E.P.18).

**La prueba EGRA** es una herramienta indispensable para poder medir y retroalimentar los avances de los estudiantes y de las estudiantes. Este espacio es especialmente valorado pues es casi único en el país, para compartir buenas prácticas, herramientas, metodologías y exhortar a trabajar unidos. Esto también se identifica como un desafío.

**La existencia de un método único o (FAS):** al respecto hay disensos. El MINED, algunos organismos internacionales y ONG consultados, ven en la existencia de un único método para enseñar a leer y a escribir una fortaleza, argumentando que: *“(…) es un método muy bueno porque se aprende a leer muy rápido porque no es decir la M con la A, MA, la M con E ME, la M con la I Mí, no es así, sino que es como más lúdico, van con sonido, es más participativo, porque usan láminas, ayuda a los padres de familia para que también ellos se integren con los niños en su familia, ellos elaboran un componedor para todas las letras y los padres van con los niños armando la letra, hay una ayuda entre padre, maestro y niño”* (E.P.11).

Estas organizaciones, que ven favorable la existencia de un método único y obligatorio de enseñanza de la lectoescritura temprana, señalan como fortaleza que el método FAS ha permitido al MINED regular de mejor manera la situación educativa en los colegios

públicos y en los subvencionados.

Adicionalmente una parte importante de los entrevistados pertenecientes a las ONG y a centros de investigación, considera que los maestros deberían estar formados para conocer y emplear en el proceso de lectoescritura, los diversos enfoques teóricos y métodos existentes; y que un método único y obligatorio empobrece a la educación y obstaculiza la innovación pedagógica. Esta imposición les ha obligado a alinear sus estrategias y métodos con las iniciativas del Ministerio de Educación y a dejar por fuera otras metodologías, sin estar convencidos ni disponer de evidencias, sobre la superioridad del método FAS con relación a otras metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura tempranas.

Una de las principales reservas en cuanto al método es que refuerza la decodificación pero no el aprendizaje de habilidades para la comprensión lectora: *“Todas las pruebas que se han hecho, las aplicaciones privadas de EGRA y los resultados del país en TERCE, indican que los niños y las niñas nicaragüenses están aprendiendo a decodificar pero que no comprenden lo que leen. De esta manera estamos abonando a que la educación siga produciendo analfabetas funcionales”* (A.1).

En cuanto a las fortalezas internas de las organizaciones, se mencionaron las siguientes:

**Colaboración entre el MINED y las organizaciones:** las alianzas formales o informales determinan la incidencia de la diversidad de actores en el ámbito educativo. Se expresa como fortaleza en un contexto de administración pública centralizada, que exige de las organizaciones de sociedad civil el contar con varios permisos oficiales para trabajar en los centros educativos públicos, incluyendo el aval de la Cancillería de la República o el de la sede central del MINED, entre otros. Como indicó una persona

consultada: *“Hay un tema de control, el discurso del Estado es: ‘nosotros somos los rectores de la educación, nosotros hacemos todo y ya estamos cubriendo todo, por lo tanto no necesitamos ayuda para nada.’ Ese es el discurso del ministerio, entonces eso obstaculiza por dónde entrar para poder trabajar”* (E.P.22).

**Uso de la tecnología en la lectoescritura temprana:** en el país un número muy reducido de organizaciones de sociedad civil y gubernamentales, la emplean. Se trata de iniciativas aisladas y no existen datos acerca del impacto que tienen en el fortalecimiento de las capacidades de los niños, las niñas, los maestros y las maestras.

## Desafíos

Las personas entrevistadas identificaron un conjunto de desafíos que enfrenta el país y las organizaciones en el ámbito de la lectoescritura inicial.

**La débil formación inicial y en servicio de los docentes,** especialmente de aquellos que atienden los primeros grados. Como lo expresó una persona: *“El país tiene enormes desafíos para ofrecer una educación de calidad que comienza por aprender a leer y escribir bien en los primeros grados. Es un problema sistémico que tiene que ver con cómo está diseñado el currículo, la falta de materiales, de infraestructura adecuada, la manera burocrática en que se gestiona el sistema, los intereses partidarios en la educación, etc. Pero si tuviéramos que buscar el eje de todos los problemas lo encontraríamos en la inadecuada formación de los maestros. Ellos ya salen de la secundaria con una educación pobrísima, que no les ha permitido desarrollar las habilidades básicas, pero esa deficiente formación no solo no se corrige, sino que se empeora en la escuela normal y en las universidades. Tenemos maestros que no saben leer comprensivamente, enseñando a leer a niños. Eso es un círculo vicioso que mientras no se corrija, y no se*

*está haciendo nada para corregirlo, seguirá afectando a la educación en su conjunto” (A-1).*

En la voz de otro entrevistado se reiteró la necesidad de mejorar la calidad docente: *“El principal desafío es la preparación del docente, si el ministerio sigue metiendo a las aulas de clase a cualquier persona sin ninguna preparación, no se puede pedir mucho. La preparación del docente es lenta y tiene que ser de calidad. Muchos maestros de escuelas normales están muy mal preparados. Por otro lado, la disposición de los recursos humanos en el país ¿qué pasa? Se apertura una escuela, se nombra un maestro y se manda, sin ninguna orientación ni materiales y él o ella van a hacer lo que su creatividad y voluntad les diga” (E.P13).*

La falta de experiencia docente es otro factor que incide negativamente: *“La calidad de la educación es un problema del país, tiene que ver con las capacidades de los maestros y las maestras. Por ejemplo, los maestros que están llegando con seis meses de formación, y ya los mandan a las aulas de clases, son muchachos y muchachas con mucha ganas de trabajar y de tener experiencias, pero con pocas capacidades pedagógicas, metodológicas y conciencia de hacer cambios” (E.P16).*

**Inexistencia de procesos de acompañamiento para docentes en el aula:** lo que permitiría la modelización de buenas prácticas, la retroalimentación de la docencia, la experimentación de nuevas opciones y la sistematización de los aprendizajes empíricos.

**Falta de autonomía pedagógica:** ante lo que se percibe como centralización de funciones por parte del MINED, la mayoría de entrevistados estima que es necesario incluir a los docentes al momento de elaborar las políticas educativas, y generar más espacios de participación y concertación, particularmente en el campo de la lectoescritura temprana.

Se percibe además que la gestión centralizada del ministerio ocasiona retrasos en la toma de decisiones y en el desarrollo de las iniciativas para el fortalecimiento de la lectoescritura: *“Es un problema serio que el Ministerio de Educación se sienta el dueño de la educación. El que nos da permiso de hacer cosas. La educación es un derecho y una obligación de todos. La educación en Nicaragua y la lectoescritura inicial, nunca mejorarán sin la participación y el aporte de todos. El Ministerio aunque quiera, no lo puede hacer todo, los desafíos son demasiado grandes” (A-1).*

**El poco debate nacional y entre el gremio docente:** acerca de otros marcos conceptuales, enfoques y metodologías que han probado ser eficientes en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados de primaria. No se conocen evidencias ni se investiga para orientar la toma de decisiones pedagógicas ni administrativas.

**Poca evidencia basada en la investigación:** que permita identificar las buenas prácticas y pueda contribuir a la construcción de conocimiento local.

## 6.2. LAS SINERGIAS ENTRE LOS ACTORES CLAVE. ÁREAS A POTENCIAR

El establecimiento de redes entre actores es fundamental para potenciar la lectoescritura; compartir evidencias, buenas prácticas, y recursos para la enseñanza, entre otros aspectos.

Los resultados de las entrevistas indican que existen tres áreas que requieren de alianzas: la formación y la asesoría a docentes; la consecución de materiales didácticos; y la creación de conciencia en la sociedad con relación a la importancia de la lectoescritura temprana y su debido monitoreo y evaluación.

En general los entrevistados reconocen que en los últimos años se han dado menos condiciones

y espacios para trabajar en redes. *“Ha habido en otros años más coordinación entre los diferentes organismos pero en los últimos ha bajado un poco, no sé si son las condiciones políticas organizativas del nuevo Gobierno, pero yo que soy antigua en esta rama le puedo decir que en lo años 90 y 2000 había comisiones permanentes de intercambio sobre los programas, sobre los proyectos, y debe de seguir habiéndolas, para lograr sinergias o si no coordinaciones bilaterales”* (E.P. 18).

Por otro lado, la información derivada de las entrevistas indica que los organismos internacionales por lo general, ejercen un rol de articulación; y son los socios locales quienes establecen sinergias con las autoridades del MINED. A través de estas articulaciones, los organismos internacionales financian proyectos educativos y facilitan recursos, brindan capacitación y asesoría a los maestros, a las maestras y a los equipos técnicos.

Entre estos actores el principal espacio de articulación en los últimos años fue la Campaña de Lectura, que se ha constituido en el principal espacio para establecer sinergias, promover la lectura por placer e implementar mecanismos de monitoreo y evaluación. Cabe señalar que la mayoría de los organismos entrevistados forma parte de este esfuerzo, tiene una percepción muy positiva de este tipo de espacios y reconoce la importancia de ampliarlos. *“Somos parte de la campaña “Vamos a leer y leer es divertido” y ahí están participando los socios, entonces ese es un espacio nacional donde se aglutinan diferentes organizaciones que estamos trabajando en el tema”* (E.P.12).

Las personas entrevistadas valoran y requieren del establecimiento de redes y asociaciones, y desde esa demanda, el Programa de Capacidades LAC Reads se percibe como una oportunidad para articular iniciativas: *“Tengo una gran esperanza en lo que va a ser LAC Reads porque me imagino que va a aglutinar*

*todos los recursos disponibles y van a estar al servicio de los educadores, de los investigadores, de todas las personas que estén interesadas en incursionar en este campo de la lectoescritura”* (E.P 10).

Así mismo, ante la falta de espacios y entidades que trabajen en pro de la articulación, algunos representantes de organizaciones consultadas, señalaron la importancia de ejecutar proyectos orientados a fortalecer el trabajo en redes para compartir las buenas prácticas. Sobre el particular una persona entrevistada expresó: *“Debería de formarse una coalición que trabaje precisamente el tema de la lectura más allá de la medición y proponga técnicas, estrategias, metodologías, y que sea como una especie de comunidad de aprendizaje. Esto sería fabuloso porque se juntaría a Save the Children, Plan, Visión Mundial, EDUCO, Fe y Alegría y una serie de organismos más”* (E.P.12).

### 6.3. NECESIDADES DE APOYO

Las necesidades identificadas por quienes fueron consultados son:

**Formación docente:** la mayoría de los entrevistados coincide en que es necesario mejorar la calidad de la capacitación. Señalan la importancia de la formación en marcos teóricos para la lectoescritura en los primeros grados, con un componente de modelización y práctica para el trabajo en el aula. Un campo importante es el de la comprensión lectora, como mencionó un representante de un organismo de sociedad civil que tiene incidencia en cuatro municipios de la Costa Caribe: *“En las capacitaciones yo diría que se necesita trabajar más sobre la comprensión lectora, el proyecto nos ha capacitado bastante con estrategias, pero luego no dedicamos un tiempo suficiente a trabajarlas”* (E.P.9).

*Paramí sería que las capacitaciones sean permanentes y más sistemáticas, que se impartan directamente*

a los docentes, porque por falta de recursos lo que se hace es capacitar a la Red CAP, pero a veces la capacitación no llega a como realmente se da en los talleres matrices, sino que ya llegan cambiada, hay que hacerla de forma directa al grupo en este caso a los docentes de primer grado". (E.P.15).

**Identificación y disseminación de recursos didácticos:** para el uso en el aula de clase y el desarrollo de las diferentes habilidades requeridas para la lectoescritura.

**Contar con mayores recursos económicos:** para mejorar la infraestructura de las escuelas, comprar materiales didácticos y ambientar las aulas de clases, fundamentales para la enseñanza de la lectoescritura (espacios letrados). Sobre este particular hay consenso en los diferentes grupos de personas entrevistadas. Al respecto, algunos participantes en la investigación se expresaron al respecto. Uno de ellos dio su opinión de esta manera: *"Me parece que sería bueno más bibliografía, bastantes lecturas para los primeros grados, adecuadas a los primeros grados, lecturas, cuentos, pero también enseñarnos cómo animar y motivar esa lectura, la estrategia, otros materiales y recursos que se tengan para animar la lectura"* (E.P.2).

Otra persona consultada manifestó: *"necesitamos recursos para los materiales que requieren los estudiantes y los maestros. Que tengan acceso a ese tipo de material y medios audiovisuales que contribuyan a lo que estamos buscando, porque ahora los maestros hacen con lo que tienen. No es fácil contar una historia por ejemplo, sobre un poema de Rubén Darío sin tener el material disponible en la biblioteca"* (E.P.5).

**La creación de una plataforma articuladora entre las organizaciones,** la mayoría de los organismos identificó la falta de plataformas o espacios de articulación entre actores clave de la educación en

el país. Ante la carencia de recursos y herramientas de divulgación y de información, la articulación se convierte en un imperativo para compartir buenas prácticas y fortalecerse a nivel interno.

**La investigación y sistematización de las prácticas en lectoescritura temprana** en el país y el apoyo a los procesos de monitoreo y de evaluación de sus resultados en los primeros grados. Para lograrlo es fundamental que las organizaciones comiencen a sistematizar sus experiencias y a desarrollar mecanismos de monitoreo y evaluación. *"Hay necesidades de apoyo para Investigación y sistematización de las experiencias de educación inicial porque es la clave para que las educadoras aprendan a sistematizar e investigar sus propios procesos porque, de no hacerlo, seremos países que siempre vamos a seguir repitiendo el cuento de otros"* (E.P.18).

## **6.4. OPORTUNIDADES PARA LOGRAR LA SOSTENIBILIDAD DE LOS ESFUERZOS EN LECTOESCRITURA INICIAL**

Las sugerencias de las personas entrevistadas para asegurar la sostenibilidad de las iniciativas de lectura y escritura tempranas, se agrupan en los siguientes temas: i) Sistematización y divulgación de buenas prácticas y creación de una red de organismos influyentes en lectoescritura; ii) fortalecimiento de las capacidades locales de los organismos y personas que los conforman; y iii) generación de influencias en las políticas educativas.

Uno de los principales ámbitos identificados por varios organismos es la divulgación de buenas prácticas y recursos a través de la creación de una red de actores en lectoescritura. Para su sostenibilidad, esto implicaría contar con un equipo a cargo de la misma, que actualice periódicamente la información brindada por cada organismo, compartiéndola y gestionando



los recursos de utilidad común. Varias personas entrevistadas proporcionaron ideas al respecto.

*“Para mí sería estructurar un equipo de investigación, de sistematización y de seguimiento que dé su apoyo a una red, la que podría desarrollar las experiencias de lectoescritura y demostrar cuáles han funcionado” (E.P.18).*

*“Puede ser sostenible si se crea un sistema en línea para que cada organización se documente con lo que ya existe y lo que facilite cada organización, de manera permanente, continua y para actualizarse en el tema de la lectoescritura” (E.P.12).*

*“Hay otras organizaciones que tienen un trabajo significativo, pero en la práctica estamos como muy dispersos. En la medida en que se logre montar una base de datos será de mucha utilidad, ojalá se puedan documentar las mejores prácticas que aportan a la lectura. Esto sería muy importante para el país” (E.P.3).*

La segunda forma de trabajar en la sostenibilidad de los esfuerzos en lectoescritura temprana es, según las personas entrevistadas, a través del fortalecimiento de las capacidades individuales e institucionales de la comunidad educativa en los niveles locales. Se recomienda además capacitar a los asesores pedagógicos, y no solamente a los directores de escuelas, porque en el primer caso, estos son figuras más estables y se vinculan directamente con los maestros y las maestras.

La incidencia de las organizaciones en las políticas públicas educativas no fue abordada por los actores entrevistados, pese a su importancia para generar los cambios estructurales y duraderos que requiere el país en materia educativa. Esto pareciera ser un indicador del escepticismo de la sociedad civil en cuanto a las posibilidades para influenciar a las instancias gubernamentales en Nicaragua ante lo que perciben,

como cierre de los espacios de diálogo.

## **6.5. MEDIOS Y FORMATOS IDÓNEOS PARA LA DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS Y EVIDENCIAS**

La divulgación de la información es una categoría de análisis que permite identificar si los organismos están compartiendo sus prácticas de trabajo en el ámbito de la lectoescritura, cómo lo están haciendo, y cual sería, desde su percepción, la mejor forma de tener información sobre lectoescritura para la mejora de sus prácticas.

En el país hay poca información con relación a estos temas. Los principales canales utilizados para compartir son: los correos electrónicos, las llamadas telefónicas, las páginas Web, el envío de *links* con artículos de Internet, las redes sociales, y en algunos casos, el uso de material impreso.

A nivel general los resultados de la investigación muestran que hay poca práctica entre las organizaciones en cuanto a compartir información sobre su trabajo. Un argumento de peso para fortalecer las sinergias; las redes actuales y crear plataformas que generen conocimientos compartidos.

En relación a los formatos y medios que son de mayor demanda entre los participantes para compartir información están: el electrónico que puede ser canalizado por correo electrónico, el medio impreso en el caso de las organizaciones que inciden en las comunidades rurales y en la Costa Caribe. Sin embargo, las personas consultadas, indicaron que les gustaría recibir *links* con información relevante sobre lectoescritura en su correo electrónico. Se manifestó la necesidad de emplear videos para documentar las clases modelo y disponer de recursos pedagógicos para la formación docente: observación de las aulas, de los niños y de los profesores.

## 7. CONCLUSIONES

Desde las distintas voces de las personas consultadas y del material documental se identificaron las siguientes reflexiones finales.

1. La lectura y la escritura son destrezas fundamentales para el aprendizaje humano y constituyen el nivel superior del desarrollo y uso del lenguaje como herramienta de comunicación. Aprender a leer significa construir significado y sentido sobre la base de un texto; por lo tanto aprender a leer es, en última instancia, aprender a comprender.
2. El conocimiento acumulado sobre la importancia de aprender a leer y escribir temprano ha puesto de manifiesto la importancia de hacerlo con éxito en los primeros grados.
3. La comprensión lectora de los niños y niñas fue un problema identificado por la UNESCO en el estudio evaluativo TERCE (2014) efectuado a nivel de América Latina y del Caribe. Los escolares saben decodificar pero se requiere mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje referidos a la interpretación de lo que se lee. Al respecto, Nicaragua no constituye una excepción. Otras evaluaciones realizadas en diversas partes del mundo corroboran lo anterior: uno de los problemas más importantes de los sistemas educativos es el gran porcentaje de niños y niñas con serias dificultades para aprender a leer y escribir pronto.
4. En particular las evaluaciones efectuadas con la prueba *Early Grade Reading Assessment* (EGRA), demuestran que hay una alta proporción de niños y niñas en los países de bajo y mediano ingresos, que acuden a la escuela con regularidad y continuidad durante varios años y que no pueden “descifrar” una sola palabra. Esto justifica la relevancia de los tres primeros grados de escuela; y constituye una motivación para la promoción de programas y proyectos de mejora de la lectura y la escritura como aprendizajes vitales.
5. A partir de 2015 el Ministerio de Educación de Nicaragua estableció el uso de un método único para la enseñanza de la lectoescritura, Fónico, Analítico, Sintético (FAS) en los centros educativos públicos y privados. Esta unificación de los diversos métodos tiene como finalidad mejorar los bajos resultados escolares en lectoescritura, partiendo de la premisa que la raíz de este problema radica en dicha diversidad, puesto que dificulta al ministerio –con escasos recursos económicos y de personal- monitorear y supervisar con frecuencia a los maestros y las maestras.
6. El estudio realizado en Nicaragua da cuenta de organizaciones y redes trabajando en lectoescritura temprana en casi todo el país. Sus recursos son limitados debido al retiro paulatino del país de la ayuda internacional. Un elemento importante a destacar es que la mayoría de las escuelas se localizan en zonas alejadas del país, de difícil acceso y con población viviendo en condiciones de vulnerabilidad.
7. Para el conjunto de actores clave identificados en Nicaragua: redes, centros de investigación y organizaciones de sociedad civil la lectoescritura temprana es una prioridad. La mayor parte de las iniciativas que impulsan se basan en la realización de actividades de animación con los niños y las niñas para que aprendan a leer, mediante acciones participativas que tiene como objetivo “dotar de vida a los libros”, a través de la animación de la lectura. Esta técnica utiliza algunas estrategias

con carácter lúdico que acercan al niño y a la niña al libro de manera activa y gratificante.

8. La mayoría de los actores clave llevan a cabo estrategias de capacitación para contribuir al dominio por parte de los maestros y las maestras del método (FAS). Como resultado de esto, muchas organizaciones han realizado modificaciones en sus proyectos e iniciativas para ajustarse a los lineamientos gubernamentales. Algunos actores, incluyendo el MINED consideran que este método tiene un efecto positivo en el aprendizaje rápido de la lectura por parte de los niños y las niñas; y permite que los equipos técnicos del ministerio asesoren fácilmente a los docentes. También opinan que se trata de un método interactivo que brinda herramientas, estrategias y recursos a los maestros y a las maestras de utilidad. Otros actores se inclinan por la no existencia de un método exclusivo, ya que la diversidad y complementariedad haría de la lectoescritura un proceso de enseñanza-aprendizaje más flexible y se retomaría la experiencia adquirida por muchos docentes.
9. Aunque no existen evidencias al respecto, quienes fueron consultados sostienen que maestros, maestras, y en particular padres y madres de familia tienen – como producto del trabajo que se ha venido realizando- mayor conciencia acerca de la importancia de aprender a leer y a escribir temprano. Se percibe entre los entrevistados que los padres y las madres acompañan más a sus hijos e hijas desde el hogar en el reforzamiento de los aprendizajes.
10. En el país un número muy reducido de organizaciones de sociedad civil y gubernamentales, emplean la tecnología en la lectoescritura temprana. Se trata de iniciativas aisladas y no existen datos acerca del impacto que tienen en el fortalecimiento de las capacidades de los niños, las niñas, los maestros y las maestras. Se considera sin embargo, un avance y un requerimiento modernizador a generalizar en la enseñanza de la lectoescritura.
11. La “Campaña de Lectura”, iniciativa desarrollada desde la sociedad civil para potenciar la lectura en primer grado de primaria es considerada emblemática. Esta ha tenido un impacto positivo al servir como plataforma para compartir diversas experiencias, motivar a la lectura a través de concursos, y generar un espacio para monitorear los avances de la niñez en la lectura.
12. El poco debate científico en Nicaragua constituye un obstáculo serio para la mejora de la lectoescritura. Los actores coinciden sobre la relevancia del empleo de metodologías activas y lúdicas para promover la motivación y el placer de leer durante la niñez. Sin embargo, no hay un posicionamiento teórico claro ni explícito al respecto. Tampoco hay publicaciones académicas ni investigaciones que proporcionen evidencias locales acerca de los enfoques y metodologías más efectivas.
13. La prioridad de la decodificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura se confirmó en la presente investigación durante los grupos focales realizados con los maestros y las maestras. Los participantes y las participantes en estos grupos, manifestaron preocupación por cumplir con su responsabilidad de enseñar a los niños a leer y escribir, buscando opciones a partir de sus propios conocimientos y recursos, sin tener muchas veces, claridad sobre las estrategias, los métodos ni las herramientas más eficientes y recomendables, que facilitarían su trabajo.
14. En general las personas entrevistadas no cuentan con suficientes materiales didácticos ni recursos, en especial libros para la realización de su trabajo; y además los libros son insuficiente

con relación a la demanda existente. Esto trae como consecuencia que los organismos opten por elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la lectoescritura, utilizando sus propios medios o repitiendo su empleo en disminución del interés de los estudiantes. Esta brecha es mayor en las escuelas de las zonas rurales y las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Norte y Sur disponen de materiales muy limitados. En ocasiones, en los territorios más alejados, no llegan a tiempo o del todo los suministros didácticos esperados por los maestros y maestras, quienes se ven obligados a improvisar haciendo uso de su inventiva y creatividad.

**15.** No se emplean evidencias basadas en investigaciones sobre lo que funciona mejor en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura temprana. De lo anterior, se infiere que el concepto de evidencia y la práctica de tomar decisiones sobre la base de las mismas, no existe en el país.

**16.** Se implementan algunas iniciativas de monitoreo y evaluación de los avances de los niños y de las niñas en lectoescritura, básicamente mediante el uso de la prueba EGRA, aplicada principalmente por los organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales, centros privados y fundaciones. En Nicaragua esta prueba sirvió para establecer una línea de base nacional con una muestra representativa durante los años 2008 y 2009 como producto de la colaboración entre el MINED, USAID, *Research Triangle Institute* (RTI) y CIASES.

**17.** Una tendencia nacional es la falta de evaluación de las intervenciones. Ninguna de las entidades incluida en el mapeo de actores, ha realizado evaluaciones de impacto de su trabajo. La mayoría de personas consultadas afirmaron que han percibido cambios positivos en la enseñanza y en la comunidad educativa, sin que esta

percepción se sustente en estudios específicos.

**18.** Se recomienda analizar las buenas prácticas basadas en evidencia científica que existen a nivel internacional y se han aplicado con éxito para el buen aprendizaje de la lectura y la escritura: i) el rol favorecedor del ambiente letrado en el hogar y la comunidad; ii) el contacto de los niños y las niñas con materiales impresos para que manipulen, lean y extraigan sus propias reflexiones; el papel de los maestros y las maestras como animadores y enseñantes; iii) el uso de enfoques pedagógicos efectivos; iv) el apoyo de redes, asociaciones e incentivos en la promoción de la lectura temprana.

**19.** Las personas consultadas identificaron necesidades y requerimientos en cuatro ámbitos: i) la formación a docentes para el diseño de los marcos teóricos de la lectoescritura en los primeros grados; los modelos y las prácticas a implementar con los escolares en las aulas. ii) La creación de plataformas y de espacios de articulación entre organismos que trabajan en educación. iii) La realización de investigaciones que contribuyan a la generación de conocimientos sobre lectoescritura y a la sistematización de las experiencias relevantes en el país. iv) El desarrollo de instrumentos para un mejor monitoreo y evaluación de sus acciones.

**20.** La decisión de usar un método único (FAS) para la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados y la articulación de los esfuerzos en esta dirección, podrían tener efectos positivos o negativos en el aprendizaje de generaciones de niños y niñas. El desconocimiento sobre las evidencias empleadas para tomar una decisión tan importante en materia educativa, es una fuente de preocupación para los docentes, los funcionarios de las organizaciones no gubernamentales

y los expertos consultados. Es urgente analizar el método (FAS) y sus resultados a la luz del conocimiento generado a nivel internacional y de las evidencias sobre las buenas prácticas de los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura temprana.

¿Con el método (FAS) los niños y las niñas están aprendiendo a leer y a escribir mejor? ¿Cuáles son los beneficios y los inconvenientes que este método plantea? ¿Cómo podría potenciarse los impactos positivos del método y contrarrestar los negativos en el aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados? Cada una de estas preguntas de investigación es pertinente y necesaria en el actual contexto nicaragüense y constituye un ámbito de trabajo insoslayable para

la mejora de la lectoescritura temprana.

A través del Programa de Capacidades LAC Reads se podría contribuir a dar respuesta a estas y a otras interrogantes: apoyando la realización de estudios y de iniciativas de creación de capacidades de interpretación lectora; fortaleciendo las habilidades pedagógicas y la calidad de los materiales empleados por el profesorado.

También sería importante aprovechar la base de datos de recursos recolectada por el programa para identificar las habilidades y los enfoques con los que se está trabajando en la enseñanza de la lectoescritura temprana en el país.

## BIBLIOGRAFÍA

Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K., & Wolff, H. E. (2006). *Optimizing learning and education in Africa—the language factor*. Paris: ADEA.

Asamblea Nacional de Nicaragua. (2006). Ley general de educación, No. 582, Artículo VIII. *La Gaceta, Diario Oficial de la República de Nicaragua*, 3 de agosto de 2006, Managua, Nicaragua.

August, D., & Shanahan, T. (2006). *Executive summary: Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Banerjee, A., & Duflo, E. (2012). *Repensar la pobreza*. México: Taurus Pensamiento.

Banerjee, A., Duflo, E., Shawn, C., & Linden, L. (2007). Remediar la educación: la evidencia de dos experimentos en la India. *Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1235-1264.

Barrentine, S. (1996). *Engaging with Reading through Interactive Read-Alouds*. *The Reading Teacher*, Vol. 50, No. 1, pp. 36-43.

Barro, L. (1999). *Different Texts, Different Emergent Writing Forms*. *Language Arts* 76, 6 (483-489).

Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2001). *Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children*. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.

Bloch, C. (2006). *Theory and Strategy of Early Literacy in Contemporary Africa with Special Reference to South Africa*. Oldenburg, Alemania: Summary paper of a Cumulative PhD Thesis presented to the Faculty of Education, Carol von Ossietzky Univ. Retrieved from /www.zsn.uni-oldenburg.de/download/CaroleBloch.pdf.

Burde, Dana and Linden, Leigh. (2010). *The Effect of Village-Based Schools: Evidence from a Randomized Control Trial in Afghanistan*. New York University and Columbia University, New York. Processed.

Buyuktaskapu, Sema. (2012). *Effect of Family Supported Pre-Reading Training Program given to children in preschool education period on reading success in primary school*. *Kuram ve Uygulamada Edytym Bylymlery*, 12(1), 309-316

Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: USAID/Ministerio de Educación Gobierno de Guatemala.

Camilli, G., Vargas, S., & Yurecko, M. (2003). *Teaching children to read: The fragile link between science and*

federal education policy. *Education Policy Analysis Archives*, 11(15), 1–49. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/243/369>

Cao, Y. (2014, diciembre 11). *Parental and Community Involvement in Early Grade Reading*. NORC at the University of Chicago.

Castro, Vanessa, Laguna, José Ramón y Mayorga, Nora. (2008). *Informe de Resultados: EGRA 2008*. EdData II Asistencia técnica y gerencia, Orden de trabajo número 5.

Castro, V; Laguna, J.R., y Mayorga, N. (2009). *Informe de Resultados EGRA 2008*. CIASES y RTI International.

Castro, V; Laguna, J.R., y Vijil, J. (2009). *Informe de Resultados ELI 2009. El Caribe*. CIASES y RTI International.

Cohen de Lara, H. (2012). *Los fundamentos. Teoría y práctica de la educación inicial en la niñez*. Sardes Educational Services.

Clay, M. (1975). *The early detection of reading skills is comprehending vocabulary*. London: Heinemann.

CONAGUA. (n.d.). *Guía de identificación de actores clave*. Serie Planificación Hidráulica. SERMANAT. Gobierno Federal. Retrieved from <http://www.conagua.gob.mx/CONAGUA07/Noticias/IAC.pdf>

Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). *A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language*. *Journal of Educational Psychology*, 91, 29–43

Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.

Darias, José Luis. (2009). *El papel del método fónico-analítico- sintético-comunicativo*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos32/lecto-escritura/lecto-escritura.html>

Department of Education, Science and Training (DEST). (2005). *National Inquiry into the Teaching of Literacy (NITL). Teaching reading: Report and recommendations*. Retrieved from [http://www.dest.gov.au/nitl/documents/report\\_recommendations.pdf](http://www.dest.gov.au/nitl/documents/report_recommendations.pdf)

Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). *Cross-language transfer of phonological awareness*. *Journal of educational psychology*, 85(3), 453.

EC-FAO. (2006). *Stakeholder Analysis. Annex I to lesson "Understanding to Users Information Needs"*. *Food Security Information for Action Programme*. United States: FAO-EU.

Escudero, J. M. y Bolívar, AL. (1994). *Innovación y Formación centrada en la escuela. Una perspectiva de la*

realidad española. En Amiguihno, A. y R. Canarias (Ed.). *Las escuelas y el cambio: el papel de los Centros de formación*. Educa, Lisboa, pp. 97-155

Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Lectura y vida* 4 año 17.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (2001). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Foorman, B. R., & Moats, L. C. (2004). *Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction*. *Remedial and Special Education*, 25, 51–60.

Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de Alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

Glennerster, R., Grossman, D., & Takavarasha, K. (2012). 2011 USAID Education Strategy. Reference Materials. USAID.

GRUN (2012). *Plan Nacional de desarrollo humano 2012-2016. A seguir transformando Nicaragua*. Versión preliminar en Consulta Nacional, Noviembre 8 de 2012. <http://www.pndh.gob.ni/>

Gough, P. and Tunmer, W. (1986). *Decoding, reading, and reading disability*. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

Guedes, E. (2004). *Mapeo de actores sociales: un enfoque de redes sociales en el marco del desarrollo local*. Uruguay: Universidad de la República.

Hasbrouck, J.E. & Denton, C.A. (2005). *The reading coach: A how-to manual for success*. Longmont, CO: Sopris West.

Hunzicker, Jana. (2004). The Beliefs-Behavior Connection: Leading Teachers Toward Change. The key to changing teachers' behavior is to change their basic belief. *Principal*. November/December 2004. 44-46.

INIDE (2014). *Anuario estadístico*.

INIDE (2015). *Encuesta Nacional de Medición del Nivel de Vida*. EMNV 2014. [http://www.inide.gob.ni/Emnv/Emnv14/Presentacion%20Resultados%20Emnv\\_06Oct2015.pdf](http://www.inide.gob.ni/Emnv/Emnv14/Presentacion%20Resultados%20Emnv_06Oct2015.pdf)

International Reading Association y National Association for the Education of Young Children. (1998). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. A joint statement*. En *The Reading Teacher*, Vol. 52, N° 2, p.193-216.



Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Kaufman, A. M. (2009). Cómo comienza la alfabetización. In A. M. Kaufman. *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Educación.

Koda, K., & Reddy, P. (2008). *Cross-linguistic transfer in second language reading*. *Language Teaching*, 41(04), 497-508.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.

Kowszyk, D. (2010). *Alfabetización de jóvenes y adultos: aportes de Emilia Ferreiro y Paulo Freire*. *Segundas jornadas nacionales de investigación en formación en educación*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Retrieved noviembre 29 y 30, 2010.

McCutchen, D., & Berninger, V. W. (1999). Those who know, teach well: Helping teachersmaster literacy-related subject-matter knowledge. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 215–226.

Mckenna, M. & Stahl, S. (2003). *Assessment for Reading Instruction*. New York: The Guildford Press.

Meyer, L.A., Wardrop, J.S., Stahl, S.A., & Linn, R.L. (1994). *Effects of reading storybooks aloud to children*. *Journal of Educational Research*, 88, 69-85.

Ministerio de Educación de Perú. (2003). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: resultados de la evaluación nacional 2001*. Informe descriptivo. Lima: Ministerio de Educación.

MINED (2011). *Plan Estratégico de Educación 2011-2015*. Managua: MINED. Recuperado de [http://www.mined.gob.ni/Documents/Document/2013/pee2011\\_2015.pdf](http://www.mined.gob.ni/Documents/Document/2013/pee2011_2015.pdf)

MINED (2014). *Reporte de implementación hasta 2013 del Plan Estratégico de Educación (PEE) 2011-2015 y del Anexo al PEE*. Visibilizando la consistencia con la Educación Técnica y Formación Profesional. Managua: MINED.

MINED. Dirección General de Educación Primaria. (2015). *Método Fónico Analítico Sintético (FAS)*. Orientaciones Metodológicas. Managua: MINED. Versión en validación.

Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). *Vocabulary processes*. *Handbook of reading research*, 3(269-284).

Nagy, W. E., McClure, E. F., & Mir, M. (1997). *Linguistic transfer and the use of context by Spanish- English bilinguals*. *Applied Psycholinguistics*, 18(04), 431-452.

Overseas Development Administration. (1995). *Guidance note on how to do stakeholder analysis of Aid projects an Programmes*. UK: Social Development Department.

Porche, M. V., Pallante, D. H., & Snow, C. E. (2012). *Professional Development for Reading Achievement: Results from the Collaborative Language and Literacy Instruction Project (CLLIP)*. *Elementary School Journal*, 112(4), 649-671.

Pozo Solis, A. (2007). *Mapeo de Actores Sociales*. Documento de trabajo. PREVALFIDA.

Programa Estado de la Nación (PEN). (2016). *Quinto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible*. San José: Programa Estado de la Nación. Consultado en línea el 9 de septiembre del 2016. <http://www.estadonacion.or.cr/erca2016/assets/erca-2016-web.pdf>

Programa de Capacidades LAC Reads. (2015). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados*. Documento interno no publicado.

Reimers, Fernando y Jacobs, Jenny Eva. (2009). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. En Fundación Santillana. (2009). *La lectura en la sociedad de la información*. XXIII Semana monográfica de la educación. Madrid: Santillana.

Reynolds, M., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2011). *What recent reviews tell us about the efficacy of reading interventions for struggling readers un the Early Years of Schooling*. *International Journal of disability, development and education.*, 58(3), 257-286. Retrieved diciembre 9, 2014, from <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2011.598406>

Robbins, C., & Ehri, L.C. (1994). *Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words*. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64. doi:10.1037/0022-0663.86.1.54

Rowe, D. (1998). *The literate potentials of book-related dramatic play*. *Reading Research Quarterly*, 33, 10-35. doi:10.1598/RRQ.33.1.2

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

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

Scarborough, H.S., & Dobrich, W., (1994). *On the efficacy of reading to preschoolers*. *Developmental Review*, 14, 245-302. doi:10.1006/drev.1994.1010

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y Aprendizaje*(58), 43 - 64.

Showers, B., & Joyce, B. (1996). *The evolution of peer coaching*. *Educational Leadership*, 53, 12-16.

Snow, C., & Uccelli, P. (2013, marzo 13). *¿Qué significa aprender a leer? Niños capaces de entender su mundo*. San José, Costa Rica.

Snow, C. (2009). Leer para aprender. In F. Reimers, & J. Jacobs. *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. La lectura en la sociedad de la información. XXIII semana monográfica de la educación* (p. 109). Madrid: Santillana.

Snow, C. E., & Juel, C. (2005). *Teaching children to read: What do we know about how to do it?* In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading: A handbook* (pp. 501- 520). Oxford, UK: Blackwell.

Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Stover, K., Kissel, B., Haag, K., & Shoniker, R. (2011). *Differentiated coaching: Fostering reflection with teachers*. *The reading teacher*, 64(7), 498-509.

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

Taylor, B., Pearson, P., Clark, K., & Walpole, S. (2000). *Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary grade reading instruction in low-income schools*. *Elementary School Journal*, 101(2), 121-166.

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

UNESCO. (2014). *Comparación de Resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. SERCE Y TERCE 2006-2013*. Santiago: Oficina Regional de la UNESCO.

Van Allen, R. (1976). *Language experience activities*. Boston: Houghton Mifflin.

Verhoeven, L. T. (1994). *Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited*. *Language learning*, 44(3), 381-415.

Vijil, Josefina y Castillo, Melba. (2011). *El éxito o fracaso en el aprendizaje inicial de la lectura. Factores del contexto escolar que ayudan a entenderlo*. Managua: CIASES – UNICEF.

Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69, 848-872.

# ANEXO 1

## ACTORES CLAVE DE NICARAGUA

1	AMCHAM
2	CAMPAÑA DE LECTURA
3	CAPRI
4	CARS
5	CESESMA
6	CIASES
7	CUCULMECA
8	FABRETTO
9	FE Y ALEGRÍA
10	MINED
11	NICARAGUA LEE
12	UNAN
13	PCI NICARAGUA
14	SAVE THE CHILDREN
15	SEMILLAS PARA EL PROGRESO
16	USAID
17	VICARIATO DE BLUEFIELDS
18	VISION MUNDIAL

## ANEXO 2

### ENTREVISTAS REALIZADAS

ORGANISMO	CARGO
AMCHAM	Responsable de Educación
CESESMA	Coordinadora de Proyecto – Educador
CUCULMECA	Directora Ejecutiva - Coordinadora de Educación
CAPRI	Técnica de proyecto en el área de educación
CARS	Facilitadora de Lectura
CAMPAÑA DE LECTURA	Coordinadora General
CIASÉS	Investigadora Asociada
FABRETTO	Coordinadora Educativa de Preescolar y Primaria
FE Y ALEGRÍA	Coordinador Nacional de Pedagogía
SAVE THE CHILDREN	Coordinadora de Proyectos de Educación
PCI NICARAGUA	Director de País
VICARIATO	Coordinador de la Pastoral Educativa de Nueva Guinea
FABRETTO	SAVE THE CHILDREN
PROYECTO BASES	Directora ejecutiva del Proyecto BASES oficina regional en Nueva Guinea- Coordinadora del Componente 1 del proyecto BASES
SEMILLAS DE PROGRESO	Coordinadora de Ejecución Coordinadora de Proyecto
NICARAGUA LEE	Presidenta
VISION MUNDIAL	Especialista de Innovación y Desarrollo de Proyectos en Educación a nivel Nacional
OEI	Consultora Especializada en Educación Inicial Técnica de Proyecto en el Área de Educación
DIRECTORA DE PEDAGOGIA	Directora del Departamento de Pedagogía
COORDINADORA EDUCACION INFANTIL	Coordinadora de la Carrera de Educación Infantil
ESCUELA NORMAL MARIA MAZARELLO	Profesora de Literatura Infantil de Magisterio
ESCUELA NORMAL DE BLUEFIELDS	Delegada Municipal Bluefields
ALGUNOS DELEGADOS MUNICIPALES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN	
GRUPO FOCALES	
1. DOCENTES ESCUELAS RURALES MULTIGRADO NUEVA GUINEA	
2. DOCENTES ESCUELAS DE PREESCOLAR EN BLUEFIELDS	

## ANEXO 3

### CLASIFICACIÓN DE ORGANISMOS SEGÚN LA TIPOLOGÍA DE ACTORES CLAVE

	ACTOR - CLAVE	DEFINICION	ORGANISMOS
1	Dependencias Gubernamentales	Toda instancia que ejecuta fondos del Estado por medio de personal contratado por el estado con excepción de instancias de formación y Centros de Investigación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MINED</li> </ul>
2	Organismos internacionales	Organizaciones que tienen acuerdos multinacionales basadas en políticas multinacionales.	—
3	ONG Internacionales y cooperantes	Organizaciones de origen extranjero que ejecutan fondos a nivel nacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• USAID</li> <li>• SAVE THE CHILDREN</li> <li>• FE Y ALEGRIA</li> <li>• VISION MUNDIAL</li> <li>• CARS</li> <li>• PCI</li> </ul>
4	Académicos / Investigadores	Las instancias cuya misión principal es el avance del conocimiento, la investigación y el análisis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CIASES</li> </ul>
5	Instituciones y Programas de capacitación para docentes.	Todos los centros que forman docentes (formación inicial o continua), independiente de donde reciben los fondos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamentos de Pedagogía y/o Educación</li> <li>• Escuelas Normales (MINED)</li> </ul>
6	Sociedad civil	Organismos locales que no tienen filiales en otros países que ejecutan fondos de distinta procedencia, distintas formas de organización de la sociedad que no depende del Estado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FABRETTO</li> <li>• CESESMA</li> <li>• CUCULMECA</li> <li>• AMCHAM</li> <li>• CAPRI</li> <li>• VICARIATO DE BLUEFIELDS,</li> <li>• CAMPAÑA DE LECTURA</li> <li>• NICARAGUA LEE</li> <li>• SEMILLAS PARA EL PROGRESO</li> </ul>

## ANEXO 4

### DOSIFICACIÓN LENGUA Y LITERATURA PRIMER GRADO 2017

Semana / Fecha	Febrero			Marzo				
	1	2	3	4	5	6	7	8
	6 al 10	13 al 17	20 al 24	27 feb-al 3 de marzo	6 al 10	13 al 17	20 al 24	27 al 31
<b>lunes</b>	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	A	O
<b>martes</b>	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	A	I
<b>miércoles</b>	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	E	I
<b>jueves</b>	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	Aprest	E	U
<b>viernes</b>	Aprest	Aprest	TEPCE	Aprest	Aprest	Aprest	O	TEPCE
Semana/ fecha	Junio					Julio		
	17	18	19	20	21	22	23	24
	19 mayo-2 de junio	5 al 9	12 al 16	19 al 23	26 al 30	3 al 7	10 al 14	17 al 21
<b>lunes</b>	ejerc	ejerc	D	R (sílabas inversas)	Ñ	LL - Y	Vacaciones	H
<b>martes</b>	FERIADO	F	D (sílabas mixtas)	R (sílabas complejas o trabadas)	Ñ	ejerc		Ch
<b>miércoles</b>	N	F	D (sílabas mixtas)	R (sílabas complejas o trabadas)	ejerc	Vacaciones		feriado
<b>jueves</b>	N (sílabas inversas)	F	ejerc	R - Rr	LL - Y			ejerc
<b>viernes</b>	N (sílabas inversas)	ejerc	R	ejerc	TEPCE			Vocales juntas

Aprest = Aprestamiento  
ejerc= ejercicio

Semana / Fecha	Abril				Mayo			
	9	10	11	12	13	14	15	16
	3 al 7	10 al 14	17 al 21	24 al 28	1 al 5	8 al 12	15 al 19	22 al 26
<b>lunes</b>	U	Semana Santa	P	ejerc	Feriado	S	C: ce, ci	L
<b>martes</b>	M		ejerc	B	V	S (sílabas inversas)	ejerc	L (sílabas inversas)
<b>miércoles</b>	M		Y - de enlace	B	V	S (sílabas mixtas)	Z	L (sílabas complejas o trabadas)
<b>jueves</b>	ejerc		T	ejerc	V	ejerc	Z	L (sílabas complejas o trabadas)
<b>viernes</b>	P		T	TEPCE	ejerc	C: ce, ci	ejerc	TEPCE
Semana / Fecha	Julio	Agosto					Septiembre	
	25	26	27	28	29	30	31	32
	24 al 28	31 al 4 de agosto	7 al 11	14 al 18	21 al 25	28 al 1 sept	4 al 8	11 al 15
<b>lunes</b>	vocales juntas	ejerc	K	G: ge, gi	gue, gui	güe, güi	ejerc	W
<b>martes</b>	C: ca, co, cu	Q: que, qui	ejerc	ejerc	gue, gui	ejerc	X	ejerc
<b>miércoles</b>	C: ca, co, cu (sílabas complejas o trabadas)	Q: que, qui	G: ga, go, gu	J	gue, gui	G (sílabas complejas o trabadas)	X	ejerc
<b>jueves</b>	C: ca, co, cu (sílabas complejas o truncadas)	ejerc	G: ga, go, gue	J	güe, güi	ejerc	ejerc	Fiestas Patrias
<b>viernes</b>	TEPCE	K	ejerc	G: ge, gi	TEPCE	uea, uai, iau	W	





## Programa de Capacidades LAC Reads

El propósito del Programa de Capacidades LAC READS (PCLR) es aumentar el impacto, la escala y la sostenibilidad de las políticas y prácticas de lectoescritura temprana (LET) en América Latina y el Caribe (LAC) mediante la identificación, sistematización y disseminación de investigación y recursos en este ámbito. Contempla también acciones de asistencia técnica a los gobiernos así como a otros actores nacionales y regionales, para apoyar sus esfuerzos de mejorar los resultados de lectura temprana, especialmente para beneficio de los niños desfavorecidos.

El PCLR es una iniciativa de la Oficina de USAID para América Latina y el Caribe (LAC), ejecutada con el apoyo del American Institutes for Research (AIR), en alianza con Juárez y Asociados (J&A), y la participación de organizaciones socias a nivel nacional. La ejecución del programa, que abarca el periodo 2014-2019, se enfoca en los siguientes países prioritarios: Guatemala, Honduras, Nicaragua, Haití, República Dominicana, Jamaica, Estados del Caribe Oriental y Perú. El Centro de la Investigación y Acción Educativa y Social (CIASES) es el socio nacional del PCLR en Nicaragua.