



# **Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo del título de Maestro en Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública de Nicaragua**

Preservice Teacher Education in teaching Early Grade Literacy  
in the teaching curriculum for the Primary Education Teacher Degree of  
the Ministry of Public Education of Nicaragua

Volumen 20, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-15

Byron Antonio Delgado Rocha

## **Citar este documento según modelo APA**

Delgado Rocha, Byron Antonio. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo del título de Maestro en Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública de Nicaragua. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-15. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41600

# Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo del título de Maestro en Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública de Nicaragua

Preservice Teacher Education in teaching Early Grade Literacy in the teaching curriculum for the Primary Education Teacher Degree of the Ministry of Public Education of Nicaragua

Byron Antonio Delgado Rocha<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo analiza los resultados de una investigación curricular realizada en Nicaragua, en el período 2018-2019 y en la modalidad regular, provisto por el Ministerio de Educación de Nicaragua y gestionado por las escuelas normales, que otorga el título de Maestro de Educación Primaria y que se cursa simultáneamente con la secundaria a partir del noveno grado. El propósito fue contrastar lo que la evidencia teórica marca como necesario saber y poder hacer para enseñar a leer y escribir en educación inicial, y el contenido del plan de formación del profesorado de Educación Primaria. La metodología responde a un enfoque cualitativo que se basó en el mapeo del currículo, entrevistas a docentes formadoras y en formación y observaciones de clases de las asignaturas relacionadas con las dimensiones sobre desarrollo infantil, contenidos sobre lectoescritura inicial y evaluación. Entre sus principales resultados, se destaca que existe una alineación parcial e insuficiente del contenido del currículo en relación con la evidencia. Se detectaron brechas relacionadas con la carencia de contenidos, bibliografía y tiempo con respecto a la necesidad real de la formación. También se encontró que en muchas líneas lo prescrito es diferente a lo implementado debido al contexto y las experiencias individuales e institucionales de las docentes formadoras. La investigación concluye que se están evadiendo ámbitos clave para asegurar los procesos de aprendizaje de la lectoescritura inicial. No se está considerando los aportes de la evidencia teórica en el plan de formación inicial docente, y no se cuenta con el tiempo suficiente para la enseñanza y la práctica sobre lectoescritura inicial.

**Palabras clave:** investigación curricular, lectoescritura inicial, formación inicial docente, escuelas normales, Ministerio de Educación Pública

**Abstract:** This article analyzes the results of a curricular investigation carried out in Nicaragua, in the period 2018-2019 and in the regular modality, provided by the Nicaraguan Ministry of Education and managed by the teacher training schools, which grants the title of Primary Education Teacher and that is attended simultaneously with the secondary from the ninth grade. The purpose was to contrast what the evidence suggests is necessary to know and be able to do in order to teach early grade literacy (EGL), and the content of the primary education teacher training curriculum. The methodology followed a qualitative approach based on curriculum mapping, interviews with teacher trainers and teachers-in-training, and classroom observations of subjects related to child development, EGL content, and assessment of learning. Among its main findings, it is worth noting that there is a partial and insufficient alignment of the content of the curriculum with the evidence on effective instruction of this subject. Gaps were identified in content, course bibliographies and time spent on teaching with respect to actual training needs. It was also found that in many classes what is prescribed is different from what is implemented due to the context and individual and institutional experiences of the teacher trainers. The research concludes that key issues critical to effective EGL instruction are not included in the curriculum, evidence is not being considered in the teacher training program, and insufficient time is being given to teaching and practice on instruction.

**Key words:** curricular research, early grade literacy, pre-service teacher education, training teacher schools, Ministry of Public Education.

<sup>1</sup> Investigador de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe y la Red de Investigación Educativa Jesuita en Centroamérica, Nicaragua. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7318-4689> Dirección electrónica: [bdelgado@uca.edu.ni](mailto:bdelgado@uca.edu.ni)

**Artículo recibido:** 15 de noviembre, 2019

**Enviado a corrección:** 31 de marzo, 2020

**Aprobado:** 20 de abril, 2020

## 1. Introducción

La investigación sobre la formación inicial docente (FID) proporciona evidencia para que, mediante las políticas públicas, el sistema educativo nicaragüense tome las decisiones más acertadas y pertinentes sobre la actualización curricular, la mejora de la formación docente y la revisión constante de ejes transversales como la Lectoescritura Inicial (LEI) para que estén en consonancia con los aportes más recientes de las comunidades científicas.

A modo de contextualización, la Constitución Política de Nicaragua en su artículo 116 establece que la educación tiene como objetivo la formación plena e integral de cada nicaragüense; la construcción de su conciencia crítica, científica y humanista; el desarrollo de su personalidad y sentido de su dignidad; y su capacitación para que asuma las tareas de interés común. La educación obligatoria va desde el III nivel de preescolar hasta el sexto grado de Primaria (entre los 5 y los 12 años). Según las estadísticas del Ministerio de Educación (MINED), en 2017 había una tasa de escolaridad inicial, primaria y secundaria de 66%, 93.5% y 83.7%, respectivamente. Debido a la falta de acceso a información pública no es posible confirmar estos datos.

El desempeño del estudiantado nicaragüense en lectoescritura, según los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, se ubica por debajo de la media regional en todas las pruebas, excepto en la de escritura de 6to grado, donde está “igual que la media regional” (UNESCO, 2015). Estos resultados pueden explicarse por la relación entre la formación docente (tanto la instrucción inicial como el entrenamiento en servicio) y la enseñanza efectiva, así como por la oportunidad de cada docente de ser acompañado exitosamente en sus procesos de enseñanza y desempeño profesional.

El Ministerio de Educación (MINED) es el encargado del subsistema de educación básica y media que incluye el nivel inicial, primario, secundario y la formación de docentes para inicial y primaria en escuelas normales de nivel secundario. A través del MINED, el Estado nicaragüense dirige nueve escuelas normales en el país para la formación de docentes de primaria, de las cuales ocho son públicas y una, la Escuela Normal María Mazzarello que funciona en la capital, es privada. La formación en el ámbito de lectoescritura de las escuelas normales está incluida en el área humanística cuyo currículo define que cada docente de primaria debe conocer “las bases científicas y metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua con enfoque comunicativo, textual y funcional”. Señala además que dicho docente “promueve el amor y el placer por la lectura y la escritura como fuente de

conocimiento y como herramienta de auto aprendizaje y desarrollo [sic]" (MINED, 2013, p. 23).

En las escuelas normales se ofrecen dos programas de formación docente. El primero es para estudiantes que cursan la educación media, en el tercer año o noveno grado, que egresarán con la doble titulación de bachilleres y maestros de primaria. El segundo, para docentes en servicio que no cursaron la formación inicial, se ofrece como profesionalización según la Ley General de Educación. Según el MINED (2017b), entre 2010 a 2017 se titularon 25,981 maestros de educación primaria. En 2017, había 3,100 estudiantes de magisterio y 2,904 docentes en cursos de profesionalización en los doce núcleos de formación. El profesorado de educación secundaria se forma en el nivel terciario, principalmente en la universidad pública.

Teniendo en cuenta el panorama del país, los niveles de rendimiento del alumnado de primaria en la lectura y escritura, y las características de la FID, se propuso una investigación con el objetivo de conocer la formación inicial recibe el cuerpo docente que enseñará la LEI en Nicaragua. Para ello se definieron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se alinea el currículo de formación inicial docente con la evidencia sobre cómo se aprende la lectoescritura en los primeros años y qué deben saber y poder hacer las docentes y los docentes para una instrucción efectiva?
2. ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?
3. ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?

Esta investigación forma parte de un estudio regional realizado también en Guatemala, El Salvador, Honduras y Costa Rica. Como premisas teóricas, se asumió, por un lado, que hay una estrecha relación entre el dominio de determinados conocimientos y habilidades, y las buenas prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel inicial (Chesterfield y Abreu-Combs, 2011; Cunningham, Stanovich K. y Stanovich P., 2004; McEwan, 2014; Moats, 2009; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005) y, por el otro, que la calidad de la enseñanza de la LEI es producto de la formación especializada del profesorado en este campo (Bruns y Luque, 2015; OREALC-UNESCO, 2013).

## 2. Referente teórico

En el artículo introductorio: ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional, se puede revisar el marco conceptual que guio el diseño de esta investigación regional y los instrumentos para la recolección y análisis de datos aplicados en cada país.

Ver marco teórico general de la la RedLei [aquí](#).

### 3. Metodología

El estudio se centró en el análisis del currículo de formación inicial docente, modalidad regular, provisto por el Ministerio de Educación de Nicaragua y gestionado por las escuelas normales. El programa otorga el título de Maestro de Educación Primaria y se cursa simultáneamente con la secundaria a partir del noveno grado, con una duración de tres años. El análisis de la instrucción formal del profesorado es un punto de partida para la discusión de los resultados del aprendizaje del estudiantado del sistema educativo nacional, y de la posición alcanzada por Nicaragua en las pruebas estandarizadas de nivel regional que midieron las habilidades y destrezas en lectoescritura en los grados de primaria.

Para responder a las preguntas de investigación se recurrió a tres técnicas de recolección y análisis de datos: mapeo del currículo (diseño y programas) con base en una matriz diseñada a partir de literatura investigativa que ayudó a organizar la información en varias dimensiones y ámbitos; entrevistas semiestructuradas a docentes formadoras (DF) y a docentes en formación (DeF) que incluyó consentimiento informado de cada participante y, finalmente, observación de aula a partir de una guía. Para completar y aclarar los datos de las entrevistas se regresó al campo para la realización de un grupo focal con el grupo de DF. El proceso de recolección de la información comenzó en julio de 2018 y culminó en enero de 2019.

#### 3.1 Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación es el programa de formación (PF) de magisterio para la educación primaria de la Escuela Normal Maria Mazarello (ENMM) analizado mediante: documentos curriculares del PF, sesiones de clase relacionadas con la

dimensión sobre contenidos de lectoescritura inicial, e información obtenida de docentes formadoras y docentes en formación.

De 48 asignaturas que contiene el programa de formación se mapearon ocho cursos, seleccionados por tener contenido relacionado con las tres dimensiones sugeridas por la evidencia investigativa. En el caso del grupo de DF, se entrevistaron a quienes, al igual que los cursos, impartieron asignaturas relacionadas con las dimensiones incluidas en el marco conceptual. Para las entrevistas de DeF, se seleccionaron a estudiantes de los tres años, con un mayor número de segundo y de tercero por ser estudiantes más expuestos al proceso formativo en la Normal o por titularse.

Para la observación no participante, se escogieron solamente sesiones de clase de las asignaturas relacionadas con la segunda dimensión de análisis (Conocimiento de la LEI), lengua y literatura y su didáctica (I y II). En la tabla 1 se muestra la información relevante sobre la recolección de datos realizada para responder cada pregunta de investigación.

**Tabla 1**  
**Fuentes, muestra y métodos de recolección de datos**

#	Pregunta de investigación	Fuente	Muestra	Método de recolección
1.	¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cursos pertinentes del currículum seleccionado</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8</li> </ul>	Se recolectó la información disponible al público. Luego se solicitaron documentos adicionales a la coordinación del PF en la ENMM.
2.	¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cursos pertinentes del currículum seleccionado</i></li> <li>• <i>Entrevistas con DF</i></li> <li>• <i>Entrevistas con DeF</i></li> <li>• <i>Observaciones del aula</i></li> <li>• <i>Grupo focal con DF</i></li> </ul>		

3.	¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?	• <i>Entrevistas con docentes formadores</i>	• 4	Uno a uno con cuatro DF
		• <i>Grupo focal con DF</i>		
		• <i>Entrevistas con DeF</i>	• 10	Uno a uno con diez DeF
		• <i>Observaciones del aula</i>	• 6	Observaciones de cursos de LEI, cada una con duración de una hora

Fuente: elaboración propia, 2019

#### 4. Resultados

A continuación, se exponen los principales hallazgos en respuesta a cada una de las preguntas de investigación.

##### 4.1 Alineación del currículum con la evidencia actual

Sobre la primera pregunta, de cómo se alinea el currículum de la FID con la evidencia de cómo la niñez aprende lectoescritura y qué deben saber y poder hacer el cuerpo docente para su instrucción efectiva, el análisis producto del mapeo reveló que el PF está parcialmente alineado con la literatura científica. En la tabla 2 se detalla el abordaje de las dimensiones y sus ámbitos en los cursos mapeados. Es evidente que faltan temas clave como neurociencia de la LEI, bilingüismo, impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI, concepto de lo impreso, principio alfabético, conocimiento fonológico y fluidez lectora. Esta ausencia deja vacíos de formación en el grupo de futuros docentes que se pueden traducir en prácticas inadecuadas o poco efectivas cuando se encuentren en contextos reales de enseñanza de la LEI, o bien, en que no tengan las suficientes herramientas y criterios para determinar con propiedad qué hacer para desarrollar las habilidades de la lectoescritura en el nivel inicial.

**Tabla 2**  
**Abordaje de los ámbitos sobre las dimensiones y los ámbitos en el PF**

Dimensión	Ámbito	Nombre de los cursos	¿Cómo incluye el curso los ámbitos?	
			Enfoque teórico	Tiempo (horas)
Desarrollo Infantil	Teorías del desarrollo	Psicología evolutiva y del aprendizaje Pedagogía general Educación inicial y su didáctica	Indet.	14
	Teorías del aprendizaje y la motivación	Didáctica general Literatura infantil Psicología evolutiva y del aprendizaje Pedagogía general Educación inicial Lengua y literatura y su didáctica II	Indet.	28
	Desarrollo del lenguaje	Literatura infantil Psicología evolutiva y del aprendizaje Lengua y literatura y su didáctica II	Indet.	Indet.
	Etapas del aprendizaje de la lectura	Lengua y literatura y su didáctica II	Indet.	5
	Fundamentos de enseñanza-aprendizaje de la escritura	Lengua y literatura y su didáctica II	Indet.	5
	Psicología y sociología de la lectoescritura	Literatura infantil Lengua y literatura y su didáctica I Educación inicial y su didáctica.	Indet.	Indet.
	Trastornos de desarrollo de la lectura y de la escritura	Psicología evolutiva y del aprendizaje	Indet.	6
Conocimiento de la lectoescritura inicial	Vocabulario	Lengua y literatura y su didáctica I Literatura infantil	Indet.	4
	Comprensión lectora	Lengua y literatura y su didáctica I	Indet.	Indet.
	Lenguaje oral	Lengua y literatura y su didáctica II Literatura infantil	Indet.	10
	Conexiones entre lectura y escritura	Lengua y literatura II	Indet.	Indet.
	Grafomotricidad	Educación inicial y su didáctica Lengua y literatura y su didáctica II	Indet.	60
	Expresión escrita	Literatura infantil	Indet.	40

Dimensión	Ámbito	Nombre de los cursos	¿Cómo incluye el curso los ámbitos?	
			Enfoque teórico	Tiempo (horas)
		Lengua y literatura y su didáctica I y II		
	Convenciones de la escritura	Literatura infantil Lengua y literatura y su didáctica I y II	Indet.	38
Evaluación	Propósitos de la evaluación	Lengua y literatura y su didáctica II Psicología evolutiva y del aprendizaje Educación inicial y su didáctica Evaluación educativa	Indet.	Indet.
	Tipos de evaluación	Educación inicial y su didáctica Lengua y literatura y su didáctica II	Indet.	Indet.
	Evaluación de los aprendizajes	Educación inicial y su didáctica Evaluación educativa	Indet.	7
	Diseño de herramientas de evaluación	Lengua y literatura y su didáctica II Didáctica general Educación inicial y su didáctica Evaluación educativa	Indet.	25
	Aplicación de herramientas de evaluación	Psicología evolutiva y del aprendizaje Evaluación educativa	Indet.	3
	Interpretación y uso de los resultados de la evaluación	Evaluación educativa	Indet.	7

Fuente: elaboración propia, 2019. Indet.: Indeterminado.

En los cursos que se imparten, los contenidos que abordan los temas identificados en el marco conceptual de la investigación no siempre están orientados a la instrucción de la LEI. Además, falta en la narrativa curricular la prescripción explícita de un enfoque teórico para la enseñanza de la LEI. Tampoco se detalla con precisión qué estrategias están destinadas al aprendizaje del ámbito durante la formación docente y cuáles se recomiendan para aplicar en el aula de primaria para enseñar a leer y a escribir. Hay ausencia de propuestas de estrategias y técnicas exitosas basadas en la evidencia investigativa. Se omite también la explicación de cómo y cuándo se pone en uso lo aprendido en los cursos mapeados. Esto último se reserva para las asignaturas de prácticas de II y III año.

En la dimensión sobre desarrollo infantil, se abordan diferentes teorías relevantes al tema sin entrar en detalles. Esta ausencia podría conducir a una visión limitada de las características cognitivas, socioemocionales y físicas del ser humano en diferentes etapas de

su desarrollo que, a su vez, reduciría la capacidad del profesorado de identificar las necesidades del estudiantado en diferentes edades y niveles educativos. La falta de explicaciones detalladas también se observa en el abordaje de las teorías del aprendizaje y la motivación, lo cual podría derivar en la elección inadecuada de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje en los primeros años de primaria.

En los registros de los ámbitos de la dimensión dos, relativa al conocimiento de la lectoescritura, estaba ausente la narrativa para orientar la selección, elaboración y utilización de materiales educativos que cada docente en formación debe hacer para enseñar de forma efectiva la LEI.

Los principales hallazgos sobre el abordaje de la dimensión dos sugieren enfoques insuficientes para la enseñanza de la LEI. La estrategia para el ámbito de vocabulario es el uso del diccionario para construir significados. Hay ausencia de modelos o teorías para la explicación del proceso de comprensión lectora y de la conexión del lenguaje oral con la expresión escrita. El concepto de grafomotricidad del currículo está anclado al desarrollo de caligrafías. La expresión escrita y las convenciones de la escritura son abordadas de manera generalistas, como si todas las estrategias y contenidos para su enseñanza debiesen ser uniformes en toda la primaria.

De los ámbitos de la dimensión sobre evaluación, tres son abordados en su totalidad. Sin embargo, falta enfocar su contenido hacia las dinámicas de la educación inicial y ofrecer estrategias para promover el análisis de los resultados de la evaluación como punto de partida para la toma de decisiones sobre la adquisición de las competencias en lectoescritura. Se recomienda, por su importancia metodológica, la aplicación de pruebas psicopedagógicas para la detección de problemas y dificultades de aprendizaje.

En las indagaciones no se logró determinar con exactitud cuánto tiempo se invierte en el aprendizaje de las dimensiones y los ámbitos de la LEI, con lo cual se dificultó establecer la correspondencia entre las temáticas y el fondo de horas. Otro aspecto sobre el cual se encontró un vacío de información fue el de las estrategias de seguimiento que emprende el cuerpo de DF para certificar las horas de autoestudio. De igual manera, se carece en el PF de una explicación sobre cómo hará cada DeF para atender dos currículos al mismo tiempo: el de formación docente y el de su secundaria.

La narrativa curricular dificulta conocer qué contenido se aborda con cuál fuente y si las referencias fueron utilizadas como referencias para el diseño del currículo o como recursos para la asignatura. La mayoría son fuentes institucionales, dosieres y manuales

que, si bien pueden contener una perspectiva teórica, dejan por fuera la adopción de un posicionamiento crítico en relación con la enseñanza de la lectoescritura. La documentación carece de actualización. Además, se excluye bibliografía específica sobre la mayoría de los ámbitos de las dimensiones.

#### **4. 2 Fortalezas y brechas del programa de formación inicial**

La segunda pregunta buscaba conocer las fortalezas y brechas de los currículos de formación inicial docente de Nicaragua en el ámbito de la LEI con respecto a la evidencia investigativa sobre la enseñanza de la lectoescritura. Dentro de las fortalezas encontradas se pueden mencionar la existencia de estrategias para evaluar los aprendizajes de cada docente en formación y las oportunidades de familiarizarse con el currículo que van a implementar en la primaria, cuestión descrita en las entrevistas de docentes formadoras y de docentes en formación; sin embargo, estas prácticas no tienen un firme referente en el currículo. Es importante señalar que existe una confusión generalizada sobre los estándares nacionales de lectoescritura: se cree que son los logros de aprendizaje o competencias determinados en el currículo de educación primaria y no los criterios de la calidad de su instrucción. De hecho, tampoco el Ministerio tiene una definición explícita de estándares de la LEI, por tanto, el vacío es a nivel de la política pública.

En el mismo sentido, las brechas son producto de una devaluación del potencial del currículo. Las respuestas de DF y DeF constantemente incluyen frases como: “no es posible”, “en la práctica no se hace”, “no se puede llevar a cabo”, “no se está preparado para ello”.

Otra de las brechas encontradas es que se prescribe un currículo de enfoque constructivista para la enseñanza-aprendizaje, pero prevalece —según lo observado— el enfoque lingüístico tradicional centrado en el conocimiento de las convenciones y la corrección idiomática.

Hay una predisposición a la planificación y a la simulación, es decir, se planifican muchas clases demostrativas sin ninguna oportunidad de practicarlas. Este tipo de actividades, aunque son útiles y oportunas, no son suficientes para la formación de un profesorado que requiere confianza en su capacidad de resolución de problemas en el campo. La evidencia investigativa muestra que es esencial el aumento de las horas de práctica real, con acompañamiento y retroalimentación oportunas, para garantizar la calidad en los procesos de formación docente (Bruns y Luque, 2015). De las entrevistas con DeF se

dedujo que la única oportunidad real llega en el tercer año, por medio de prácticas intensivas, sin embargo, hay quienes no tendrán la oportunidad de ir a un grado que abarque la educación inicial para experimentar en un ambiente real la enseñanza de la LEI.

Igualmente, existe poca familiarización con los materiales para la enseñanza de la LEI. Se exhibe y muestra su utilidad desde la perspectiva de lo lúdico, pero no se ofrecen suficientes estrategias para desarrollar en el cuerpo de DeF las destrezas para crearlos, mucho menos para comprender su funcionalidad para la instrucción efectiva de la LEI.

De igual manera, el currículo adolece de un sistema de reclutamiento de formadores y de acompañamiento a estudiantes de magisterio. Estas dos actividades se dejan al arbitrio de cada coordinación de programa o de la profesora titular de las asignaturas de prácticas, en el caso de los cursos así titulados. La ausencia de criterios de parte del Ministerio, en lo prescrito, para determinar quién debe ser docente en las normales y cómo se recluta a las personas más talentosas, deriva en una práctica de muy poca deliberación en la selección. En el diseño del programa de formación, solamente se anotan expresiones que no llegan a constituirse en requisitos y políticas para la selección de docentes normalistas. En parte por ello, prevalece un perfil de docentes con escasa especialización en lectoescritura inicial.

Sobre la bibliografía y el plan de lectura debe decirse que, si bien existe una lista de referencias en cada curso, no se cuenta con suficiente información sobre cómo esta bibliografía será una guía de apoyo para el grupo de docentes formadores. Al final, le corresponde al DF —ante la ausencia o desactualización de las fuentes incluidas en el currículo— emplear la bibliografía que considere pertinente. Sin embargo, ni en las observaciones de aula, ni en las entrevistas, se hizo evidente la existencia de un itinerario de lectura para la aprobación de los cursos.

#### **4.3 Diferencias entre el currículo prescrito y el implementado**

En respuesta a la tercera pregunta, a diferencia del currículo prescrito, la dimensión sobre desarrollo infantil no está suficientemente representada en las respuestas de DF y de DeF a las entrevistas conducidas y en los registros de las observaciones de aula.

Ante la falta de un discurso explícito en el currículo prescrito, la dimensión dos sobre conocimientos de la lectoescritura inicial se conduce a partir de las experiencias del cuerpo de DF. El grupo de educadoras se guían por los métodos que han aprendido y practicado a lo largo de su desempeño como docentes en la Normal o en la primaria sin considerar lo que sugiere la evidencia derivada de la investigación.

A pesar de las propuestas bibliográficas del currículo, la ausencia de referentes (autores, publicaciones o academias de investigación) se hizo evidente en las entrevistas y en las observaciones. La literatura científica escasamente se usa de guía en los procesos de formación docente.

Hay también coincidencias entre el currículo prescrito y el implementado. La triangulación de los datos reveló los vacíos respecto a la dimensión tres, evaluación de los aprendizajes, cuyos temas apenas se incluyen tanto en la prescripción curricular como en su implementación. Hay una gran escasez de ejercicios para desarrollar las competencias docentes relacionadas con la valoración de los aprendizajes en lectoescritura inicial, tales como formulación de criterios de aprendizaje y su operativización, diseño e implementación de instrumentos de evaluación, y retroalimentación eficaz, entre otras.

Tanto en el currículo como en las entrevistas y observaciones que representan lo implementado, la ausencia de ámbitos es abundante. Entre los temas excluidos se encuentran los siguientes: desarrollo del lenguaje, etapas del aprendizaje de la lectura, fundamentos de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, conocimiento fonológico, neurociencia de la LEI, impacto del contexto en el aprendizaje de la LEI, concepto de lo impreso y principio alfabético. Hay otros ámbitos que están fuera tanto del currículo prescrito como de la narrativa de las entrevistas y observaciones, como bilingüismo y neurociencia de la LEI.

Asimismo, tanto en el currículo como en lo reportado sobre su implementación faltan definiciones de niveles e indicadores de logro por competencia para cada unidad y tópico abordado. Esto dificulta la planificación y el seguimiento del estudiantado, que implica para el cuerpo de formadores sistematizar información para determinar cómo cada docente en formación va alcanzado las competencias necesarias para la enseñanza.

## 5. Conclusiones

Esta investigación encontró que en el Plan de Formación Inicial Docente de Nicaragua no se incluyen ámbitos clave para el aprendizaje y la enseñanza de la LEI, lo que conduce a la conclusión de que no se está considerando la evidencia investigativa como guía para su diseño e implementación. La falta de alineación del programa con lo que recomienda la literatura científica se evidencia en dos grandes hallazgos. Por un lado, los ámbitos esenciales y en los que se emplean más horas del trabajo en el aula de los primeros grados (principio alfabético, conciencia fonológica, entre otros), están ausentes del currículo

y no se está ofreciendo formación docente en los mismos. Por otro lado, faltan oportunidades de práctica real para la enseñanza de la LEI que consolide el conocimiento de los saberes docentes y prepare a futuros educadores para enseñar a leer y escribir. En resumen, se está formando a toda una generación del magisterio que replicará las prácticas tradicionales que han sido configuradas por las ecologías institucionales de las escuelas en las que van a trabajar.

A modo de recomendaciones, se propone alinear el PF a la evidencia investigativa, lo que conlleva el esfuerzo de actualizar la carrera, prescribir bibliografía nueva y actualizada y definir una ruta de formación en LEI para el profesorado en servicio. Es imperativo que se diseñe, como parte del PF, un sistema de reclutamiento y acompañamiento efectivo para atraer a personas talentosas a la carrera docente.

Se sugiere además elevar la formación docente al nivel de la educación superior. La gran mayoría de los países de América Latina, entre los que se encuentran los de Centroamérica, ya están culminando esta transición. Este cambio contribuiría a la resignificación del docente de primaria y facilitaría el establecimiento de una escuela especializada en educación inicial más cercana a las comunidades científicas; sin embargo, también requiere del esfuerzo de evaluar a la universidad nicaragüense para reformular su misión, visión y función social.

Existe la necesidad de más investigación centrada en responder a interrogantes que surgen de las carencias detectadas: ¿Qué consecuencias tiene la ausencia de los contenidos relacionados con el principio alfabético, la conciencia fonológica, el bilingüismo y la fluidez lectora en la instrucción y cómo influye en los resultados de aprendizaje de la niñez y desempeño en las pruebas nacionales e internacionales? ¿Qué hace el cuerpo de DeF, una vez en el aula escolar, para solventar las carencias de conocimiento en estos ámbitos clave? ¿Qué factores o actores están llenando los vacíos de política sobre cómo se enseña la LEI en Nicaragua?

Como todo proyecto investigativo, este estudio tuvo limitaciones que conviene mencionar para una mejor valoración del mismo. El hermetismo estatal obstaculizó el acceso a información curricular y a datos fundamentales para conocer el estado de la educación nacional. Además, los conflictos derivados del contexto sociopolítico de Nicaragua han generado temor a la participación en procesos investigativos que, de alguna manera, evalúen el desempeño del sistema de educación pública.

## 6. Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al invaluable apoyo de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) y de su equipo de especialistas que ha formado competencias en jóvenes investigadores centroamericanos. Se agradece especialmente a las doctoras Josefina Vijil, Paola Andrade, Ana Patricia Elvir y Rebecca Stone, quienes con su rigurosidad y claridad han enrolado a jóvenes maestros e investigadores en la cultura de la evidencia científica. Finalmente, nuestra gratitud al Departamento de Educación de la Universidad Centroamericana de Nicaragua en la figura de su directora, máster Sandra Ruiz, quien ha sido una mentora en la gestión educativa y de posicionamiento de la lectoescritura inicial en la sociedad nicaragüense.

## 7. Referencias

- Bruns, Bárbara., y Luque, Javier. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial.
- Cervantes, Gustavo., y Colmenero, Igna. (2016). *Sobre el diseño de medios didácticos digitalizados*. Cuba: Maestro y sociedad.
- Chesterfield, Ray., y Abreu-Combs, Adriana. (2011). *Center for excellence in teacher training (CETT) two-year impact study report*. USAID Bureau for Latin America and Caribbean.
- Constitución Política de Nicaragua y sus reformas. (1987). Nicaragua: Asamblea Nacional de Nicaragua.
- Cunningham, Anne., Perry, Kathin., Stanovich, Keith. y Stanovich, Paula. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 139–167. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11881-004-0007-y> doi:10.1007/s11881-004-0007-y
- Duque, Paula Andrea., Rodríguez, Juan Carlos. y Vallejo, Sandra Lorena. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el Desempeño Académico*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Grupo Banco Mundial. (2016). *Nicaragua: estudio del gasto público social y sus instituciones*. Washington, D. C.: The World Bank.
- IHS Markit. (2019). Country Reports – Nicaragua. *Country Monitor*, 1-48. Disponible en <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=133918468&lang=es&site=ehost-live>
- Instituto Nacional de Información para el Desarrollo. (2016). *Reporte de pobreza y desigualdad: ENMV 2016*. Nicaragua: Autor.

- Ley General de Educación*. (2006). Nicaragua: Asamblea Nacional.
- López Reyes, Maribel. y Mora, José Dionisio. (2016). *Compilación del método fónico, analítico, sintético (FAS)*. Nicaragua: Fundación Telefónica.
- McEwan, Patrick. (2014). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 1– 42.
- Ministerio de Educación. (2013). *Diseño Curricular y Plan de Estudios de la Formación Inicial de docentes de Educación Primaria – 2011*. Managua: Autor.
- Ministerio de Educación. (2017). *Escuelas normales de Nicaragua* [infografía]. Disponible en [https://issuu.com/minednicaragua/docs/infografia\\_04](https://issuu.com/minednicaragua/docs/infografia_04)
- Moats, Louisa. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Read Writ*, 22:379–399. Recuperado de: doi: 10.1007/s11145-009-9162-1
- OREALC-UNESCO. (2013). *Situación Educativa del América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbuche.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). Más allá del conflicto, luchas por el bienestar. *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2015/2016*. Guatemala: PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *HDI Guatemala: Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rivkin, Steven., Hanushek, Erick., y Kain, John. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Sayago, Zorayda Beatriz., y Chacón, María Auxiliadora. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. Mérida, Venezuela. *Educere*, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, 2006, pp. 55-66 Universidad de los Andes.
- UNESCO. (2015, julio). *Logros en Aprendizaje: Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Autor.
- Unicef. (2010). *Ecós de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Chile: Pehuén Editores, S. A.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

