

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PRIMER AÑO DE PRIMARIA.

SABERES Y FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN URUGUAY.

**Estela Acuña- Johanna Holt
Patricia Machado- Valentina Ronqui
Camila Zugarramurdi**

Las prácticas de enseñanza de la lectura en Primer Año de Primaria. Saberes y formación de los maestros en Uruguay.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FINANCIADO POR EL PROGRAMA Fondo Sectorial de Educación - CFE Investiga ANII - 2025

ÁREA: Didáctica- Práctica en la Profesión de Educadores

Equipo de trabajo

Resulta de un esfuerzo incipiente de intercambio de saberes entre la investigación en ciencias cognitivas y las prácticas educativas. Responde a la necesidad de crear puentes entre ambas disciplinas a través de la construcción de un lenguaje común y de la investigación colaborativa. Está conformado por actores de la UdelaR (Universidad de la República del Uruguay), CFE (Consejo de Formación en Educación) y DGEIP (Dirección General de Nacional de Educación Inicial y Primaria).

Responsable técnico-científico: Camila Zugarramurdi García. Es especialista en aprendizaje de la lectura y sus bases neurocognitivas. Obtuvo su título de doctorado en la Universidad del País Vasco y el Basque Center on Cognition Brain and Language (BCBL), durante el cual hizo aportes teóricos novedosos sobre el aprendizaje de la lectura en español, y creó Lexiland, una App para identificar el riesgo lector (Zugarramurdi, Fernández, Lallier, Carreiras, et al., 2022; Zugarramurdi, Fernández, Lallier, Valle-Lisboa, et al., 2022). Es Licenciada en Biología Humana por la Universidad de la República (UdelaR), y Magíster en Neurociencias por el Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (UdelaR). Es docente investigadora Grado 3 en régimen de dedicación total de la Facultad de Psicología (UdelaR), donde dicta cursos sobre aprendizaje de la lectura, metodología de la investigación y estadística. Es investigadora del Centro Interdisciplinario en Cognición para la Enseñanza y el Aprendizaje (CICEA, UdelaR). Su línea de investigación se centra en comprender las bases neurocognitivas del aprendizaje de la lectura y sus implicancias para el aula.

Co-Responsable técnico-científico: Johanna Holt Blanco. Es maestra efectiva de educación inicial (desde 2002) y profesora de inglés efectiva en CFE (desde 2007). Es además Magister en Gramática del Español, su tesis se titula “El tuteo y el voseo en la literatura infantil uruguaya. Estudio de textos y de las actitudes lingüísticas de sus lectores.” UDELAR-FHCE-CFE (2019). Realizó también la investigación titulada “Vinculación entre el aprendizaje de Lengua y Lenguas extranjeras de estudiantes de 3ero. de Formación docente” en 2008. “(proyectos concursables del CFE). En 2019, conforma parte del equipo de investigación financiado por Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación PRADINE (CFE) en el área “Formación de educadores” con el proyecto “El tuteo y el voseo en los estudiantes de Magisterio de Maldonado: análisis de sus preferencias y usos en la escuela”. Ha escrito artículos académicos relativos a su tema de tesis, así como

el libro “Qué leo cuando te leo” (ganador de los Fondos Editoriales de I.D.de Maldonado, 2022).

Investigadora: Patricia Machado Núñez. Es maestra secretaria en una escuela del área de “Educación Común” del departamento de Montevideo. Durante dieciséis años trabajó en el aula desempeñándose, fundamentalmente, en los primeros grados escolares. Paralelamente, ha desarrollado su rol de maestra de clase y de apoyo pedagógico en la alfabetización inicial en instituciones privadas. Durante este período, convocada por el requerimiento de herramientas pedagógicas para la enseñanza de la lengua escrita, participó en el espacio “Un Colectivo Docente en Movimiento” siendo coautora del libro “La Potencia de una Metodología”. Ha realizado variados cursos de Formación en Servicio en las diferentes áreas didácticas propuestas por DGEIP, así como otros cursos, seminarios y foros externos. Obtuvo el título de Máster en Educación con énfasis en investigación en enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de adquirir un soporte teórico y metodológico que le permitiera la producción y el análisis crítico de conocimientos relevantes en este campo. Su tesis de maestría versó en “Las necesidades técnico- pedagógicas de los maestros noveles para la enseñanza de la lectura”. Su más reciente trabajo de investigación, financiado por ANII, refiere a “Las prácticas de supervisión del inspector con relación a las necesidades de maestros y profesores noveles.” Es una de sus áreas de interés contribuir con las comunidades científicas y académicas para la elaboración de soluciones alternativas a las problemáticas de la educación en nuestro país.

Investigadora: Valentina Ronqui Leites. Es especialista en autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos. Es maestra egresada de los IINN de Montevideo y Magíster en Intervención Psicopedagógica por la Universidad Católica del Uruguay. Finalizó su Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, con una beca de posgrados en el exterior de ANII. La tesis se tituló "Desarrollo profesional docente para la autorregulación del aprendizaje y su enseñanza". Sus áreas de investigación están relacionadas a la enseñanza de estrategias de autorregulación, la formación docente en esta área, la evaluación de la autorregulación en alumnos escolares y la autorregulación del aprendizaje aplicada a la comprensión de textos (Ronqui et al., 2021; Trias et al., 2021).

Investigadora: Estela Analía Acuña González. Es maestra con doble titulación, Maestra de Educación Común y Maestra de Educación Inicial efectiva en Jardín de Infantes. Curso: La lengua de señas en la educación de la persona sorda. Profesora de Didáctica Teórica Práctica de la carrera de Maestro en Primera Infancia desde el año 2019 en el Instituto de Formación Docente de Maldonado. Ponente en los Encuentros de Educación Inicial en octubre del 2018 y octubre del 2022.

Resumen del proyecto

Consideramos que la lectura es una habilidad transversal a todos los otros aprendizajes, que le permite al niño acceder a los distintos contenidos disciplinares y que necesita de una instrucción formal. Partimos inicialmente de las evaluaciones que han tenido los alumnos del sistema educativo uruguayo en el área, que siguen presentando dificultades. Nos preguntamos cómo se enseña a leer en Primer Año en nuestro país con el objetivo de ahondar en las prácticas, métodos y su implementación en las aulas de primaria. Para esto, recolectamos con un cuestionario en línea las creencias, opiniones y prácticas de más de 100 maestros; realizamos una revisión de los programas curriculares vigentes, llevamos adelante grupos focales con docentes a cargo de primer año, y luego con directores a cargo de la didáctica de magisterio, que nos informaron acerca de la formación de los propios docentes. En términos generales, los resultados sugieren que los maestros hacen énfasis en el desarrollo de la conciencia fonológica, en la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema y en la anticipación y el reconocimiento de palabras en textos. Estas prácticas, sin embargo, no siempre van en línea con las prácticas más eficaces para el aprendizaje de la lectura. Por otro lado, los documentos curriculares contienen poca o nula bibliografía sobre los métodos de enseñanza del sistema de escritura, y los directores reportan que los tiempos —teóricos y prácticos— que dedican a la enseñanza de la lectura son escasos e insuficientes, y que cuando lo hacen, se enfocan casi únicamente dentro del proceso de comprensión, sin ahondar en los procesos involucrados en el dominio del sistema de escritura. Todo esto indica que se necesita sistematizar la enseñanza de los diferentes métodos y prácticas, conjugándolos con una actualización teórica que permita pensar en lograr una mejor formación de maestros que redunde en mejores desempeños de los alumnos.

Antecedentes, problema de investigación, objetivos y justificación.

LA LECTURA, SITUACIÓN ACTUAL

La lectura es una habilidad central para el desarrollo de las personas. Supone una de las formas de acceso al conocimiento privilegiada en el sistema educativo (Kim, 2015). Los desempeños en lectura constituyen una preocupación a nivel local y global. Las Naciones Unidas (2015) en su cuarto objetivo de desarrollo sostenible plantean que más de la mitad de los niños y adolescentes de todo el mundo no alcanzan los estándares mínimos de competencia en esta área. Los resultados de ERCE (2019) muestra que “en promedio,

aproximadamente uno de cada dos alumnos de 3.er grado y tres de cada cuatro alumnos de 6.o grado no alcanzan el nivel mínimo de competencias (NMC) en las destrezas fundamentales básicas“(Banco Mundial, UNICEF & UNESCO, 2022, p. 67). En Uruguay, también es preocupación de las autoridades de la educación el nivel de aprendizaje de la lectura. Los datos disponibles a partir de las pruebas ARISTAS llevadas a cabo en 2023 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2025) muestran que el 39,6% de los niños de 3er año se encuentran en los niveles 1 y 2 de desempeño en lectura. Esto quiere decir, por ejemplo, que, respecto a la lectura literal, no son capaces de reconocer elementos básicos de enunciación en diferentes partes del texto, a no ser que estén presentados en lugares muy destacados; y, respecto a la lectura inferencial, no son capaces de deducir el significado de las palabras o expresiones a partir del contexto (INEEd, 2023). Los resultados de las pruebas PISA siguen arrojando desde hace varios años resultados descendidos para los estudiantes del nivel secundario. Se tiene que en las áreas de lectura y ciencias, casi seis de cada diez estudiantes uruguayos se ubicaron en los niveles de desempeños más descendidos (59% en ambos casos) (ANEP, 2023). Ya en el nivel terciario, el 25% de los estudiantes que rindieron la prueba diagnóstica en formación docentes, es decir, futuros maestros del país, presentaron en 2023 problemas en el área de Lengua, lectura y escritura (CFE, 2023).

APRENDIZAJE DE LA LECTURA

El aprendizaje de la lectura depende de factores socio emocionales y cognitivos. Por una parte, los factores socioemocionales sientan las bases del aprendizaje en general, y de la lectura en particular en relación al interés y la motivación por aprender a leer. Como práctica social, el valor que se adjudica a la lectura y a la cultura letrada es el resultado del valor que esta tiene en el ambiente en que un niño y niña se desarrolla (Dickinson & McCabe, 2001). En este sentido, tanto su entorno familiar como el escolar sientan las bases de la predisposición del niño para aprender. En su entorno familiar, los referentes responsables juegan un papel en cuanto a la lectura compartida, la enseñanza explícita y el acceso a recursos de alfabetización tales como el número de libros presentes en el hogar. Entre estos, este último es particularmente relevante en el futuro aprendizaje de la lectura (Inoue et al., 2020). Con respecto a los factores cognitivos, cabe destacar que, si bien el fin último de la lectura es la comprensión, esta es la meta de un camino que comienza tempranamente, incluso antes del nacimiento, a través de la exposición a la lengua oral y que depende de habilidades fundacionales de manejo del sistema de escritura. Para alcanzar la comprensión lectora es necesario obtener competencias en la decodificación del código escrito. La decodificación refiere a la habilidad de oralizar una palabra escrita, es

decir, transformar un código ortográfico en un código fonológico que permita acceder al significado (Zugarramurdi y Assis, 2023). Esta es una condición sine qua non para alcanzar la comprensión (Braslavsky, 2014). Es en esta etapa temprana por lo tanto en donde se centran los esfuerzos de aprendizaje al comienzo de la enseñanza de la lectura, al inicio de la educación primaria, y sobre los que se sustenta la comprensión lectora.

ENSEÑANZA DE LA LECTURA

La enseñanza de la lectura es, sin lugar a dudas, uno de los cometidos centrales de la escuela. Desde el punto de vista teórico, la didáctica de la lectura cuenta con décadas de investigación con grandes debates (Braslavsky, 2014; Goodman, 1989; Pearson, 1989; Seidenberg, 2017). A grandes rasgos se pueden distinguir dos polos en los métodos de enseñanza de la lectura en sus etapas iniciales. Por un lado, se encuentran los métodos centrados en el descubrimiento autónomo del código escrito por parte del niño. Estos se sustentan en la hipótesis de que el niño aprende el código escrito como aprende la lengua oral, por exposición. En consecuencia, promueven la enseñanza de la lectura a través de la exposición a textos escritos de diversas fuentes y géneros, así como a la lectura compartida por parte del docente. Asignan un rol central al niño en la construcción del significado del texto y la de su propio aprendizaje, y atribuyen gran importancia al uso de textos auténticos.

Estos métodos ponen poco o ningún énfasis en el sistema de escritura, esto es, en la enseñanza explícita del código escrito y la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema y su ensamblaje, y promueven el reconocimiento de la palabra escrita como un todo. Son un ejemplo de esto los métodos globales de enseñanza de la lectura basados en modelos socio-constructivistas del aprendizaje y el movimiento de lenguaje integrado o “whole-language” (Goodman, 1989). En el otro extremo se sitúan los métodos centrados en la enseñanza explícita del código, incluyendo las correspondencias grafema-fonema, y el ensamblaje de palabras a partir de fonemas sílabas. Se sustentan en modelos computacionales y datos empíricos sobre la relación ortografía-fonología-semántica y el llamado modelo de dos rutas (Coltheart, 2006). Este modelo postula que existen dos rutas de acceso al significado de palabras, una ruta directa o léxica y una ruta indirecta o fonológica. La ruta directa permite establecer asociaciones entre la forma escrita de una palabra (ortografía) y su significado (semántica), mientras que la ruta indirecta permite establecer asociaciones entre la forma escrita (ortografía) y su sonido correspondiente (fonología) a partir del sonido a su significado (semántica). Desde esta perspectiva, a través de la práctica repetida y sistemática con la ruta indirecta—mediante el uso de correspondencias grafema-fonema y el ensamblaje fonológico— se establecen los lazos

necesarios para la conformación y consolidación de la ruta directa. Son ejemplos de estos métodos el método fónico o analítico-sintético.

FORMACIÓN DOCENTE EN URUGUAY

En la Formación Docente en Uruguay, la didáctica de la lectura se ubica dentro de la asignatura Didáctica I en el Programa 2023 del CFE. Si bien en la descripción de los contenidos no especifica la enseñanza de algún método de enseñanza de la lectura, la bibliografía sugiere que el enfoque de enseñanza va en línea con el modelo socio-constructivista y el método global, ya que cita autores tales como Keneth Goodman y Frank Smith, pioneros en el movimiento de lenguaje integrado o “whole-language”. El programa de Educación Inicial y Primaria (2023) sigue esta misma línea, poniendo el énfasis en la construcción de sentido del texto y en la enseñanza centrada en la realización de inferencias y la intención del discurso (ANEP, 2023), sin menciones al dominio del sistema de escritura. Asistiendo a la actual Transformación Educativa, en el Programa se considera relevante identificar el rol de la lectura en clave de competencia que se propone impulsar. En este sentido, dentro del Dominio Pensamiento y Comunicación se halla la competencia en comunicación que establece como perfiles de egreso a individuos que relacionen los diferentes componentes del lenguaje para comunicarse en forma fluida y efectiva ante diferentes interlocutores, lenguajes y contextos; que empleen y desarrollen habilidades, estrategias de comprensión y expresión en la comunicación a través de procesos de escritura y lectura reflexiva de textos en distintos lenguajes, formatos, soportes y contextos, entre otros (Marco Curricular Nacional, 2022, p.48).

Respecto a la formación docente, múltiples evidencias apuntan a que el conocimiento que los docentes tienen sobre la lengua y sobre la lectura y sus dificultades impacta directamente en la eficacia de su enseñanza de la lectura (Rayner et al., 2001). Sin embargo, múltiples estudios señalan que los docentes a menudo no poseen un conocimiento adecuado de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura o de los métodos de enseñanza más eficaces (Connor et al., 2009). Por ejemplo, en un estudio reciente, Giménez y colaboradores (2023) analizaron en docentes españoles su conocimiento y opinión sobre la enseñanza de la lectura. En este estudio participaron 840 docentes de Educación Inicial y 876 docentes de Educación Primaria. La mayoría mostró una inclinación por métodos globales de enseñanza y una comprensión pobre de los factores que subyacen al aprendizaje de la lectura. Los resultados de una investigación reciente realizada por uno de los miembros del equipo de investigación confirman parte de estos hallazgos al mostrar que los docentes de la enseñanza pública de Uruguay reportan

sentir necesidades técnico-pedagógicas insatisfechas para la enseñanza de la lectura, y que esto repercute en su quehacer (Machado Núñez, 2019). Naturalmente, es de esperar que las prácticas de aula respondan a la formación didáctica y pre-profesional que los docentes poseen, y que exista una estrecha relación entre conocimiento teórico y práctica pedagógica. Sin embargo, no se hallaron estudios nacionales que dieran cuenta de las prácticas de aula en torno a la enseñanza de la lectura en Primer Año de Primaria.

Partimos de la hipótesis inicial de que no existe actualmente en las prácticas de aula de primer año un abordaje sistemático de la enseñanza de la lectura o el uso de un método específico, sino que cada maestro construye su forma de enseñanza a partir de su experiencia propia. Respecto a la formación docente, se parte de la base de que los contenidos de didáctica son escasos e insuficientes para abordar la práctica de la enseñanza de la lectura en el aula de primer año. Es así que nos planteamos los objetivos para este proyecto de investigación que se detallan a continuación a manera de contribuir a la descripción de las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula de primer año considerando que es un tema de sustancial relevancia para promover un debate nacional profundo sobre la situación de la lectura en Uruguay.

Objetivo general

-Describir los conocimientos y prácticas de enseñanza de la lectura en maestros de Primer Año.

Objetivos específicos

- Analizar y describir los contenidos de enseñanza de la lectura en documentos curriculares de educación primaria y formación docente
- Releva los conocimientos, opiniones y estrategias didácticas sobre enseñanza de la lectura de los maestros de Primer año.
- Describir el abordaje de la formación de los docentes en cuanto a las prácticas de aula en torno a la enseñanza de lectura

Metodología

En este estudio se describieron las prácticas de enseñanza de la lectura a partir de tres fuentes de información complementarias: análisis de documentos curriculares en Educación

Primaria y Formación Docente, adaptación y aplicación de cuestionarios a maestros con experiencia en Primer Año y realización de grupos focales con maestros a cargo de Primer Año y con directores de escuelas de práctica. Combinamos los tres puntos de vista para obtener una comprensión profunda sobre cómo son las prácticas, pero también de dónde y cómo surgen en la Formación Docente. La participación de los mencionados actores educativos fue voluntaria. Se los convocó a completar un cuestionario online y a talleres de divulgación del proyecto, sus objetivos y posibles alcances. La metodología tuvo un carácter mixto, cualitativo en los análisis de documentos curriculares y grupos focales, y cuantitativos en el cuestionario aplicado a los docentes.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS CURRICULARES

La primera instancia de recolección de datos correspondió al análisis de documentos curriculares. Se analizó la enseñanza de los métodos, los contenidos y competencias que se seleccionan para tratar y abordar en las aulas, las conceptualizaciones predominantes en torno a la lectura y los posibles desafíos formativos que enfrentan tanto directores de escuelas, como maestros adscriptores y estudiantes magisteriales dentro de su formación.

La búsqueda y el análisis fue orientado hacia el área de Lengua y particularmente a la Lectura, dentro de cada programa curricular. Se realizaron las síntesis de los textos que incluían conceptos y autores que abordan el proceso del aprendizaje de la lectura en sus etapas iniciales y posible presentación de métodos didácticos para su estimulación formal.

APLICACIÓN DE CUESTIONARIO A DOCENTES

La segunda instancia correspondió a la encuesta a docentes donde se buscó conocer directamente las prácticas de los maestros en las aulas de Primer Año. Para ello se utilizó uno de los abordajes más utilizados en el estudio de la didáctica que es el uso de cuestionarios a maestros. Para esto adaptamos y aplicamos el cuestionario elaborado por Giménez y colaboradores (2023) y reportado en el artículo "Teachers opinions about the teaching of reading in Spain". Este consta de 36 ítems que relevan la opinión de los maestros sobre los métodos de enseñanza de la lectura, los aspectos que los maestros consideran más relevantes durante el aprendizaje de la lectura, sus ideas sobre dificultades de la lectura y la evaluación lectora, la influencia de la experiencia docente en la opinión docente y su autopercepción sobre su propia preparación y conocimiento de los conceptos básicos involucrados en la lectura. Los ítems se responden a través de una Escala Likert de 4 puntos, excepto por 5 de ellos que son preguntas múltiple opción.

El equipo adaptó el cuestionario (con el permiso de sus autores) al contexto nacional, y posteriormente se procedió a difundirlo de manera online <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdRiCluPPV-7iAzk5eE3NqpQ4Qxd8vXTNGKgM51O4I9CqKhtQ/viewform> a través de contactos y redes para lograr una participación a nivel nacional. De esta manera se divulgó entre maestros que estaban ejerciendo o habían ejercido en primer año en una muestra no probabilística, en cadena, durante los meses de octubre y diciembre de 2023. En esa instancia se recolectó información de 127 docentes o futuros docentes que participaron de forma voluntaria y libre a partir de una convocatoria realizada a través de redes sociales específicas de maestros. La información recabada se analizó cuanti y cualitativamente dentro del marco teórico que sustenta esta investigación.

Asimismo, los datos reunidos se triangularon con los otros instrumentos utilizados en este trabajo: revisión documental y grupos focales de directores y maestros. A priori se entendió que completar el cuestionario podría generar una reflexión sobre la propia práctica docente, por lo cual se planificó, para quienes participaran, un espacio de intercambio donde se conversaría sobre la enseñanza de la lectura, su didáctica y sus dificultades.

GRUPOS FOCALES CON MAESTROS

En la siguiente instancia se invitó a los maestros que habían completado el cuestionario a participar de grupos focales con la intención de intercambiar los resultados obtenidos y ahondar en el intercambio entre pares. Esto resultó ser el disparador para obtener información de manera personal acerca de las prácticas, métodos, saberes y opiniones que tienen los docentes a cargo de Primer Año. En total se realizaron dos encuentros mediante la plataforma Zoom que fueron grabados y transcritos. Se definieron categorías de análisis para las transcripciones para cuantificar las ocurrencias en las respuestas.

En cada una de estas instancias participaron ocho maestras y un maestro de Educación Primaria. Todos ellos con experiencia como docentes de Primer Año; los años de experiencia en este nivel iban desde los dos hasta los trece años. Tres maestras trabajaban solamente en el ámbito privado mientras que el resto ejercía en el ámbito público. Los participantes se distribuyeron en los departamentos de Montevideo, Maldonado, Colonia y Paysandú.

Dos investigadoras del equipo oficiaron como moderadoras del grupo. Cada instancia comenzó con el visionado de un video de un niño, en una etapa inicial del aprendizaje de la lectura, leyendo en voz alta. A partir de este disparador, comenzamos con la pregunta

”¿Qué estás haciendo con tus alumnos de primer año para enseñarles a leer?” como forma de conocer las prácticas que realizan los maestros al iniciar la enseñanza del código escrito.

En ningún momento les preguntamos de forma explícita por un método de enseñanza de la lectura en particular. Por un lado, no quisimos sesgar las respuestas y poder captar la complejidad de las prácticas que rara vez se ciñen a un solo método. Por otro lado, no podíamos asegurarnos de que todas las participantes de los grupos estuviéramos entendiendo lo mismo frente a los distintos métodos y quisimos evitar problemas de comunicación basados en este punto.

Luego les preguntamos cómo hacen para que sus alumnos aprendan a leer palabras y cuál es el procedimiento que creen que estos ponen en juego. Posteriormente, se avanzó en el proceso de enseñanza y les preguntamos qué tipo de actividades proponen una vez que la mayoría de sus alumnos/as ya saben leer palabras. También, les mostramos dos actividades extraídas del Cuaderno para Leer y Escribir en Primero (CLEP) y les pedimos que describieran cómo las utilizan en clase. En todos los casos utilizamos repreguntas para acceder a mayor información y pedir ejemplificaciones.

Cada grupo focal tuvo una duración de aproximadamente una hora y treinta minutos y fue grabada en audio y video. Posteriormente, el audio fue desgrabado y analizado por dos investigadoras de forma independiente. A partir de esto, se pusieron en común los análisis y se llegaron a acuerdos. El contenido de los grupos fue codificado según las siguientes categorías a priori, considerando lo que desde la teoría suponen los principales componentes de la enseñanza inicial de la lectura:

- Conocimiento de las letras
- Conciencia fonológica
- Lectura de palabras
- Fluidez lectora

Se realizaron en total 298 codificaciones. Dentro de estas se incluyen ejemplos y descripciones de las maestras acerca de actividades o recursos que utilizan. Además, se agregó una categoría referida a la explicitación, por parte de las docentes, de la metodología utilizada para la enseñanza de la lectura.

En definitiva, estas instancias nos permitieron acercarnos a lo que los docentes realizan en sus aulas para comenzar con la enseñanza del acceso al código escrito, es decir, cómo

hacen para enseñar a sus alumnos a aprender a leer palabras. Pero además, pudimos acercarnos a lo que hacen una vez que sus alumnos ya acceden a la palabra escrita, es decir, qué hacen para que logren una lectura fluida que les permita la comprensión, que como sabemos es el fin último de la lectura.

GRUPOS FOCALES CON DIRECTORES

En lo que se refiere a la Formación Docente de los maestros, se tiene que la didáctica de la lectura aparece en el programa curricular dentro del módulo de Didáctica de la lengua en la asignatura Didáctica I. Nos preguntamos entonces, ¿cómo se aborda este tema en la práctica? ¿Cuánto tiempo se le dedica? ¿Qué material bibliográfico se utiliza? ¿Se aborda luego nuevamente en la práctica pre-profesional? ¿De qué modo? ¿Cómo se conjuga el rol del maestro adscriptor en las aulas? ¿Cómo se relaciona la práctica con los contenidos del Programa escolar?

Para responder a estas preguntas el equipo de investigación se propuso realizar grupos focales a docentes de Didáctica de la Lengua de los Institutos de Formación Docente de escuelas de práctica. Con estas líneas de orientación, se realizaron 3 grupos focales con 12 directores a cargo de la asignatura Didáctica de 2do año de Magisterio, de las locaciones de Rocha, Minas, Maldonado y Montevideo. Así como los anteriores grupos focales, estos se realizaron mediante la plataforma Zoom y se grabaron. La duración aproximada de cada uno de ellos fue de una hora y media. Se procedió a utilizar la misma metodología de estudio para las transcripciones de estos participantes, realizando categorías de análisis de los textos transcritos.

Los directores que fueron parte de estos encuentros tenían en su mayoría experiencia en Formación Docente. Por otra parte, a pesar de tener varios años de experiencia como maestros de aula, algunos de ellos no la tenían en Primer Año. En cuanto al desarrollo profesional, varios manifestaron haber realizado cursos de posgrado relacionados a la educación para poder afrontar los desafíos actuales.

Las dos integrantes del equipo encargado de organizar esta instancia de recolección de datos convocaron a maestros directores que accedieron de forma voluntaria a intercambiar sus opiniones, conocimientos y experiencias en torno a la Didáctica de la Lengua dentro de Formación Docente. En función de nuestros objetivos, cada encuentro se realizó de acuerdo al siguiente orden de temas:

- Socialización de la situación curricular disponible para estudiantes y docentes en torno a la enseñanza de la lectura
- El abordaje de los contenidos sobre Lectura en el aula de Magisterio y en las escuelas de práctica
- El rol del maestro adscriptor en la Formación Docente
- La formación como formadores

De esta manera cada instancia se inició con la presentación del proyecto de investigación por parte de las organizadoras. Luego se prosiguió con la socialización del análisis de documentos curriculares con los participantes, planteando a modo de resumen la situación problema detectada en cuanto a esto: "Todo lo referido a la formación de los futuros maestros en cuanto a la lectura no describe los métodos de enseñanza específicos ni de manera detallada que se pueden aplicar para que el niño aprenda a decodificar (primer nivel de aprendizaje). La bibliografía se basa en las discusiones de lo que significa leer desde el nivel de la comprensión propiamente dicha y pone en situación de debate lo que se entiende por lectura, pero sin especificar cómo se aprende y se enseña desde la metodología específica. Por otro lado, el material bibliográfico que se sugiere no está actualizado".

A partir de este planteamiento inicial, se realizó el debate e intercambio entre los participantes los cuales aportaron su experiencia en esta área formativa en base a las siguientes preguntas medulares:

- 1) ¿Cómo se enseña a enseñar a leer? ¿Cómo abor das el tema de la enseñanza de la lectura en tus clases de didáctica? ¿Se tratan las teorías del procesos de adquisición o las metodologías de enseñanza?

Si se aborda, ¿cuánto tiempo ocupa en el curso de Didáctica? ¿Se realiza este tratamiento en el aula del IFD y/o en las clases en la escuela?

- 2) ¿Qué bibliografía se utiliza?
- 3) ¿Cuál es tu sentir respecto a tu propia formación? ¿Cuál es el rol de maestro mentor? ¿Qué comunicación se establece con él en cuanto a la formación de los estudiantes?

Estos datos nos permitieron aproximarnos al logro de los objetivos propuestos para esta investigación en torno a la enseñanza de la lectura en Primer Año, dando luz a cómo se

forman los docentes en el área de didáctica de la Lengua. Se pudo obtener información fehaciente a partir de los relatos de los protagonistas de la Formación Docente.

Resultados, análisis y discusión

Luego de finalizada la instancia de análisis documental concluimos que ni el programa de Educación Primaria (EBI) ni el de Didáctica 1 o de Lengua de Formación Docente (Planes 2008/2023) presentan los métodos de enseñanza de la lectura específicos de la enseñanza del código escrito. Estos métodos son esenciales para implementar en las aulas de Primer Año porque se asocian directamente con los procesos del aprendizaje fundacionales de procesos de más alto nivel tales como la fluidez y la comprensión. Podemos decir que, en general, lo que evidencia la revisión documental es un predominio del tratamiento de las estrategias y procesos de comprensión lectora, como parte de los contenidos fundamentales para enseñar a leer, en detrimento de los abordajes orientados a la enseñanza del código escrito.

Entre los temas que se pueden destacar dentro de la bibliografía sugerida, aparece el debate de lo que se entiende por lectura y los procesos de adquisición de esta habilidad. Sin embargo, el enfoque más reiterado es el entendimiento de la lectura como un proceso de interacción que se da entre el lector y el texto. Se hace hincapié a menudo en la importancia de desterrar la concepción de que leer no significa meramente decodificar. Sin embargo, no se aborda explícitamente cómo enseñar a decodificar. Esto parecería evidenciar que no se valora la importancia del aprendizaje del código escrito como factor determinante para todos los procesos siguientes, tales como la fluidez y la comprensión.

Dado que el material bibliográfico sugerido carece del abordaje sobre los métodos de enseñanza del código escrito y su correlación con los avances científicos del área y las propuestas teóricas-didácticas más relevantes de la región, la formación de los futuros docentes en el área de Didáctica de la enseñanza de la lectura está basada en las decisiones que toma cada docente adscriptor en relación a sus propuestas en el aula, así como en el tratamiento que realiza sobre estos temas el director como profesor de Didáctica. Por lo tanto, este hecho genera incongruencias en algunos docentes que comparten los mismos estudiantes en esta doble formación.

Los directores a cargo de la asignatura Didáctica 1, durante los grupos focales, expresaron que el tratamiento de la lengua escrita, se encuentra alejado de la formación sobre la

adquisición del código escrito. Manifestaron que no se hace foco didáctico en los procesos de aprendizaje de la lectura en cuanto al nivel inicial de decodificación, al no tenerlo como una prioridad en la formación de los estudiantes como futuros maestros. Esto se suma a que la información recabada sobre las prácticas de maestros adscriptores tampoco hace énfasis en la enseñanza del código. Sin embargo, es menester señalar que en algunos institutos de Formación Docente se cuenta con el apoyo de un docente de Lengua (Plan 2023) para esta asignatura en cuestión, aunque su enfoque es relativo a lo disciplinar y no a lo didáctico.

Al visibilizar en estas instancias de intercambio las carencias o los vacíos formativos, los directores fueron capaces de identificar las razones por las cuales esto sucede. Entre ellas, se destacaron: la falta de tiempo para el tratamiento de los contenidos anuales (que involucran el acercamiento inicial con la asignatura Didáctica en sí misma, y los compartidos con la asignatura Matemáticas); la opacidad del tratamiento adecuado de los conceptos acerca de la adquisición de la lectura; la falta de formación en el área y experiencia, incluso como docente de Primer Año por parte de los docentes directores a cargo de Didáctica I; y la falta de bibliografía actualizada y al alcance de todos. En general, sí se aborda la lectura, pero en grandes términos enfocada exclusivamente hacia la comprensión lectora y el conocimiento de las diferentes estrategias y recursos que se pueden aplicar al respecto. Asimismo, reconocieron que la presentación de los métodos ha quedado en lo que puede ser visto como “currículum oculto” de la didáctica, incluso en las propias escuelas, un tema que estaría presente pero el cual no es reconocido para tratarlo explícitamente.

Por tanto estas instancias de discusión fueron un aporte significativo para los grupos de directores presentes en los grupos focales, ya que despertaron la inquietud por estos temas y provocaron la revisión de las propias prácticas dentro de la Formación Docente, tanto en los institutos como en las escuelas de práctica. Asimismo, constituyeron un punto de partida para comenzar una nueva discusión pedagógica sobre la necesidad de rever los programas de formación y los acuerdos entre los distintos actores educativos.

Los hallazgos anteriormente mencionados convergen con los obtenidos en el análisis del cuestionario a docentes, donde surge que los maestros perciben que su formación sobre la enseñanza de la lectura es una carencia en la formación docente inicial y que esto repercute en sus prácticas de aula. Con el objetivo de subsanar esta necesidad, muchos de ellos han realizado posgrados, especializaciones o cursos relacionados con la temática. Sin embargo, de manera general, los docentes demandan posibilidades de una mejor formación inicial y formaciones en servicio accesibles. Asimismo, los docentes valoran necesario

amalgamar el conocimiento científico con sus prácticas, aunque sostienen que en muchas ocasiones las investigaciones científicas no están contextualizadas a nuestra realidad. En este sentido, recurren a poner en práctica experiencias exitosas compartidas por sus colegas, siendo esto uno de los escasos recursos didácticos al cual reportan tener acceso.

Una de las consecuencias directas de lo anterior, evidenciada también en los resultados del cuestionario, es que los maestros que están en las aulas de Primer Año presentan confusión o conocimiento parcial de conceptos claves para la enseñanza del código escrito. A modo de ejemplo se consideran conceptos claves la conciencia fonológica, el grafema y el fonema, entre otros. Sin embargo, si bien la gran mayoría de los maestros que participaron en el cuestionario responden correctamente a la definición de un fonema, aproximadamente la mitad responde incorrectamente a la definición de conciencia fonémica, indicando que tener conciencia fonémica supone conocer la relación entre letra y fonema (sic).

Otro aspecto relevante que surge de las respuestas obtenidas en el grupo focal es la escasa referencia a un método concreto de enseñanza de la lectura. Si bien en los discursos aflora que es fundamental conocer y aplicar un método para enseñar a leer, de lo encuestado no surgen referencias a que esto suceda y los maestros validan la exploración y prueba de prácticas de enseñanza. En los comentarios subyacen tres opciones metodológicas al momento de pensar propuestas de enseñanza de lectura en las aulas de Primer Año: una con perfil en métodos globales, otra en base a métodos fónicos, y una tercera con intervenciones de acuerdo a lo que el docente cree conveniente en cada situación de aula.

Si bien compartimos la validez de las evaluaciones e intervenciones diseñadas por un profesional docente, la falta de conocimiento de métodos o de referentes teóricos sin duda redundará en un camino de ensayo y error que reduce la eficacia de la enseñanza. En el contexto educativo actual, considerando las características de los niños que llegan a las aulas, entendemos que el aprovechamiento máximo del escaso tiempo pedagógico disponible es una obligación ética, y que no es posible sin un bagaje de conocimientos y referentes teóricos claros.

A partir de otra de las instancias de recolección de datos, los grupos focales con docentes con experiencia en Primer Año, relevamos lo que concretamente hacen estos maestros, para que sus alumnos logren leer palabras. Encontramos que, principalmente enseñan a reconocer palabras de forma global, ya sea identificando el primer fonema y luego

anticipando la palabra por su contexto, largo o silueta. Por esta razón, los maestros consideran muy importante que cuando sus alumnos están aprendiendo a leer palabras se acompañen de imágenes, ya que esto les permitirá anticipar y no será necesario decodificar.

Lo anterior explica el énfasis en el trabajo con el nombre propio que las maestras describen hacer en Primer Año. Estas prácticas se corresponden con creencias que algunas maestras explicitan acerca de cómo se aprende a leer. Afirman que los alumnos aprenden primero a reconocer las palabras de forma global y luego analizan esas palabras y las descomponen en sus sonidos. En varias de sus afirmaciones y prácticas, las maestras muestran la creencia de que aprender a reconocer palabras de forma global puede ayudar a sus alumnos a analizar cómo suena cada letra y esto luego lo podrán extrapolar a la lectura de otras palabras. Esta creencia se corresponde con el método Analítico- fonético, que es uno de los métodos que forman parte de la visión balanceada de la lectura, que busca tomar aspectos del método Global, pero incluyendo a la fonética. Este método requiere que los niños primero construyan un gran repertorio de palabras reconocidas visualmente. Estas palabras luego pueden ser "analizadas", permitiendo al niño "descubrir" las relaciones entre las letras y los sonidos en nuestro código alfabético (Parker, 2021). Esta forma de enseñar a leer palabras también se corresponde con la centralidad que le dan las maestras de estos grupos focales al trabajo con textos, lo que explicita la creencia de que trabajar con palabras aisladas puede resultar poco motivante para los alumnos o vacío de significado.

En el análisis acerca de las prácticas descritas por las maestras en los grupos focales, encontramos algunas dificultades para poder definir cuál era el objetivo de la práctica que describían, o a qué componente de la enseñanza de la lectura apuntaban. En algunas ocasiones, porque las maestras obviaban la información, y en otras porque los objetivos de las propuestas eran poco claros.

En relación a lo que se espera que suceda en la escuela, de la revisión bibliográfica surge el Plan Nacional de Lectura (2024) realizado por ANEP. Este tiene el alcance de orientaciones nacionales públicas y se encuentra en la línea de la estimulación de la lectura y el apoyo a los niños con dificultades específicas en esta área. Este plan aborda únicamente los procesos de comprensión lectora, desde lo conceptual y desde las estrategias didácticas a ser implementadas a partir de Tercer Año. Esto deja sin ver, una vez más, los métodos de enseñanza en el proceso de adquisición del código escrito en el nivel inicial (Primer y Segundo Años) y sus implementaciones.

Al finalizar este análisis destacamos que en los grupos de discusión se generó interés por todos estos temas quedando en evidencia por parte de los directores, por ejemplo, la preocupación del tratamiento correcto de los métodos de enseñanza del código escrito y sus aplicaciones. Esto resultó ser un campo fértil para cuestionar la formación específica en esta área, los enfoques, el tiempo que se le dedica y el material de estudio, así como el acompañamiento de los estudiantes y orientación a los docentes.

Conclusiones

Hemos finalizado la presente investigación dedicada al análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura en las aulas de Primer Año en Uruguay. Partimos del conocimiento y preocupación por los resultados en las evaluaciones en lectura obtenidos en todos los sistemas educativos del país. Orientó nuestro trabajo el indagar cómo es que se enseña a leer desde los procesos de la decodificación en las etapas iniciales, teniendo como hipótesis de partida que estos saberes metodológicos no se encuentran sistematizados dentro del magisterio nacional y que existe cierto vacío en el área de la Didáctica de la Lengua desde Formación Docente y posterior desarrollo profesional de los docentes.

Entendemos que el aprendizaje de la lectura es un camino que comienza con el desarrollo de habilidades básicas, como la conciencia fonológica y el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema, que darán lugar a una exitosa decodificación. Cuando esta decodificación se automatiza, comenzamos a observar un comportamiento lector que responde al reconocimiento de las palabras. A medida que el reconocimiento se logra con más y más palabras, empieza a observarse la fluidez, la cual, a su vez, facilita la comprensión. Esto de ninguna manera cuestiona el involucramiento de habilidades de más alto nivel para lograr la comprensión lectora. Por el contrario, como hemos señalado antes, sostenemos que no existe comprensión lectora sin fuertes habilidades de vocabulario, de hacer inferencias, de razonamiento verbal, de conocimiento de estructuras gramaticales y conocimiento del tema de un texto. Más aún, sostenemos que ambos conjuntos de habilidades pueden y de hecho se benefician de ser trabajados en paralelo.

Sin embargo, en el presente estudio hacemos foco en las habilidades vinculadas al código escrito por dos motivos, uno teórico y uno práctico. El primero, es que entendemos que es una condición *sine qua non* para alcanzar la comprensión lectora. El segundo, es que partimos de la hipótesis de que en nuestras aulas se dedica un tiempo sustancial a trabajar la lengua oral y un tiempo, desde nuestro punto de vista, insuficiente, a trabajar las

habilidades vinculadas al código escrito y, cuando se hace, los abordajes no van en línea con las prácticas más eficaces para el aprendizaje.

Para registrar la situación de enseñanza recurrimos a tres ejes para recolectar datos: conocer directamente las prácticas, saberes y opiniones que tienen los maestros a cargo de las aulas de Primer Año, analizar los documentos curriculares a disposición de los docentes, y conocer cómo es la formación de los maestros hoy en día. Se recurrieron a dos tipos de poblaciones: docentes en servicio de Primaria o que hubieran tenido a cargo un grupo de Primer Año, y directores de escuela de práctica. Los instrumentos de recolección de datos fueron un cuestionario online a docentes, el análisis de los programas y la realización de grupos focales con los propios docentes y por otro lado con los directores a cargo del dictado de los cursos de Didáctica 1 enfocado en Lengua.

Luego de recabar y analizar los datos obtenidos, pudimos evidenciar que efectivamente en lo que se refiere a la formación en la enseñanza de la lectura, no existe desde la Didáctica un cuerpo de conocimiento que oriente desde los métodos disponibles ni de los avances en la neurociencia en torno a cómo se aprende el código escrito. En realidad, ni siquiera existe material que oficie de presentación de los propios métodos de enseñanza. Es decir, nuestro objetivo principal, que fue indagar acerca de las prácticas de enseñanza de la lectura en las aulas de Primer Año, confirmó nuestra hipótesis de que existe un gran vacío de conocimiento desde lo didáctico y teórico de los procesos que se involucran al enseñar a un niño a leer.

Para afirmar lo anterior nos basamos en el hecho de que todo lo referido a la formación de los futuros maestros en cuanto al material de estudio y a los programas curriculares que tienen a disposición los estudiantes y docentes, relacionado a la enseñanza de la lectura, no presenta los métodos de enseñanza específicos para implementar en las aulas iniciales, relacionados con los procesos referidos al logro del aprendizaje del código escrito, denominado proceso de decodificación. En general hay un predominio del tratamiento de las estrategias y procesos de comprensión lectora como parte de los contenidos fundamentales para enseñar a leer.

Los resultados obtenidos en el cuestionario fueron sin duda un reflejo elocuente de la situación actual respecto a las creencias y formación de los docentes respecto a la enseñanza de la lectura en etapas tempranas. A grandes rasgos, a lo largo de todo el cuestionario se observa una gran variabilidad en las respuestas. Esto es de particular alarma cuando tenemos en cuenta que algunas secciones del cuestionario, las que apelaban a cuestiones de conocimiento disciplinar, presentaban una única respuesta

correcta. Por otra parte, en cuestiones en que no hay respuestas correctas, los resultados muestran que los maestros muestran una gran diversidad en sus puntos de vista.

Como conclusión sobre qué hacen concretamente estas maestras para que sus alumnos logren leer palabras, encontramos que principalmente enseñan a reconocer palabras de forma global, ya sea identificando el primer fonema y luego anticipando la palabra por su contexto, largo o silueta. Por esta razón, es que consideran muy importante que cuando sus alumnos están aprendiendo a leer palabras se acompañen de imágenes, ya que esto les permitirá anticipar y no será necesario decodificar. Esto además explica el énfasis en el trabajo con el nombre propio que las maestras describen hacer en Primer Año. Estas prácticas se corresponden con creencias que algunas maestras explicitan acerca de cómo se aprende a leer. Afirman que los alumnos aprenden primero a reconocer las palabras de forma global y luego analizan esas palabras y las descomponen en sus sonidos.

En varias de sus afirmaciones y prácticas, las maestras muestran la creencia de que aprender a reconocer palabras de forma global puede ayudar a sus alumnos a analizar cómo suena cada letra y esto luego lo podrán extrapolar a la lectura de otras palabras. Esta creencia se corresponde con el método Analítico- fonético, que es uno de los métodos que forman parte de la visión balanceada de la lectura, que busca tomar aspectos del método Global, pero incluyendo a la fonética. Este método requiere que los niños primero construyan un gran repertorio de palabras reconocidas visualmente. Estas palabras luego pueden ser "analizadas", permitiendo al niño "descubrir" las relaciones entre las letras y los sonidos en nuestro código alfabético. Esta forma de enseñar a leer palabras también se corresponde con la centralidad que le dan las maestras de estos focus al trabajo con textos, parecería instalada la creencia de que trabajar con palabras aisladas puede resultar poco motivante para los alumnos o vacío de significado.

Conscientes de que estas prácticas autoinformadas por las maestras no constituyen un reflejo exacto de la complejidad de las prácticas que efectivamente ponen en juego, sí creemos que constituye un valioso acercamiento a lo que hacen, creen y conocen sobre la enseñanza de la lectura, que supone un complemento y profundización de la información recabada mediante el cuestionario.

En la instancia de los grupos focales, las maestras que participaron, mostraron un gran compromiso con la enseñanza de la lectura y de la escritura, y describieron un gran despliegue de estrategias creativas y diversas. El hecho de que algunas de estas prácticas

de enseñanza no vayan en consonancia con la investigación en esta área podría estar relacionado a la formación que han recibido a lo largo de su carrera.

A través del discurso de los maestros se percibe que su formación sobre la enseñanza de la lectura es una carencia en la formación docente inicial y que esto repercute en sus prácticas de aula. En el intento de subsanar esta situación, muchos de ellos realizan posgrados, especializaciones o cursos relacionados con la temática a un alto costo personal en lo temporal y en lo económico. Por otro lado, los docentes valoran necesario amalgamar el conocimiento científico con sus prácticas. Sin embargo, sostienen que en muchas ocasiones las investigaciones científicas no están contextualizadas a su realidad, por tanto, recurren a poner en práctica experiencias exitosas compartidas por sus colegas. Es pues, que nuestra investigación aporta desde el análisis documental y las voces de actores involucrados una demanda de mejora en la formación inicial y las formaciones en servicio.

Considerando que esta formación que se omite y que tendría que tener un carácter específico dentro de la Formación Docente, con el objetivo de poder tener a cargo los grupos que cursan Primer Año, estimamos que posiblemente las decisiones sobre el tratamiento de los métodos a tener en cuenta, recaiga en las decisiones que tome cada docente adscriptor en el aula, así como en el abordaje que realice sobre estos temas el Director de la escuela de práctica como profesor de Didáctica. Ostensiblemente no parte o está incluida en los programas ni del material bibliográfico sugeridos. Recordemos que los planes de estudio son los que orientan al docente en clase, en cuanto a contenidos seleccionados a abordar y la bibliografía que los acompaña. Constituyen el enfoque disciplinar dentro de la carrera educativa.

De esta manera se puede concluir que los estudiantes de Magisterio de estos centros de práctica egresan, en muchos casos, sin haber pasado por el aula de Primer Año en algunos casos, ni haber analizado la didáctica de la lengua en el nivel del aprendizaje del código escrito, tanto en las escuelas como en los centros de Formación Docente. Los directores a cargo de los cursos de Didáctica esperan que se adquiriera este conocimiento en el posible pasaje por las aulas junto a los maestros adscriptores. El enfoque en general que se brinda en las clases de análisis y modélicas, se encuentra orientado a los procesos de comprensión, así como las directivas que se transmiten desde los Planes de lectura de la propia ANEP. En conclusión, los estudiantes egresan sin haber tenido una preparación clara y específica en cuanto a la enseñanza de la lectura en Primer Año.

El equipo se encuentra elaborando un libro que trata este estudio con el propósito de socializar los resultados y así promover el debate entre los protagonistas de la educación primaria uruguaya. Ya se tuvo como antecedente que en los encuentros con directores en salas docentes y en los grupos focales, así como en congresos, el tema revistió de importancia y solo alertando la situación actual es que comienzan los actores a replantearse su desempeño en el aula y en la formación de grado y continua.

Como líneas futuras de investigación se propone el trabajo con equipos de docentes a cargo de Primer Año en el sentido de situar el debate teórico relacionado directamente con la práctica en el aula con los propios alumnos, con la implementación de un estilo de investigación práctica-acción que recoja las prácticas de enseñanza y las ponga en la mesa para analizar. Se pueden registrar las evidencias para documentarlas y de esta manera poder sistematizar los métodos que se utilizan y tiene mejor efectividad en lograr la habilidad de la decodificación.

Desde nuestra perspectiva, es fundamental que los maestros conozcan cuáles son los métodos de enseñanza de la lectura y sus implicancias en el aprendizaje. Por tanto, esta carencia debe ser tema de agenda. Sería fundamental entonces que se incluya en los programas de Formación Docente inicial el estudio acerca de los métodos de la lectura, acompañado de investigaciones relevantes y actualizadas. Este conocimiento ayudaría a la elección crítica de métodos de enseñanza basándose en evidencia científica, lo cual ayuda a la profesionalización de la docencia.

Al respecto, nosotros proponemos la implementación de instancias de trabajo in situ donde se acompañe al maestro en el aprendizaje de los métodos de enseñanza de la lectura, el despliegue de estrategias didácticas y en la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza de la lectura

Otra línea asequible de investigación fue un objetivo que planteamos al inicio de la investigación pero debido a la falta de tiempo y recursos no pudimos implementar. Se trataba del diseño de un inventario de prácticas basado en las evidencias que los propios alumnos de Primer Año tenían, relacionado a los métodos de enseñanza de la lectura. Esto, sumado a las actividades de enseñanza y la reflexión de los propios docentes que las llevan adelante, permitirá un mayor conocimiento de las prácticas.

Referencias bibliográficas

- ANEP (2018). Programa de Educación Inicial y Primaria. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANEP (2023). Uruguay en PISA 2022: Reporte ejecutivo. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2022/ANEP%20Informe%20PISA%202022_Reporte%20ejecutivo.pdf
- Banco Mundial, UNICEF y UNESCO. (junio de 2022). *Dos años después: Salvando a una generación*. <https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf>
- Braslavsky, B. P. de. (2014). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual (1. ed). UNIPE, Editorial Universitaria. -Bauer, J. T. (2002). Avoiding the pediatrician's error: How neuroscientists can help educators (and themselves). *Nature Neuroscience*, 5 Suppl(november), 1031–1033. <https://doi.org/10.1038/nn934>
- Cao, Y., Grace Kim, Y.-S., & Cho, M. (2022). Are Observed Classroom Practices Related to Student Language/Literacy Achievement? *Review of Educational Research*, 00346543221130687. <https://doi.org/10.3102/00346543221130687>
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/13603110600574322>
- Consejo de Formación en Educación. (2023). Resultados Informa 2023. Administración Nacional de Educación Pública. https://informa.cfe.edu.uy/images/resultados/2023/Resultados_informa2023.pdf
- Connor, C. M., Lara J., J., Crowe, E. C., & Meadows, J. G. (2009). Instruction, Student Engagement, and Reading Skill Growth in Reading First Classrooms. *The Elementary School Journal*, 109(3), 221–250. <https://doi.org/10.1086/592305>
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, and Environmental Supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186–202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Giménez, A., Sánchez, A., Flores, A., & Luque, J. L. (2023). Teachers' Opinions about the Teaching of Reading in Spain. *Psicología Educativa*, 29(1), 65–73. <https://doi.org/10.5093/psed2022a11>
- Goodman, K. S. (1989). Whole-Language Research: Foundations and Development. *The Elementary School Journal*, 90(2), 207–221. <https://doi.org/10.1086/461613>
- Howard-Jones, P. A., Ansari, D., De Smedt, B., Laurillard, D., Varma, S., Butterworth, B., Goswami, U., & Thomas, M. S. C. (2016). The Principles and Practices of Educational Neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review*, 123(5), 620–627.
- INEEd (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informede-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Inoue, T., Manolitsis, G., de Jong, P. F., Landerl, K., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2020). Home Literacy Environment and Early Literacy Development Across Languages Varying in Orthographic Consistency. *Frontiers in Psychology*, 11(July), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01923>

- Kim, Y.-S. (2015). Language and Cognitive Predictors of Text Comprehension: Evidence From Multivariate Analysis. *Child Development*, 86(1), 128–144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>
- Machado Núñez, P. D. (2019). Necesidades técnico—Pedagógicas para la enseñanza de la lectura: Voces de maestros noveles. *RELAPAE*, 10, 22–37.
- NACIONES UNIDAS (2015) Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Pearson, P. D. (1989). Reading the Whole-Language Movement. *The Elementary School Journal*, 90(2), 231–241. <https://doi.org/10.1086/461615>
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science*, 2(2 Suppl), 31–74.
- Ronqui, V., Sánchez, M. F., & Seferian, D. T. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>
- Seidenberg, M. S. (2017). *Language at the speed of sight: How we read, why so many can't, and what can be done about it*. New York, NY: Basic Books.
- Trias, D., Huertas, J. A., Mels, C., Castillejo, I., & Ronqui, V. (2021). Self-regulated learning, academic achievement and socioeconomic context at the end of primary school. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 55(2), e1509–e1509.