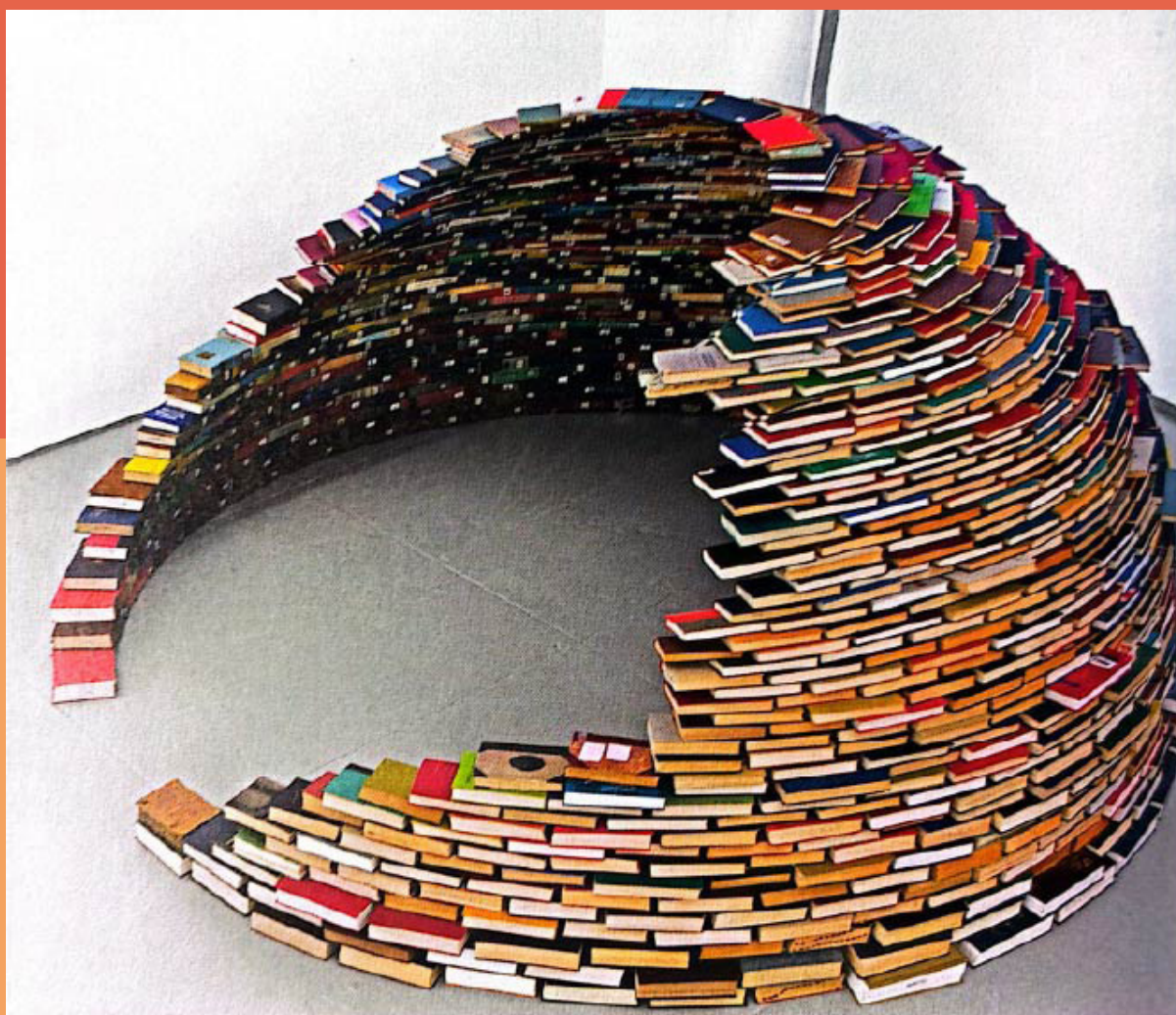


LA FORMACIÓN INICIAL MAGISTERIAL EN EL ÁREA DE LA LECTURA EN URUGUAY

Dispositivos didácticos, componentes curriculares,
orientaciones y posibilidades de reflexión



Fondo concursable ANII-CFE, FSED_3_2023_1_17913

Coordinación y compilación: Leticia Albisu

Redacción: Leticia Albisu y Patricia Orlando

Recolección de datos: Leticia Albisu, Patricia Orlando,
Sandra Pullol, Bárbara Burwood y Macarena Mello.

Créditos imagen de la tapa

Hogar, Miler Lagos. 2011, Libros apilados, 180 x 400 (diám.) cm.

Imagen de la instalación de Magnan Metz Gallery, Nueva York.

Imagen tomada de: Trigg, D. (2018). El arte de la lectura.

Libros y lectores en el arte de Pompeya a nuestros días.

Phaidon Press Limited.

Índice

Resumen	8
1. Introducción	9
1.1 Antecedentes del Estudio	9
1.2. Dimensiones del estudio	11
1.3 Problema	12
1.4 Objetivos	12
1.5 Metodología	13
1.6 Estructura del Trabajo	14
2. Contextualización del estudio	15
3. Metodología	17
3.1 Aspectos básicos del diseño	17
3.2 Técnicas de producción de datos	18
3.2.1 Análisis de documentos	18
3.2.2 Entrevistas semiestructuradas	18
3.2.3 Grupos de discusión	19
3.3 Fases de la Investigación	21
3.4 Estrategia de Análisis	21
4. Hallazgos del estudio	22
4.1 Agentes Formadores	22
4.1.1 Lectura: Concepciones y Dimensiones	23
4.1.1.1 Concepciones de Lectura.	24
Lectura como Proceso de Construcción de Significados.	26

Lectura como Práctica Social y Cultural.	28
Lectura como Posibilitadora de Construcción de Conocimiento.	29
4.1.1.2 Dimensiones y Componentes de Lectura.	31
Dimensión Discursiva.	33
Dimensión Lingüística.	34
4.1.2 El Lugar de la Lectura en la Formación Inicial	38
4.1.2.1 Estrategias.	38
4.1.2.2 Niveles de Acceso al Texto.	42
4.1.3 Estrategias y Herramientas de Formación	45
4.1.3.1 Selección de Textos.	46
4.1.3.2 Consignas.	53
Pauta Ofrecida.	55
Organización de la Tarea.	58
Lugar de Realización de las Propuestas.	60
4.1.3.3 Propuestas de Escritura.	61
4.1.3.4 Relación Interdisciplinaria.	65
4.1.3.5 Articulación con Programa Primaria y Publicaciones ANEP	66
4.1.3.6 Relación Teoría-Práctica.	72
4.2 Componentes Curriculares	76
4.2.1 Lectura: Concepciones y Dimensiones	78
4.2.1.1 Concepciones de Lectura.	78
4.2.1.2 Dimensiones y Componentes de Lectura.	78
4.2.2 El Lugar de la Lectura en la Formación Inicial	80
4.2.3 Estrategias y Herramientas de Formación	80
4.2.4 Enseñanza de la Lectura	82

4.3. Dispositivos Didácticos	83
4.3.1. Planificación	84
4.3.2 Posibilidad de Reflexión	88
4.3.2 Enseñanza de la Lectura	94
4.4 Prácticas Preprofesionales	99
4.4.1 Estrategias y Herramientas de Formación	103
4.4.1.1 Consignas.	103
4.4.1.2 Articulación con Escritura.	107
4.4.1.3 Selección de Textos.	108
4.4.1.4 Relación Interdisciplinaria.	111
4.4.1.5 Articulación con el Programa de Primaria y Publicaciones de ANEP.	112
4.4.1.6 Relación Teoría–Práctica.	116
4.4.2 El lugar de la Lectura en la Formación Inicial	118
4.4.2.1 Estrategias.	119
4.4.2.2 Niveles de Acceso al Texto.	121
4.4.3 Orientaciones de la Práctica	123
4.4.3.1 Dispositivos de Planificación.	123
4.4.3.2 Posibilidad de Reflexión.	126
4.4.3.3 Enseñanza de la Lectura.	129
5. Discusión	134
5.1 Dimensión Agentes Formadores	134
5.1.1 Concepciones y Dimensiones de la Lectura	134
5.1.2 El Lugar de la Lectura en la Formación Inicial	135
5.1.3 Estrategias y Herramientas de Formación	136
5.1.3.1 Selección de Textos.	136
5.1.3.2 Consignas.	137

5.1.3.3 Propuestas de Escritura como Herramientas de Lectura.	139
5.1.3.4 Articulaciones Institucionales y Curriculares.	140
5.1.4 Síntesis	141
5.2 Componentes Curriculares	142
5.2.1 Concepciones y Dimensiones de la Lectura	142
5.2.2 El Lugar de la Lectura en la Formación Inicial	145
5.2.3 Estrategias y Herramientas de Formación	145
5.2.4 Síntesis	147
5.3 Dispositivos Didácticos	147
5.3.1 Planificación	148
5.3.2 Posibilidad de Reflexión	148
5.3.2 Enseñanza de la Lectura	149
5.3.4 Síntesis	150
5.4 Prácticas Preprofesionales	150
5.4.1 Estrategias y Herramientas de Formación	151
5.4.2 El Lugar de la Lectura en la Formación Inicial	152
5.4.3 Orientaciones de la Práctica	152
5.4.4 Síntesis	153
6. Reflexiones	156
6.1 Agentes Formadores	156
6.2 Componentes Curriculares	159
6.3 Dispositivos Didácticos	161
6.4 Prácticas Preprofesionales	162
6.5 Implicancias	164

6.5.1 Fortalecimiento de la Enseñanza de la Lectura en la Formación Inicial	164
6.5.2 Componentes Curriculares	165
6.5.3 Dispositivos Didácticos	166
6.5.4 Prácticas Preprofesionales	167
6.6 Síntesis	169
7. Resultados	170
7.1 Agentes Formadores	171
7.2 Componentes Curriculares	172
7.3 Dispositivos Didácticos	174
7.4 Prácticas Preprofesionales	176
8. Bibliografía	178

Resumen

La investigación analiza la formación inicial magisterial en torno a la lectura y su enseñanza, focalizando en la práctica preprofesional de estudiantes magisteriales. El estudio aborda cuatro dimensiones articuladas: los roles de los agentes formadores en la enseñanza de la lectura, los componentes curriculares vinculados al área, los dispositivos didácticos que operan en institutos y escuelas de práctica, y las prácticas preprofesionales desarrolladas por estudiantes y noveles docentes. El problema central identificado refiere a las tensiones entre los discursos acerca de qué significa leer y cómo se enseña, y las prácticas efectivamente desplegadas. Asimismo, se constata un “divorcio” entre asignaturas teóricas y didácticas, que incide en la coherencia del proceso formativo. El objetivo general consiste en describir, analizar e interpretar las percepciones de los agentes involucrados sobre la formación en lectura, sus características, los componentes curriculares y las dinámicas institucionales que configuran las prácticas. Se desarrolló un enfoque cualitativo, basado en una muestra intencional de estudiantes, docentes noveles, docentes de lengua y directoras de práctica, utilizando análisis documental, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. El análisis combinó categorías a priori y emergentes mediante codificación abierta, axial y selectiva. Los hallazgos muestran avances en la comprensión de la lectura como construcción de significados, pero también una fragmentación entre enfoques teóricos, currículos y orientaciones docentes. Las prácticas formativas dependen en gran medida de decisiones individuales, lo que genera trayectorias heterogéneas. El estudio concluye que es necesario fortalecer la articulación curricular y didáctica mediante acuerdos institucionales que otorguen continuidad y coherencia a la enseñanza de la lectura en la formación inicial, habilitando prácticas preprofesionales más integradas y epistemológicamente sólidas.

Palabras clave: formación de docentes de primaria , enseñanza de la lectura , práctica pedagógica.

1. Introducción

El tema de la presente investigación es La formación inicial magisterial en el área de la lectura en Uruguay, dispositivos didácticos de enseñanza de lectura, componentes curriculares, orientaciones y posibilidades de reflexión.

1.1 Antecedentes del Estudio

En relación a las políticas de formación docente se puede afirmar que existe creciente interés internacional y regional, vinculado a: generar transformaciones en los sistemas de formación docente, los desafíos a los que se enfrenta la profesión y la importancia de las primeras experiencias laborales de los docentes noveles (Tedesco & Tenti, 2002; Rizvi & Lingard, 2013). Generar e institucionalizar cambios en educación implica una gran complejidad (Sarason, 1990; Cuban, 1990; Tyack & Cuban, 2000; Fullan 2002). Múltiples factores intervienen para que esto suceda: los obstáculos en alterar los significados y representaciones de los docentes acerca de lo que significa aprender, enseñar, y llevar adelante prácticas pedagógicas innovadoras en contextos de cambio de las realidades educativas (Tenti, 2010; Hernández, 2010; Murillo et al, 2015).

Se identifica una formación inicial o preprofesional insuficiente para el desempeño de una profesión que requiere de un aprendizaje permanente, en donde se tienden a reproducir las prácticas interiorizadas (Bottale & López, 2008). Lo anterior se manifiesta en debates sobre la formación docente, la actualización de planes de estudio, las prácticas preprofesionales, las competencias deseables de los futuros docentes, la relación entre la formación (teoría) y las prácticas, la profesionalización del rol (Zeichner, 2010).

En este contexto, en el que la formación docente requiere atención académica, esta investigación se interesó por la práctica preprofesional de los estudios magisteriales, especialmente en la enseñanza de la lectura, en el contexto de un nuevo Plan de Estudios (ANEP, 2023).

El informe sobre el estado de educación en Uruguay del INEEEd (2021, p.25) plantea que “más de un 40% de los docentes identifica como “indispensable” su formación en aspectos referidos al quehacer cotidiano en las aulas: estrategias didáctico-pedagógicas, y habilidades transversales como resolución de problemas y aprender a aprender”. Esto parecería también estar vinculado con sus experiencias de aprendizaje, y entre ellas

las vinculadas a formación docente. En investigaciones previas de integrantes de este equipo (Pérez Gomar & Albisu Viacava, 2020; Pérez Gomar Brescia & Albisu Viacava, 2021), los hallazgos evidencian que la práctica preprofesional es un espacio poco reglado, con diversidad de propuestas formativas, donde las orientaciones difieren. Además se identifican tensiones entre teoría y práctica, y entre los espacios institucionales de la práctica y el trabajo en el Instituto de formación.

En el mismo sentido, investigaciones nacionales (INEEd, 2016) agregan otro punto crítico: dificultades para alcanzar acuerdos entre las maestras adscriptoras, la dirección de la escuela y el instituto formador. Al mismo tiempo las maestras recién egresadas señalan la insuficiente orientación por parte de los formadores en la práctica, la falta de coordinación entre las escuelas de práctica y los institutos de formación, y la poca formación que poseen algunas maestras adscriptoras (INEEd, 2016). A nivel internacional son pocos los antecedentes de investigaciones que abordan las complejidades de la práctica preprofesional. Existe consenso sobre su relevancia y así lo afirman informes de organizaciones que comparan la situación de los sistemas de formación (Cox et al, 2011), o identifican problemas de los modelos de práctica, y realizan sus aportes (Tardif, 2004; Gatti & Luaces, 2009; Marcelo, 2009; Bedacarratx, 2012; Vaillant, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015; Davini, 2015). Otros abordan la relación entre ese espacio y la construcción de identidad profesional (Rivas et al, 2010; Sancho et al, 2014), sin focalizar exclusivamente en la práctica en la formación inicial magisterial.

En síntesis, estos antecedentes acerca de los estudios sobre las prácticas preprofesionales de estudiantes magisteriales nos indican algunas cuestiones de contexto, y la necesidad de abordar al menos cuatro ejes de conocimiento:

- 1.** A nivel internacional, regional y nacional existe interés por investigar el tema de prácticas, especialmente desde marcos que promueven la renovación pedagógica de la escuela en el marco de las nuevas pedagogías (Fullan & Langworthy 2014).

- 2.** A nivel nacional, el escenario institucional de transformación educativa desafía a pensar cambios en la forma de entender e instrumentar la práctica preprofesional magisterial en Uruguay, desde los dispositivos didácticos de enseñanza de lectura, los componentes curriculares, orientaciones y posibilidades de reflexión. El país no cuenta aún con evidencias, producto de investigaciones, que puedan colaborar en dicha temática, en el marco del primer año de tránsito del cambio educativo que propone un modelo curricular basado en competencias.

3. A nivel de formación docente se identifica la importancia de las figuras formativas en la práctica preprofesional (maestra adscriptora, directora de escuela, y formadores de lengua). Producir conocimiento sobre el ejercicio de esos roles, su articulación e impactos en los aprendizajes de las practicantes es imprescindible.

4. También es preciso saber más sobre las dinámicas formativas que se establecen en los centros de práctica preprofesional, y sobre los componentes curriculares y estrategias pedagógicas que se trabajan y se aprenden, especialmente en relación al desafío de la enseñanza de la lectura, prioridad de la política educativa.

1.2. Dimensiones del estudio

En este contexto, nos interesa hacer foco en la práctica preprofesional magisterial, específicamente en la lectura y su enseñanza. Nos propusimos profundizar en tres dimensiones poco exploradas en conjunto:

- Roles de los agentes formadores en el área de la enseñanza de la lectura
- Componentes curriculares asociados
- Dispositivos didácticos de enseñanza
- Prácticas pre-profesionales

La primera dimensión se refiere a los agentes formadores, docentes de lengua de los institutos de formación docente. Son agentes que se ocupan de enseñar lengua, y de formar a futuros docentes en lo que refiere a la didáctica. Las preguntas que caben a hacerse, en relación a la práctica son: ¿cómo impactan estos aprendizajes en los desempeños de las practicantes en sus roles?, ¿cómo ocurren “las prácticas docentes en acción”? ¿se posibilita el desarrollo del potencial epistémico de la lectura?, ¿cómo se desarrollan y cómo se perciben estas prácticas? (Carlino 2023; Cordero, 2021; Roni, 2019; Davini, 2015; Camilloni, 1998; Aguerrondo & Vezub, 2011).

La segunda dimensión refiere a los componentes curriculares que forman parte de la práctica, muy especialmente en relación a cómo enseñar a leer (Cifuentes et al, 2010; Esteve, 2011).

La tercera dimensión alude a los dispositivos de enseñanza que se establecen en los centros de formación docente y en los centros de práctica, a través de los dispositivos institucionales y curriculares que operan en el proceso. En relación a esta temática, Albisu y Orlando (2017), concluyen que las concepciones teóricas sobre la lectura y su enseñanza, que manejan los docentes, no se reflejan totalmente en las prácticas de enseñanza que despliegan. Esta tensión que evidencian parecería obstruir la dialéctica teoría práctica.

La cuarta dimensión, en relación a las prácticas pre-profesionales de estudiantes y noveles docentes, posibilita comprender, desde la perspectiva micropolítica (Blase, 2002), las oportunidades que tienen y se les ofrece de generar espacios de experimentación e innovación en las prácticas pedagógicas, en el marco de las estructuras y rutinas escolares actuales que también forman parte de las escuelas de práctica (Vezub, 2007; Chapato y Errobidart, 2011).

1.3 Problema

A partir de los antecedentes de investigación, el problema que se identifica es:

Presencia de tensiones entre lo discursivo acerca de qué se entiende por leer y cómo se enseña, y las prácticas que se despliegan. A su vez, la investigación da cuenta que en formación docente, el estudiantado identifica tensión o “divorcio” entre las materias teóricas y la didáctica. De allí la importancia de la presente investigación.

Asimismo, se plantean las siguientes preguntas que desagregan el problema: ¿Qué lugar le otorgan los agentes formadores a la lectura en las instancias de formación inicial? ¿Qué vínculos se establecen entre los componentes curriculares y las prácticas preprofesionales? ¿Cómo y cuáles son las orientaciones que recibe el estudiantado para desarrollar sus prácticas de enseñanza en lectura en el encuadre de una práctica preprofesional? ¿Qué tensiones existen entre el lugar otorgado a la lectura, las orientaciones y las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la práctica preprofesional?

1.4 Objetivos

Objetivo general: Describir, analizar e interpretar las percepciones de los agentes involucrados en la práctica preprofesional del estudiantado de MEP sobre la formación en lectura y su enseñanza, sus principales características, los componentes curriculares, y las dinámicas de formación en los centros de práctica.

Objetivos específicos

1. Establecer el lugar que le otorgan los agentes involucrados en la formación inicial magisterial (docentes de IINN) a la lectura y su enseñanza para sus prácticas profesionales, las estrategias y herramientas que integran en sus instancias de formación, y las posibilidades de implementarlas en las escuelas.
2. Conocer y analizar los componentes curriculares vinculados a la lectura y su enseñanza que se integran en las prácticas formativas de los estudiantes magisteriales y de los noveles docentes, en las asignaturas de Lengua y Didáctica.
3. Identificar y analizar las orientaciones, de las directoras de práctica, que reciben el estudiantado y los noveles docentes - participantes de la investigación-, sobre enseñanza de lectura, y las instancias personales y colectivas que existen de reflexión.
4. Caracterizar las tensiones entre la formación inicial y la práctica profesional que identifican los agentes que participan en ambos espacios, en relación a las tres principales dimensiones de este estudio.

1.5 Metodología

El estudio adopta un enfoque cualitativo orientado a comprender la práctica preprofesional de los estudiantes magisteriales en su contexto natural, atendiendo a las percepciones y significados construidos por los distintos agentes involucrados. Se trabajó con una muestra intencional, integrada por estudiantes de 2.º y 3.º año, docentes de lengua y directoras de escuelas de práctica, seleccionados según criterios formativos, territoriales y de experiencia profesional. La producción de datos combinó análisis documental, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, con el propósito de obtener perspectivas complementarias sobre los dispositivos didácticos, las orientaciones educativas y las dinámicas institucionales. El análisis se desarrolló mediante codificación abierta, axial y selectiva, articulando categorías a priori con otras emergentes, lo que permitió construir un modelo comprensivo que integra los discursos de estudiantes, docentes y noveles maestras.

1.6 Estructura del Trabajo

La estructura de esta publicación responde a una progresión analítica que avanza desde la contextualización del objeto de estudio hacia la exposición y discusión de los resultados. En primer lugar, se presenta la contextualización, dónde se desarrolló la investigación bajo la órbita de la ANEP- En segundo lugar, se expone el capítulo metodológico, que detalla el enfoque cualitativo adoptado, las decisiones de diseño y las estrategias de producción y análisis de los datos. En tercer lugar, se desarrollan los hallazgos del estudio, organizados en cuatro núcleos, que representan las dimensiones del estudio; los agentes formadores, los componentes curriculares, los dispositivos didácticos y las prácticas preprofesionales. En cuarto lugar, se incorpora el capítulo de discusión, en el que se interpretan los resultados a la luz del marco teórico y del debate actual en el campo. El documento culmina con las reflexiones finales, que sintetizan los aportes del estudio y delinean proyecciones para la formación docente y futuras investigaciones. Se incluye también un apartado específico de resultados sistematizados y, finalmente, el listado de referencias empleadas a lo largo del trabajo.

2. Contextualización del estudio

La formación inicial magisterial en Uruguay se enmarca institucionalmente en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organismo autónomo responsable de conducir la educación pública del país. Dentro de su estructura, el Consejo de Formación en Educación (CFE) tiene a su cargo la formación de educadores en todos los niveles, incluidos los Institutos de Formación Docente (IFD), en los cuales se desarrolló la presente investigación. La configuración institucional del CFE establece orientaciones curriculares, marcos normativos y lineamientos pedagógicos que articulan las prácticas formativas desplegadas en los centros de estudio y en las escuelas donde se realizan las prácticas preprofesionales.

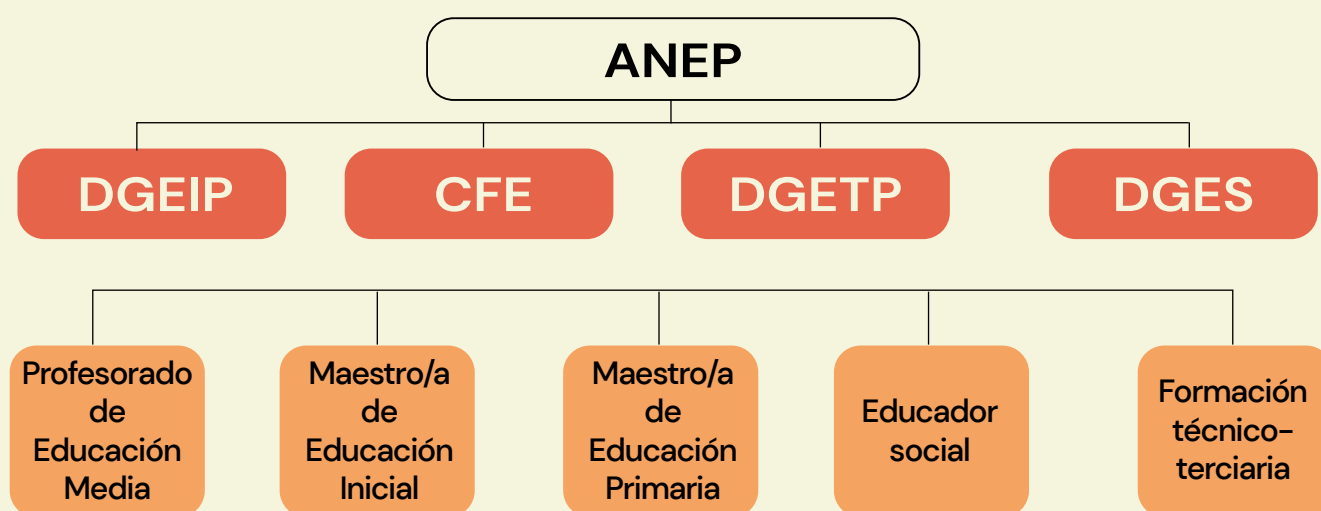
En este entramado, la formación magisterial se organiza a través de unidades curriculares que combinan fundamentos teóricos, didácticas específicas y espacios de práctica. Estas prácticas se llevan a cabo en escuelas de educación primaria, bajo la órbita de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) que también dependen de ANEP, lo que supone un diálogo constante entre dos niveles institucionales: por un lado, los IFD, por otro, las escuelas de práctica. Las directoras de práctica cumplen una función clave en esta articulación, al mediar entre las prescripciones institucionales, las expectativas formativas y las dinámicas escolares cotidianas.

En este marco institucional complejo, la investigación se orienta a comprender cómo se configuran los procesos formativos en lectura, qué sentidos atribuyen los agentes a la enseñanza y al aprendizaje de esta práctica, y cómo las condiciones organizacionales de ANEP y del CFE influyen en la coherencia —o fragmentación— de los trayectos formativos. El análisis de las relaciones entre estos niveles resulta fundamental para interpretar las prácticas que emergen en los IFD y en las escuelas asociadas, así como para identificar los puntos críticos que inciden en la formación inicial magisterial en Uruguay.

Es interesante destacar que la ANEP se organiza en varios subsistemas que atienden distintos tramos y modalidades del sistema educativo; DGEIP, responsable de la educación inicial y primaria, incluyendo las escuelas donde se desarrollan las prácticas preprofesionales del magisterio, la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) administra la educación media general, la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) gestiona la educación media y superior de carácter técnico-profesional y el CFE, subsistema responsable de la formación inicial de educadores.

En este entramado, el CFE coordina y supervisa las instituciones que integran su órbita: los Institutos de Formación Docente (IFD), dedicados a la formación magisterial -maestro en primera infancia y en primaria-; el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), orientado a la formación docente en áreas técnico-profesionales; los Institutos de Formación en Educación Social (IFES), responsables de la formación en educación social; y los Profesorados, encargados de la formación docente disciplinar para la educación media. Todas estas instituciones conforman un subsistema con identidades y funciones diferenciadas, pero articuladas a través de lineamientos curriculares, normativos y políticos definidos por ANEP, cuya interacción configura el escenario institucional en el que se sitúa esta investigación (ver figura 1).

Figura 1
Estructura organizacional de la ANEP



Nota. Esquema de elaboración propia.

3. Metodología

Se elige un enfoque cualitativo en tanto la investigación tiene el objetivo de comprender un fenómeno desde el punto de vista de los participantes en su ambiente natural y vinculando siempre con el contexto, sus percepciones y los significados discursivos (Hernández et al., 2010; Alonso, 1998; Guba, 1983; Greene, 1994; Taylor & Bogdan, 1992; Guba y Lincoln, 1998). Como en todo estudio de esta naturaleza, no existe pretensión de generalizar estadísticamente los hallazgos.

3.1 Aspectos básicos del diseño

Objeto de estudio: la práctica preprofesional de estudiantes magisteriales. El foco del estudio estará en dicha práctica, para profundizar en su comprensión en relación a los agentes involucrados -formadores y estudiantes- sus dispositivos didácticos y orientaciones educativas, sus contenidos curriculares y la dinámica que se establece en este espacio institucional.

Unidades de análisis: estudiantes de la carrera magisterial (tercero y cuarto año), docentes de lengua de diferentes institutos de formación docente, directoras de escuelas de práctica o habilitadas para ello.

Población objeto de estudio: estudiantes de magisterio que realizan práctica preprofesional correspondiente a los cursos de tercero y cuarto año; docentes noveles, docentes de la unidad curricular lengua española de los Institutos de Formación Docente (IFD), directoras de escuelas dónde se realizan las prácticas preprofesionales.

Para las entrevistas y los grupos de discusión se realizó una selección basada en criterios. Se trata de una muestra de naturaleza intencional y no probabilística (Hernández et al, 2010; Flick, 2004) para comprender un fenómeno poco estudiado y además, atender a significados de procesos microsociales y micropolíticos (Cipriani, 2013).

Criterios de selección (muestreo teórico):

Estudiantes:

- Año de estudio en la carrera magisterial: estudiantes de 2.º y 3.º grado;
- Turno de estudio: matutino, vespertino y nocturno.

Maestras noveles

- Entre 2 y 5 años de ejercicio del rol.

Docentes formadores

- Unidad curricular: Lengua española (1.º y 2.º año).
- Directoras de práctica (2.º y 3.º año)

Territorial

- IFD/ciudades: Montevideo, Tacuarembó, Treinta y Tres, Florida, Canelones y Cerro Largo. La elección de centros de formación en estos departamentos se refiere por un lado a la matrícula de estudiantes (en el caso de Montevideo es la más elevada de todo el país), y por otro a la accesibilidad y la intención de cubrir el resto del territorio nacional al menos en ciudades más pobladas, manteniendo cierto equilibrio en la distribución regional: región este (Canelones), norte (Treinta y Tres, y Tacuarembó), centro (Cerro Largo, Florida). También se considera la capacidad presupuestal del proyecto.

3.2 Técnicas de producción de datos

3.2.1 Análisis de documentos

Se selecciona el análisis documental como técnica de recogida de datos, dado su importancia en la presente investigación en tanto posibilita contextualizar la investigación, a la vez que conocer y analizar el anclaje curricular de la formación inicial magisterial en el área de la lectura en Uruguay (Yuni y Urbano, 2006).

Los documentos analizados fueron los programas vinculados a la formación en lengua española, la didáctica de la lengua y la didáctica general (ANEP, 2023).

3.2.2 Entrevistas semiestructuradas

El foco estuvo puesto en la formación en lectura.

Población objetivo: docentes de lengua española y didáctica.

Estas entrevistas en profundidad constituyen valiosas técnicas para acceder y explorar significados y saberes de los actores educativos en sus contextos, lo que permite explorar fenómenos complejos desde la perspectiva de los propios sujetos (Maxwell, 2013; Guba y Lincoln, 1998).

3.2.3 Grupos de discusión

Se trata de una conversación grupal (Flick, 2004; Kreuger, 1991; Vallés, 1997; Barbour, 2013). Esta técnica permitió construir un discurso socialmente compartido, exhaustivo y contextualizado sobre la visión que las participantes tienen sobre la práctica preprofesional (Canales, 2007). El grupo de discusión se apoyó en las temáticas fundamentales que aparecieron en las entrevistas. Los grupos siguieron a la realización de las entrevistas y estuvieron significativamente conectados con las categorías que de ellas surgieron.

Población objetivo: estudiantes y noveles docentes. La selección siguió principios de heterogeneidad, en algunos casos, y el de homogeneidad, en otros. Se llevó a cabo siguiendo una pauta semiestructurada.

Los instrumentos fueron planificados y diseñados para obtener información en relación al objeto de estudio. Por lo tanto, es necesario sintetizar las principales utilidades de las técnicas e instrumentos de recolección de datos usados, y el vínculo y compatibilidad con los objetivos, con el propósito de justificar las decisiones sobre los métodos. A continuación, en la Tabla 1 se presenta esta compilación inspirada en la propuesta de Maxwell (1996) y adaptada a la presente investigación.

Tabla 1

Relación entre: objetivos de la investigación y herramientas de recolección de datos

OBJETIVOS	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	JUSTIFICACIÓN
Establecer el lugar que le otorgan los agentes involucrados en la formación inicial magisterial (docentes de IINN) a la lectura y su enseñanza para sus prácticas profesionales, las estrategias y herramientas que integran en sus instancias de formación, y las posibilidades de implementarlas en las escuelas.	Entrevistas semi-estructuradas.	Posibilitan acercarse a las percepciones, sentidos y justificaciones.
Conocer y analizar los componentes curriculares vinculados a la lectura y su enseñanza que se integran en las prácticas formativas de los estudiantes magisteriales y de los noveles docentes, en las asignaturas de Lengua y Didáctica.	Análisis documental.	Permite contextualizar la investigación, a partir de conocer y analizar el anclaje curricular de la formación inicial magisterial en el área de la lectura en Uruguay.
Identificar y analizar las orientaciones, de las directoras de práctica, que reciben el estudiantado y los noveles docentes - participantes de la investigación-, sobre enseñanza de lectura, y las instancias personales y colectivas que existen de reflexión.	Entrevistas semi-estructuradas.	Favorece el acercamiento a las orientaciones brindadas, desde los sentidos, percepciones y marcos teóricos que las sustentan.
Caracterizar las tensiones entre la formación inicial y la práctica profesional que identifican los agentes que participan en ambos espacios, en relación a las tres principales dimensiones de este estudio.	Grupos de discusión.	Posibilita la aproximación a las percepciones acerca del lugar de la lectura en la formación inicial.

Nota. Elaboración propia.

3.3 Fases de la Investigación

En el trabajo de campo se distinguen tres momentos o fases.

Primera fase: análisis de documentos: Se analizaron los programas de MEP, con foco en las unidades curriculares de lengua española, didáctica de lengua y didáctica general.

Segunda fase: realización de entrevistas semiestructuradas: Se realizaron un total de 26 entrevistas semiestructuradas, 14 a docentes de Lengua española y 12 a directoras a cargo del curso Didáctica.

Tercera fase: realización de grupos de discusión: Se realizaron seis grupos de discusión, cuatro con estudiantes y dos con noveles docentes. Entre los estudiantes, participaron un total de 32 y de maestras 8.

3.4 Estrategia de Análisis

Se utilizaron categorías diseñadas a priori (de acuerdo a los objetivos específicos) y otras emergentes. Se realizaron cruces analíticos entre los discursos del estudiantado, de noveles docentes y del cuerpo docente magisterial, a efectos de establecer las semejanzas y las diferencias.

Primero, se realizó un análisis primario de las entrevistas a docentes, con el propósito de identificar los temas emergentes que se integraron a la pauta de los grupos de discusión con el estudiantado y noveles docentes.

Segundo, se analizaron por separado las entrevistas y los grupos, realizándose una codificación abierta para la identificación de categorías de análisis que emergieron, seguida de una codificación axial de los datos para identificar relaciones entre las categorías anteriores y construir modelos comprensivos parciales.

Finalmente, se integraron los resultados para elaborar un modelo comprensivo común (codificación selectiva), que aborde los discursos y las argumentaciones de los agentes (Merlino, 2012).

4. Hallazgos del estudio

4.1 Agentes Formadores

Este apartado presenta los hallazgos en relación al primer objetivo específico, que refiere al lugar que ocupa la lectura y su enseñanza para docentes a cargo de la formación inicial -docentes de lengua española y docentes de didáctica- y las estrategias y herramientas integradas por estos para su abordaje, dentro de la dimensión “Agentes formadores”. Se proponen tres sub-dimensiones de análisis con categorías y subcategorías asociadas, tal como luce en la Tabla 2.

Tabla 2

Dimensión “Agentes formadores”: subdimensiones y categorías de análisis

DIMENSIÓN AGENTES FORMADORES		
Sub-dimensiones	Categorías	Subcategorías
Concepciones y dimensiones de la lectura	Concepciones de lectura	Como proceso de construcción de significados
		Como práctica socio-cultural
		Como posibilitadora de construcción de conocimiento: función epistémica
	Dimensión discursiva	
	Dimensión lingüística	prosodia
		léxico
		aspectos gramaticales
El lugar de la lectura en la formación inicial.	Estrategias	cognitivas
		discursivas
	Niveles de acceso al texto	explícito
		inferencial
		crítico

Estrategias y herramientas de formación	Posibilitadora de la relación Interdisciplinaria.	
	Articulación con programa primaria y publicaciones ANEP.	
	Sin articulación con programa primaria y publicaciones ANEP.	
	Relación teoría-práctica	
	Falta de articulación teoría práctica	
	Selección de textos	
	Consignas	Con guía o pauta
		Sin pauta, libre.
		Para realizarse de forma individual.
		Para realizarse de forma grupal
		Para realizarse en clase
		Para realizarse como tarea
	Articulación con escritura, a través de propuestas de registro	Escritura
		Bitácora
Guion conjetural		
Portafolio		

Nota. Elaboración propia a partir de la matriz de análisis de la investigación (2025).

4.1.1 Lectura: Concepciones y Dimensiones

En este acápite se presentan los resultados vinculados a la sub-dimensión de estudio “Lectura: concepciones y dimensiones”, incluida en la dimensión “Agentes formadores”, con hallazgos que emergen de los discursos de docentes de Didáctica y de Lengua Española.

En relación con las concepciones de lectura, se identifican tres perspectivas predominantes:

- a) La lectura como proceso de construcción de significados;
- b) La lectura como práctica social y cultural, en tanto actividad situada y mediada por los usos sociales del lenguaje.
- c) La lectura como posibilitadora de la construcción de conocimiento, en tanto instrumento que permite acceder, comprender y elaborar saberes.

En cuanto a las dimensiones de la lectura referidas por las y los docentes, en tanto marco desde el cual desarrollan los dispositivos didácticos de enseñanza, mencionan principalmente dos:

- a) Discursiva.
- b) Lingüística, incluye elementos referidos a: la prosodia, el léxico y a los aspectos gramaticales.

4.1.1.1 Concepciones de Lectura.

En las entrevistas a docentes, tanto de Lengua española como de Didáctica, es posible identificar las concepciones que poseen sobre la lectura, a continuación se detallan:

- como proceso de construcción de significados
- como práctica social y cultural
- como posibilitadora de construcción de conocimiento

Se identifica una prevalencia de la concepción de la lectura como proceso de construcción de significados (CONS), que reúne el 65 % de las menciones (46). Esta perspectiva evidencia que, para la mayoría de los docentes, leer implica una actividad de interpretación y producción de sentido, en la que el lector desempeña un rol activo al vincular sus saberes previos con el texto (ver Figura 2).

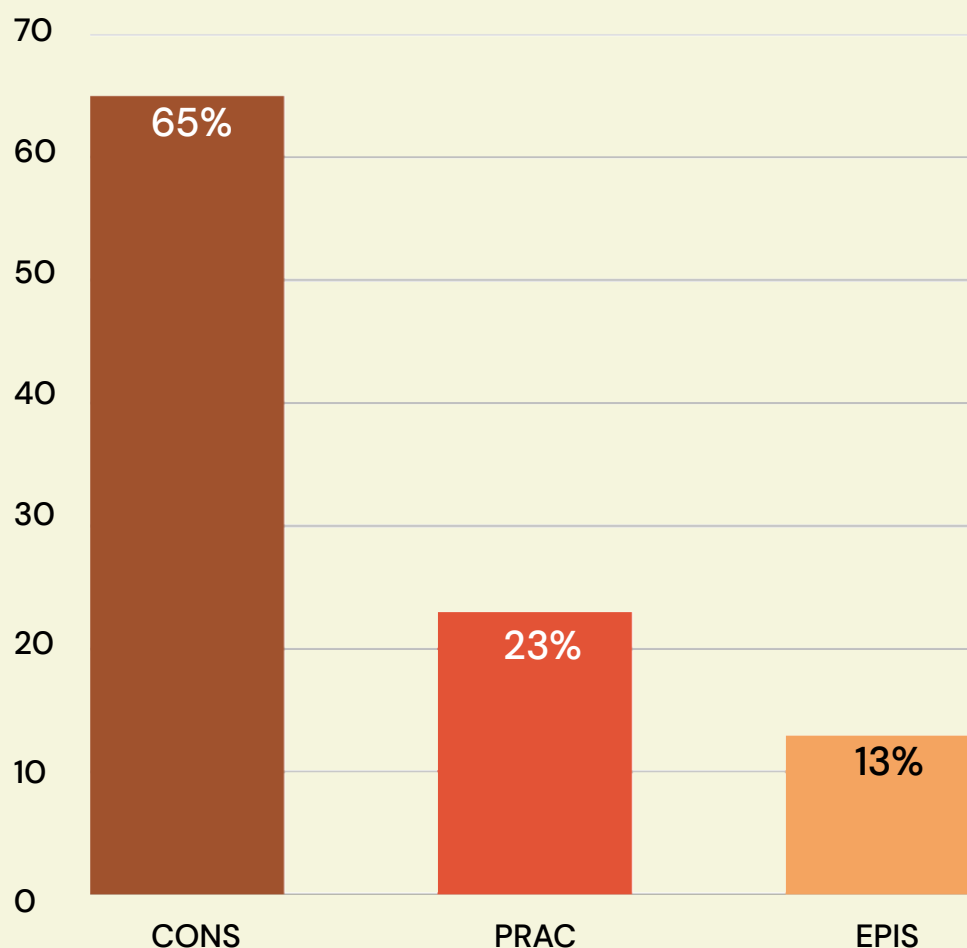
En menor medida, aparece la concepción de la lectura como práctica sociocultural (PRAC), con un 23 % (16) de las menciones. Esta mirada reconoce la lectura como un hecho situado, vinculado a contextos, propósitos y comunidades discursivas, aunque no constituye la tendencia dominante en los discursos analizados (ver Figura 2).

Por último, la concepción de la lectura como posibilitadora de la construcción de conocimiento (función epistémica, EPIS) alcanza un 13 % (9) de las referencias. Si bien menos frecuente, su presencia resulta significativa, dado que expresa una comprensión más compleja del acto de leer, en tanto medio para generar nuevos saberes y reflexionar críticamente sobre los contenidos (ver Figura 2).

En síntesis, los resultados muestran una predominancia de enfoques centrados en la comprensión del texto y la construcción de significados, con menor representación de perspectivas que conciben la lectura desde su dimensión social o epistémica.

Figura 2

Distribución de concepciones docentes acerca de la lectura.



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. Las categorías corresponden a: CONS = lectura como proceso de construcción de significados; PRAC = lectura como práctica sociocultural; EPIS = lectura como posibilitadora de construcción de conocimiento (función epistémica).

Lectura como Proceso de Construcción de Significados.

La concepción de lectura como construcción de significados, tal como se introdujo en párrafos precedentes, es un tema recurrente en los discursos de docentes de Lengua y de Didáctica, lo que destaca su importancia en la enseñanza. Los discursos docentes refieren a la relevancia de concebir la lectura como un proceso activo en el que el lector construye el significado del texto, en lugar de simplemente recibirlo pasivamente.

La frecuencia con la que aparece esta concepción en los discursos de docentes de lengua y de didáctica subraya su importancia en la formación de lectores competentes y críticos, tanto desde el nivel de formación docente, como en su transposición para enseñar a leer en la escuela. Al concebir la lectura como una construcción de significados, los docentes de los IFD, como las maestras y maestros en formación, pueden ayudar al estudiantado a desarrollar una comprensión más profunda y significativa de los textos que leen, y a convertirse en lectores autónomos y comprometidos.

Trabajamos con los estudiantes los conceptos de lectura [...] como esa construcción (Doc 5_Did).

La definición de lectura de leer es comprender y establece una relación directa con las inferencias (Doc 9_Did).

Construir esa idea, porque suelen asociar leer a decodificar, o leer a construir sentido, o a la comprensión. Y en realidad, no son esas cuestiones separadas, sino como que es un concepto, un macro concepto (Doc_8_Did).

Hay como grandes objetivos que uno se traza, que es que a lo largo de la escolaridad los estudiantes de magisterio puedan observar que se trata de conformar un lector autónomo, es decir, que a medida que voy pasando por grados y por ciclos yo tengo que pensar que ese lector tiene un proceso que lo inicia muy tempranamente, seguramente en 3, 4, 5 años, y a veces mucho antes, a veces en el propio CAIF, y el proceso lector se ubica en un paradigma que es el paradigma transaccional...el tiempo de la lectura es también el tiempo de conceptualizar qué es leer. Los géneros discursivos, como te dije, la selección de textos, una buena selección, hace al conocimiento de la lectura, cómo el lector es tan importante como el texto en esta transacción (Doc 4_Leng).

La comprensión, que es esa construcción de sentido, porque toda la idea, así como lo que se llama primaria, que es la idea que yo quiero que ellos lleven a sus clases, es esa construcción de sentido, de esa lectura, y que esté contextualizada

en un uso social, como uso social (Doc 13_Leng).

Les voy haciendo preguntas clave que apuntan, por ejemplo, a ver en qué contexto se produjo ese texto, quién es el autor, cuál es la intención del texto, qué evidencias encuentran ellos en el texto de que se escribió con tal o cual intención, en cuanto al contenido, preguntas que apuntan al contenido del texto, a recuperar no solamente lo explícito, sino más allá de lo explícito, ver lo implícito (Doc 11_Leng).

En una oportunidad se propuso a los estudiantes trabajar con un mismo cuento en todos los grados, y a partir de ese mismo cuento ver cómo el estudiante, el niño, iba evolucionando en todo lo que tiene que ver con el concepto de lectura y cómo lo inferencial está también muy arraigado, no solo con las experiencias previas, sino también con todo lo que fue construyendo en ese proceso educativo que ha tenido (Doc 12_Did).

La definición de lectura, de leer, es comprender y establece una relación directa con las inferencias... Estamos en una época en que la tecnología te brinda mucha información. Pero lo que solo la escuela puede dar es la comprensión y la reflexión sobre lo que se lee (Doc_9 Did).

La concepción de lectura como proceso y después ir viendo allí qué implicancias tiene en la enseñanza (Doc 1 Did).

Entonces bueno, analizar eso, y tratar de analizar esas prácticas, incluso acá en la escuela, para ver que realmente la práctica, que en la práctica se vea la teoría que manejamos, el enfoque actual desde que estamos, con un alumno que descubra, que construya el conocimiento, y no en un paradigma normativo, digamos (Doc 8_Did).

Entonces, definir bien qué es leer o cuándo estamos trabajando lectura ha sido uno de los principales abordajes que hemos estado haciendo en este inicio del curso. Luego que ellos tienen que comprender esto primero, para luego trasladarlo, chocan con que sus docentes adscriptores tampoco lo tienen claro. Entonces, en un trabajo de extensión que estamos haciendo con la directora, estamos trabajando en realizar talleres con los docentes para poder justamente hablar un lenguaje común y decir, “bueno, vamos a explicar juntos, vamos a llegar juntos, a estar en una misma sintonía”. Si no siempre en la práctica va a estar ese desfase, que es la gran dificultad que estamos encontrando hoy. (Doc 2_Leng).

Nos paramos desde el aprendizaje, desde lo que estamos teniendo, pero los con-

tenidos que nosotros trabajamos desde la lectura es la comprensión lectora, el trabajo ese de la transacción entre el lector y el texto, esa comprensión que tiene que haber, la competencia lectora (Doc 3_did).

Pero no la lectura al barrer, sino la lectura profunda, la lectura y leyendo paso a paso y pensando, reflexionando cómo llevar eso al aula, cómo se aplica eso en la vida real. Mientras el estudiante no haga eso y lea por aprender, por cumplir con el profesor, no va a hacer una decisión real. La comprensión es lo que le da sentido al texto y genera esa relación con el autor. Pero tenés que tomarte tu tiempo para parar y pensar lo que estás leyendo y renglón a renglón ir analizando, hablándole con otro compañero, charlando y pensando cuando vi esto en el aula, cómo lo haría yo, de qué forma se aplica esto que está diciendo este autor (Doc 9_Did).

Lectura como Práctica Social y Cultural.

El presente análisis se adentra en la concepción de la lectura como práctica social, un constructo teórico de relevancia en el ámbito educativo contemporáneo. A partir de un corpus de segmentos textuales codificados bajo el código “PRAC”, provenientes de discursos de docentes de Lengua y de Didáctica, se exploran las manifestaciones y particularidades de esta concepción. La lectura es concebida como una actividad inherentemente social, discursiva y culturalmente situada por el 21% de los docentes. El análisis se fundamenta en una perspectiva que concibe la lectura como un proceso interactivo y transaccional, en el que tanto el lector como el texto y el contexto desempeñan un papel fundamental en la construcción de significado, tal como se expresó en el acápite precedente. Estos discursos trascienden la visión tradicional de la lectura como una mera habilidad individual de decodificación, y la sitúa como una actividad socialmente construida que implica la negociación de significados, la comprensión de géneros discursivos y la participación en comunidades de práctica. Los discursos docentes reflejan la importancia de promover la lectura con un propósito claro, conectada a las experiencias y necesidades del estudiantado. En este sentido, la lectura se convierte en una herramienta para la construcción de identidad, la transmisión de valores culturales y la transformación social.

Los contenidos que abordo es comprensión lectora del estudiante, de formación de estudiantes. Entonces, trato de trabajar transtextualidad e intertextualidad y llevo todo texto que estén vinculados de alguna manera entre sí y trato de transmitir bienes culturales [...] lo veo como una práctica social, una práctica discursiva, pero también lo veo como un proceso cognitivo, leer exige desarrollar determinados procesos, y a su vez adquirir determinados saberes (Doc 10_Leng).

Este eje, oralidad y mediación lectora, es como el epicentro del trabajo que estamos haciendo este año, que de alguna manera resume esta concepción de la lectura como una experiencia individual que también se colectiviza y se potencia desde lo social (Doc 1_Leng).

El docente en didáctica como animador de esa lectura, como promotor de lectura, y sobre todo abordar los géneros discursivos que están implicados desde el contexto sociocultural que se proponen los libros, los textos que elegimos (Doc 4_Leng).

Tenemos un proyecto con los estudiantes, ahora en mayo, ellos fueron animadores de lectura con la Biblioteca Itinerante de Prolee... ese contacto con una biblioteca itinerante que ha sido seleccionada por compañeras y compañeros que son investigadores, que ya tienen una selección previa, le hacemos mucho hincapié, y ahí tomo la lectura estética, sobremanera, y los contenidos tienen siempre como un resguardo de la selección de textos, siempre, es decir, hay como una hoja de ruta que tiene que ver, si la lectura para mí es eso, si yo me adhería a este concepto transaccional de lectura, aquí importa tanto el lector como el texto, el objetivo macro es buscar lograr lectores autónomos, y para que eso suceda tengo que poder inscribirme en todos los géneros de uso que me provoca el acto de leer (Doc 4_Leng).

Se busca promover la reflexión desde, primero, desde las particularidades del género que se selecciona, poder sistematizar esa enseñanza de ese género, siempre a partir de los textos, y que el alumno cuente con ese texto, ¿no?, porque si concebimos al lenguaje como que detrás de ello hay una actividad verbal que lo genera, ¿no?, y que se materializa a través de los textos, y que justamente el alumno tiene que interactuar, porque esa interacción se produce cuando el niño tiene el texto (Doc 5_Did).

Lectura como Posibilitadora de Construcción de Conocimiento.

Algunos de los discursos de docentes de lenguaje y de didáctica destacan el potencial epistémico de la lectura en tanto herramienta para la construcción del conocimiento a la vez que medio para acceder a los contenidos disciplinares y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Son minoritarias las voces docentes (13%) que reconocen la importancia del potencial epistémico de la lectura según el contexto disciplinar, adaptando estrategias y recursos específicos para ciencias sociales y naturales.

Algunos de los docentes entrevistados explicitan enseñar a leer en las diferentes disciplinas, reconociendo que cada una requiere estrategias y habilidades específicas. No obstante, y como se plantea más adelante en este capítulo (apartado 4.4), se instala el desafío de superar la fragmentación del conocimiento, promoviendo una mayor integración entre las áreas de lengua y las demás disciplinas, para que el estudiantado pueda desarrollar una comprensión más profunda y significativa de los contenidos de las asignaturas. La lectura, así concebida, se convierte en una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida, permitiendo a los estudiantes (re)construir el conocimiento y participar activamente en este proceso.

También tenemos que darle la bienvenida al decir de Paula Carlino a los textos académicos a cómo producir textos académicos. Entonces empezar desde la base primero que el texto expositivo explicativo, ese párrafo que hago de respuesta a una consigna va a tener que tener ciertos atributos del texto académico que tiene que utilizar una lengua estándar que tienen que aparecer adjetivos especificativos de acuerdo a lo que estudió o al tema este eje, porque si yo no se lo digo, entonces ya voy trabajando contenidos lingüísticos que tengo que enseñar, producción escrita y el contenido epistémico sobre que ellos tienen que formarse (Doc 14_Leng).

El leer me permite a mí tener las herramientas para alcanzar los conocimientos [...] Eso lo que les está gustando a ellos es poder diferenciar cuándo estamos en una clase de lectura y cuándo estamos en una clase de ciencias y utilizamos la lectura leyendo en ciencias. Eso les está gustando y estamos tratando de traer distintas situaciones que ellos se identifiquen, preparación de clases para ver, observación de clases que dan los maestros (Doc 12_Did).

Estamos haciendo más lectura técnica y lectura en función de las ciencias [...]. O sea, empezamos primero por lo que son los métodos y las estrategias y los distintos recursos específicos de las ciencias. Pero ahora vamos a tener que trabajar en enseñar a leer en ciencias sociales y en ciencias naturales (Doc 10_did).

Nosotros tratamos la lectura de textos, para que los muchachos después, en la práctica, puedan enseñar y diferenciar la lectura desde las ciencias sociales, ¿verdad? Y no que se confunda con una lectura desde lengua. Sino tratar de buscar atributos desde la historia o de la geografía, o, por ejemplo, la interpretación de mapas en geografía. Apunta hacia esos contenidos, y no propiamente enseñar a leer (Doc 6_Did).

Trabajan en textos de ciencias, pero desde el enfoque de la lectura. Por ejemplo, textos de información científica, pero como lo trabajaban el año pasado, cómo lo enseñamos a leer, todavía no entramos en la especificidad de leer en ciencias (Doc 7_Did).

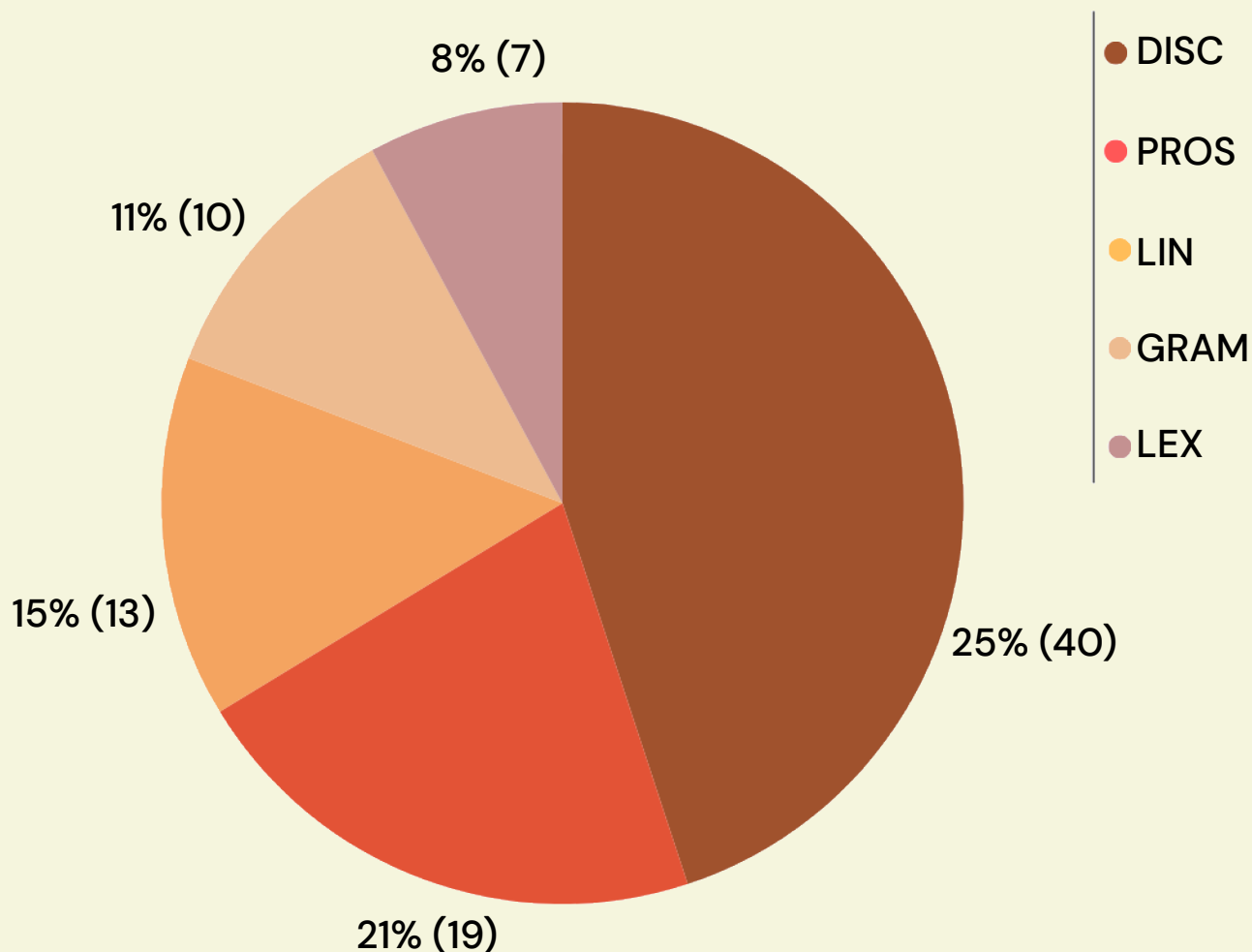
4.1.1.2 Dimensiones y Componentes de Lectura.

Los componentes de lectura que las y los docentes entrevistados declaran manejar para el abordaje de la enseñanza de la lectura son: discursivo y lingüístico. En relación a este segundo componente, hacen mención a sus siguientes aspectos constitutivos: la prosodia, el léxico y a los aspectos gramaticales.

Es posible advertir alta referenciación al componente discursivo (45%), lo cual sugiere que las concepciones docentes sobre la lectura se orientan hacia su dimensión comunicativa. Por otra parte, las menciones a los componentes lingüísticos —prosodia (21%), aspectos lingüísticos generales (15%), gramaticales (11%) y léxicos (8%)— por separado resultan menos frecuentes que el componente discursivo, lo que podría indicar una menor centralidad de los enfoques estructurales en los discursos analizados, pero si se observan en su totalidad, representan el 55% de menciones en los discursos (ver Figura 3).

Figura 3

Distribución porcentual de menciones a componentes discursivos y lingüísticos en los discursos docentes



Nota. Se observa la proporción de referencias realizadas por los docentes a los componentes de la lectura: discursivos (DISC) y lingüísticos (LIN), y en relación a estos últimos la mención a sus aspectos constitutivos -gramaticales (GRAM), léxicos (LEX) y lingüísticos (LIN)-. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA.

Dimensión Discursiva.

El presente apartado se adentra en el análisis de las concepciones de docentes de lengua y didáctica en relación a la dimensión discursiva de la lectura. Casi la mitad (45%) menciona esta dimensión para lograr una comprensión, a partir de la incorporación de diferentes géneros discursivos, a la vez que la lectura es concebida como una práctica social y discursiva, para promover autonomía en la lectura. El conocimiento discursivo se conforma en el entramado general -teórico y de referencia- en el que acontecen las prácticas de lectura. En este nivel, el sujeto encuentra los conocimientos que le permiten interpretar los actos de lectura en tanto actividad social y cultural.

Identificar recursos de la lengua y enseñar por qué el emisor tomó ciertas decisiones de ese texto, por qué lo quiso decir, por qué lo hizo de esa manera, por qué no lo hizo de otra, y ahí trabajar transversalmente lo que es la reflexión metalingüística (Doc 2_Leng).

Entonces el lector va a entrar al texto mucho más preguntándose que buscando una respuesta. Te doy un ejemplo. Cuando Serafín J. García en Juan el Zorro pinta al zorro, que es un pícaro, ¿cuáles son las preguntas como lector que me tengo que hacer para poder encontrarme al pícaro? ¿Por qué yo sé que Juan es un pícaro? ¿Dónde, a través de mi lectura, en qué momentos, en qué enunciación, cuáles son las voces que él invita para poder caracterizar a un pícaro? Y no aílo al personaje para describirlo aparte, sino que es en la trama que se van caricaturizando a los personajes cuando estamos en narración (Doc 4_Leng).

Y seguramente también en la trama de la noticia busco las características de la bióloga, no diciendo, sacando a la bióloga de ahí, sino buscando en toda la noticia pistas que me ayuden a preguntarme por qué sucedió esta noticia en manos de esta bióloga con el biólogo brasileño. Es decir, esa postura dialéctica, yo la defino siempre como una postura dialéctica del lector y el texto, va conformando un lector, y eso son contenidos de lectura que trabajo (Doc 4_Leng).

Trabajo con géneros discursivos o textuales. Indudablemente, con una estructura textual que puede ser argumentativa, que puede ser explicativa, expositiva, pero siempre partiendo de los géneros (Doc 13_Leng).

Siempre partimos seleccionando un texto, el contexto, el género al que corresponde, el tipo de texto, analizar la circunstancia comunicativa en que surge, el posicionamiento del emisor, de los receptores (Doc 9_Leng).

Cuando solo están leyendo palabritas, porque recién estamos en ese padrón, bueno, cómo hago para que ese conjunto de palabras, esas palabritas, que es lo que van a poder ir leyendo por ahora, estén en el marco de una situación comunicativa, además de una situación en la que salen de adentro los textos, las palabritas, y no sea un tirar palabras para arriba, un sin sentido (Doc 3_Leng).

Mucho hincapié en el contexto de enunciación, porque mucho depende de quién lo escribe, para quién lo escribe, porque ellos a veces dicen, y muchas veces el tema de las clases son las lecturas, no entiendo los textos de tal curso [...] primero vemos de dónde se trajo el texto, con qué intención, qué sabemos del productor del texto (Doc 6_Leng).

Algo que trabajamos mucho, y le digo siempre a los chiquilines, eso de trabajar un texto, depende del objetivo que yo tengo, en qué me voy a enfocar, y cómo lo voy a presentar, es decir, por ejemplo, yo quiero trabajar la receta, les decía a los chiquirines, si yo quiero trabajar la estructura de la receta, por ejemplo, no debe ser un obstáculo el contenido, es decir, palabras complejas, o una receta de otro país, por ejemplo, donde los ingredientes capaz que nunca los habíamos escuchado, o lo que fuera (Doc 6_Leng).

Y quizás que ahí se aborda más lo que tiene que ver con la característica del texto científico, entonces puede sí tomar un poco más el vocabulario que se utiliza, cómo se estructura, la conjugación y demás, como para ver las características del texto científico, pero siempre vas más que nada a los atributos que tienen que ver tanto con ciencias naturales como con ciencias sociales a la trabaja de la construcción del concepto (doc 11_Did).

Abordar los modos de decir propios de ese género (Doc 8_Did).

Diferenciar bien lo que tiene que ver con organización discursiva y con géneros discursivos, y tomamos como referencia también el concepto de Bajtin, en La estética de la creación verbal, lo que tiene que ver con los géneros del discurso. Eso por un lado, conceptualizar (Doc 5_Did).

Dimensión Lingüística.

El presente acápite presenta el análisis de los discursos de docentes de lengua y didáctica en torno a la dimensión lingüística de la lectura. Se exploran las concepciones, implicancias y alcances que le atribuyen a esta dimensión, así como las estrategias que implementan para abordarla en el aula. Es importante destacar que las menciones

realizadas por los docentes a la dimensión lingüística son de 15%, pero también nombran algunos de sus niveles o aspectos constitutivos, prosodia (21%), gramática (11%) y léxico (8%). Al sumar los porcentajes, el componente lingüístico de la lectura es más nombrado que el discursivo. Pero en este punto vale alertar que los docentes en sus discursos no explicitan que los aspectos nombrados sean considerados constitutivos del componente lingüístico.

En síntesis, el análisis de los discursos de docentes revela una conciencia generalizada sobre la importancia del componente lingüístico en la lectura. Sin embargo, se observan diferentes enfoques y énfasis en relación con los contenidos y estrategias que se consideran relevantes. Mientras que los docentes de lengua tienden a centrarse en los aspectos gramaticales y sintácticos, los docentes de didáctica prestan mayor atención a los aspectos léxicos -recursos literarios, características de los textos de ciencias-. Una parte de estos docentes (21%) hace énfasis en los elementos prosódicos, algunos en relación a la expresividad del estudiantado magisterial, otros -con foco en el acceso a la lectura-, hacen hincapié en la decodificación, lectura en voz alta, fluidez lectora, énfasis en el fonema y la sílaba. A pesar de estas diferencias, ambos grupos de docentes coinciden en la necesidad de promover la reflexión y la metarreflexión sobre el lenguaje. En última instancia, el desafío reside en integrar de manera efectiva el componente lingüístico en la enseñanza de la lectura, de manera que el estudiantado pueda desarrollar una comprensión profunda y crítica de los textos.

Sabiendo que el género que tiene allí es como esa matriz ineludible. Porque después, cuando trabajemos la lingüística, asociado a la lectura, los niveles del texto, hay allí un nivel léxico, gramatical y morfosintáctico que tiene que ser como la matriz primera. Para poder enseñar la lengua, yo tengo que buscar matrices de estructura [...]. Después, los contenidos todos que refieren a la lingüística, lo que hacen a los niveles de análisis. Allí tienen un lugar preponderante, porque cuando yo, por ejemplo, trabajo con la oración según la actitud del hablante, voy a buscar en el texto cómo caracterizaron a tal personaje y cómo me doy cuenta a través de la estructura de las oraciones qué usaron, cómo la gramática se pone al servicio de esa lectura. Así que esos son todos los niveles del texto, los niveles de lengua, son ineludibles (Doc 4_Leng).

Siempre que se daba un tema, porque no es solamente lectura y escritura, también profundizamos todo lo lingüístico, todo lo gramatical. Entonces cada género discursivo que se trabajaba en clase, era mirar esas formas y pensar, bueno, cómo nosotros podemos llevar, reflexión y metareflexión, este tema gramatical, cómo se lo puede trabajar en la escuela (Doc 13_Leng).

Por ejemplo, están haciendo una pasantía en quinto, están trabajando con el género de terror, bueno, qué texto van a trabajar, qué recurso literario se hace evidente en ese texto, porque a veces lo que pasa también es que se fuerzan textos, o sea, se quiere trabajar adjetivos calificativos, y se fuerza un texto que no es potente para eso (Doc 8_Did).

Hacer hincapié en la lectura en voz alta que es algo que se está perdiendo mucho (Doc 9_Leng).

Justamente en este marco del día del libro, comenzamos la semana que viene que ellos lleven, les pedí a las chicas, porque son todas damas, que lleven un libro de literatura infantil juvenil a lección, o sea, recién voy a tomar esa lectura en cada una de ellas, pero más que nada una lectura expresiva (Doc 5_Leng).

Así que bueno, hacemos ese repaso, un repaso con todo, el método fonético, el método silábico (Doc 3_Leng).

Nosotros también tenemos como un mojón, que es en parte un desafío y en parte una meta, y un indicador de logro, que es también iniciar la búsqueda y el proceso de la lectura expresiva como concreción asertiva, digamos, de ese acto comunicativo...después sí, tenemos que ir a la decodificación, ejercitar la lectura expresiva (Doc 1_Leng).

En la decodificación de lo no lingüístico hacia lo lingüístico, y que eso tiene que ser un proceso muy gradual, de entender el valor, por ejemplo, sonoro de un grafema cuando lo paso al fonema, de ir de lo grafológico a lo semántico, por ejemplo, de comprender el significado de la palabra (Doc 1_Leng).

Entonces, acá es donde gran parte de los docentes tienen que hacer hincapié en enseñar la decodificación junto con la comprensión [...]. La comprensión no puede ir separado de la decodificación, entonces hay muchas estrategias, hay métodos fonéticos, silábicos, globales, mixtos (Doc 9_Did).

Y construir esa idea, porque suelen asociar leer a decodificar, o leer a construir sentido, o a la comprensión. Y en realidad, no son esas cuestiones separadas, sino como que es un concepto, un macro concepto [...] que en esas prácticas que observamos, ayuden a construir el concepto de lectura, porque en el primer ciclo, por ejemplo, el peso está más sobre lo que es el acceso a la lectura, el decodificar y la lectura a la fluidez lectora (Doc 8_Did).

Después también trabajar lo fonético, insistir en el sonido, cómo suena esa letra que tiene que enlazarse con la otra para ver cómo hace esa lectura el niño, ayudarlo individualmente. En los primeros años, trabajar desde esa actividad más personalizada con el niño, individualizada, desde ese lugar (Doc 3_did).

Trato de que ellos vean que cuando leemos, ponemos en juego una serie de saberes, que tienen que ver con el sistema de escritura, con los procesos que desarrolla un lector cuando lee, los procesos cognitivos, y también conocimientos vinculados a lo que es el discurso escrito, las características que tienen los diversos géneros discursivos (Doc 11_ Leng).

Hacer hincapié en las nuevas palabras que se reconocen en el texto con el propósito de que lo incorporen en el lexicón mental. He hecho mucho hincapié en la necesidad de ampliar el vocabulario. Proponer textos de calidad, también eso es importante para la selección en cuanto a los maestros (Doc 9_ Leng).

El trabajar con esas palabras nuevas que aparecían, esos doble conceptos que tienen, esa palabra que de repente tiene un significado en un contexto y que en otro cambia totalmente (Doc 12_Did).

Desde la gramática textual, me parece también trabajar mucho con la identificación de las rutas cohesivas (Doc 1_Leng).

Desde la reflexión metalingüística o desde la gramática, ¿Por qué el escritor, el autor, usó determinadas palabras de determinado modo para generar el impacto que quería en el lector? [...] Nos enfocamos en eso, en el acceso, en la decodificación, qué es decodificar, introducirlos en toda una terminología propia al magisterio, fonemas, grafemas, decodificar, y atendiendo también a esa diversidad, porque al menos en mi escuela y creo que en todas, los grupos son muy heterogéneos, entonces también ver cómo esa intervención docente en los primeros años debe igual respetar el nivel de apropiación de la lectura de cada estudiante (Doc 8_Did).

4.1.2 El Lugar de la Lectura en la Formación Inicial

En este acápite se presentan los resultados vinculados a la sub-dimensión de estudio “El lugar de la lectura en la formación inicial”, incluida en la dimensión “Agentes formadores”, con hallazgos que emergen de los discursos de docentes de Didáctica y de Lengua Española. Las categorías de análisis que se tienen en cuenta y que se desarrollan a lo largo del presente apartado son:

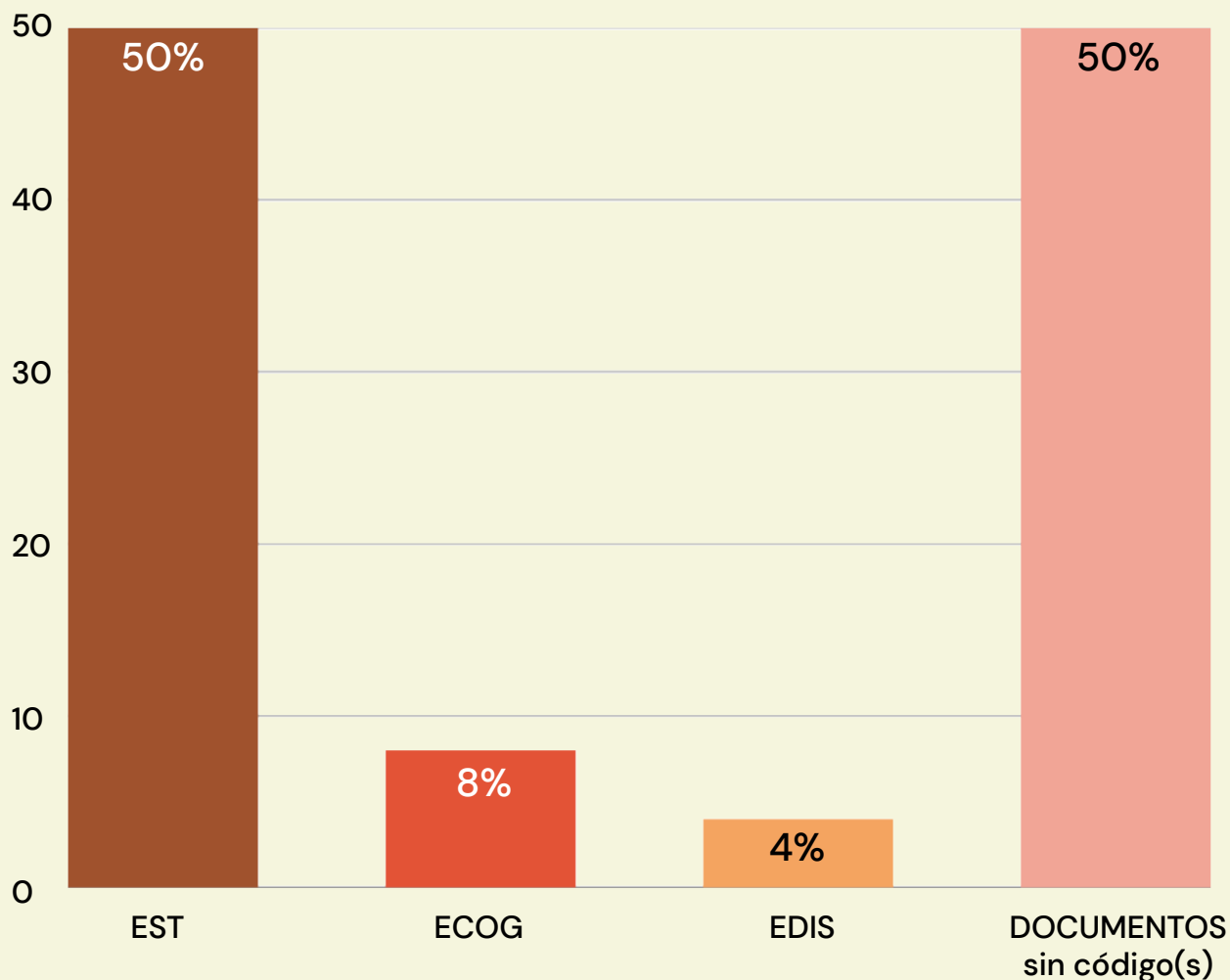
- a)** Estrategias de lectura: mencionadas de forma genérica y en la distinción entre cognitivas y discursivas;
- b)** Niveles de acceso al texto, se incluyen: implícito, inferencial y crítico.

4.1.2.1 Estrategias.

En el conjunto de discursos analizados, se observa una presencia desigual de referencias a las estrategias de lectura promovidas en la formación docente inicial. Tal como se muestra en la Figura 4, la mitad de los docentes mencionan la promoción de estrategias de lectura, mientras que la otra mitad no incluye alusión explícita a ellas. Por otra parte, las menciones que diferencian entre estrategias cognitivas (ECOG) y discursivas (EDIS) resultan significativamente menores. Esta distribución evidencia que, si bien el concepto de estrategia de lectura aparece en las representaciones docentes, su tratamiento tiende a ser general y poco especificado en términos de sus dimensiones cognitivas o discursivas.

Figura 4

Distribución de menciones docentes a estrategias de lectura en el conjunto de discursos analizados



Nota. La categoría EST reúne las menciones genéricas a estrategias de lectura, mientras que ECOG y EDIS refieren a las menciones que distinguen estrategias cognitivas y discursivas, respectivamente. La categoría “Documentos sin código(s)” indica los discursos en los que no se registraron referencias a estrategias de lectura. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025.

El análisis de las estrategias de lectura en la formación docente inicial, tanto en el ámbito de la lengua como en el de la didáctica, revela una preocupación compartida por promover una comprensión lectora profunda y significativa en los futuros docentes. Refieren a estrategias que permitan al estudiantado “entrar al texto preguntándose” y establecer una relación dialéctica con él, y también al despliegue de estrategias vinculadas a textos infantiles, fomentando así la metacognición sobre su propio proceso lector.

Partíamos de ciertos presupuestos que podrían dar lugar a un debate, nos interesaba mucho en la acción práctica, cuáles eran las estrategias de lectura y cuáles eran los resultados que íbamos obteniendo con los practicantes, tanto ellos como lectores, como también mediadores [...]. Entonces nosotros nos sentimos como que hay un espacio ya construido, y sentimos que se nos habilita como para que los ejercicios prácticos de los estudiantes de formación docente, en segundo, en la práctica, puedan partir no solamente de esta pregunta problematizadora, leer es decodificar, leer es comprender, leer para disfrutar, sino también, por ejemplo, incursionar en las estrategias de lectura (Doc 1_leng).

Específicamente de lectura con los estudiantes magisteriales no trabajamos porque no está en el currículum de didáctica 2. De todas maneras, empezaron trabajando en lengua y matemática y vimos que había algunas falencias desde, por ejemplo, no identificaban qué tipo de estrategias lectoras estaban utilizando los niños ante una clase modélica [...]. Entonces en taller tuvimos que volver a retomar ciertas cosas y bueno, y a sugerirles sobre todo bibliografía (Doc 10_Did).

La idea es poder abordar estrategias trabajando con distintos autores que nos permitan implementar [...] la inserción dentro de la escuela, para los estudiantes escolares (Doc 12_Did).

Empiezo a tratar de revisar, hacer una especie de metacognición de ver cuáles fueron las estrategias que se usaron en la primera mitad del año aplicados a textos infantiles, de literatura infantil (Doc 10_Leng).

En el campo de la didáctica, se observa un interés en cómo los futuros docentes pueden implementar estrategias de enseñanza para promover la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Se enfatiza la necesidad de que el estudiantado magisterial comprenda el proceso de lectura y establezcan relaciones de manera consciente, como parte de un proceso metarreflexivo, en diálogo con sus pares. Se subraya la importancia de trabajar con inferencias y de abordar la lectura como un proceso de comprensión, no solo de decodificación. Además, se reconoce que las estrategias de lectura deben

adaptarse a los diferentes niveles educativos y a las necesidades específicas del estudiantado de primaria.

A partir de allí, cómo implementar estrategias de enseñanza que le permitan a los niños en el aula tener, en realidad, conocimientos más específicos o mejorar sus conocimientos (Doc 12_Did).

El estudiante magisterial necesita, de la misma forma que el niño de escuela, comprender y la comprensión viene desde la lectura, paso a paso y buscando establecer relaciones con la vida real, con la escuela, con las experiencias que ellos tienen y generando un contexto. Por ese motivo los textos, los libros de gente que tiene formación constructivista y que ha estudiado y que hace la transposición didáctica a los estudiantes [...]. Pero no la lectura al barrer, sino la lectura profunda, la lectura y leyendo paso a paso y pensando, reflexionando cómo llevar eso al aula, cómo se aplica eso en la vida real. Mientras el estudiante no haga eso y lea por aprender, por cumplir con el profesor, no va a hacer una decisión real. La comprensión es lo que le da sentido al texto y genera esa relación con el autor. Pero tenés que tomarte tu tiempo para parar y pensar lo que estás leyendo y renglón a renglón ir analizando, hablándole con otro compañero, charlando y pensando cuándo vi esto en el aula, cómo lo haría yo, de qué forma se aplica esto que está diciendo este autor (Doc 9_Did).

Vimos que en cuanto a la lectura todo lo que tiene que ver con las inferencias, el trabajar con lo inferencial, trabajar con esas lecturas que son convencionales, es decir, haciendo ese recorrido para que las estudiantes también puedan abordar lo que es esta macrohabilidad desde su posición como futuras docentes (Doc 12_Did).

La definición de lectura de leer es comprender y establecer una relación directa con las inferencias, claro que es necesaria la decodificación para poder comprender, pero no solamente la decodificación (Doc 9_Did).

Con respecto a la lectura, estrategias de cómo, primero, cómo aprende el niño a leer las diferentes etapas de la lectura. Después trabajamos qué estrategias desde la enseñanza implementar para que ese aprendizaje sea acorde a la edad del niño, al grado en el que se encuentra (Doc 2_Did).

Si bien la mayoría de los discursos se centran en estrategias de lectura, en algunos casos se identifica una mención específica a las estrategias cognitivas y discursivas. Las primeras -anticipación, predicción, inferencia y verificación-, se consideran

fundamentales para la comprensión lectora.

Que puedan partir no solamente de esta pregunta problematizadora, leer es decodificar, leer es comprender, leer para disfrutar, sino también, por ejemplo, incursionar en las estrategias de lectura. Sobre todo en las cuatro estrategias, anticipar, predecir, inferir y verificar (Doc 1_Leng).

El leer con sentido es cuando vos tenés que explorar el texto para buscar algo. Entonces cuando vos trabajás la anticipación, la predicción, trabajás las estrategias lectoras, así sea con estudiantes magisteriales (Doc 9_Did).

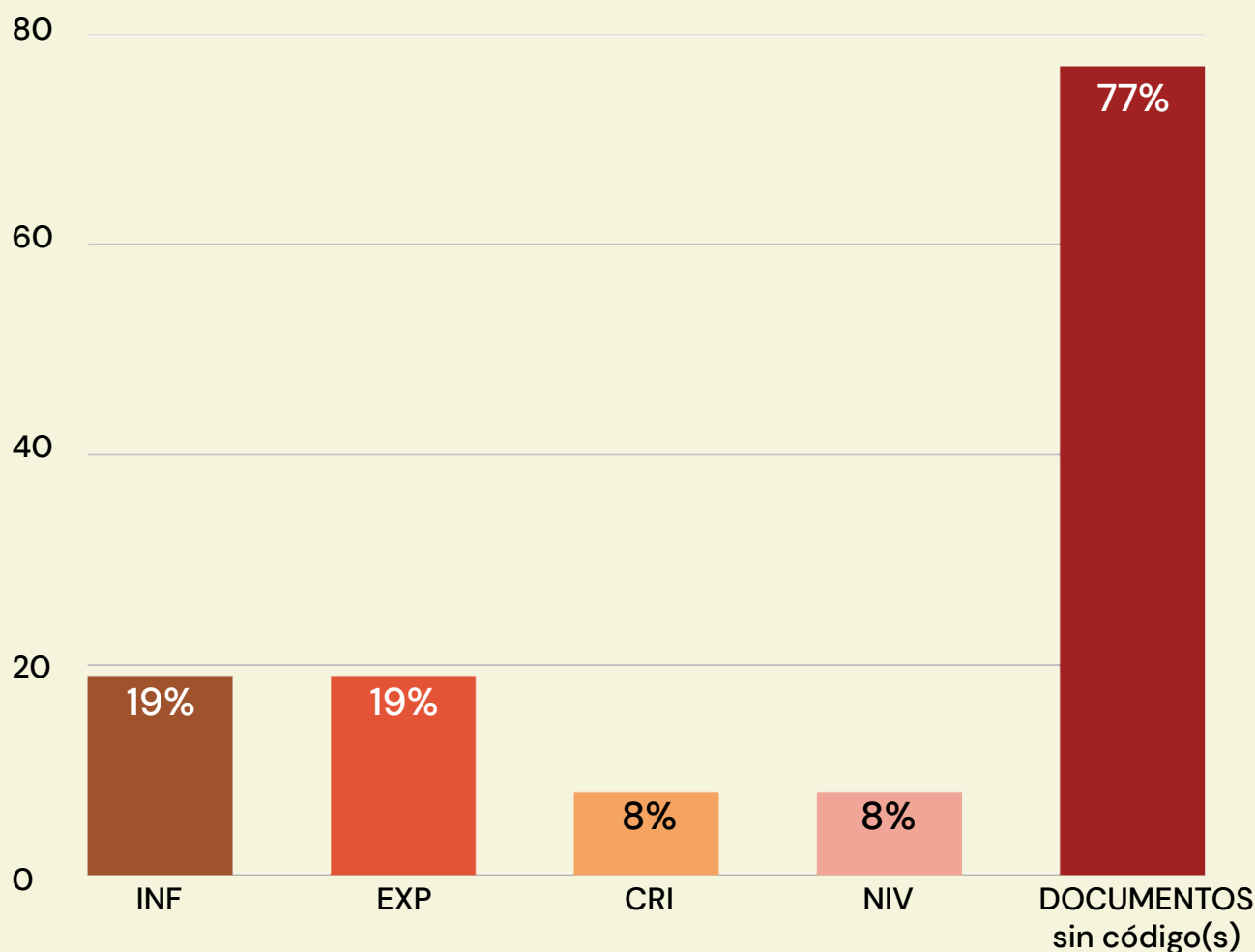
Trabajamos lo que tiene que ver con tipos de preguntas que podemos hacer a los textos para favorecer esa comprensión textual, para no quedarnos en un abordaje superficial [...] las que más cuestan en los estudiantes son las que tienen que ver con las preguntas discursivas, las preguntas inferenciales (Doc 5_did).

4.1.2.2 Niveles de Acceso al Texto.

En el corpus de los discursos docentes analizados, se observa una escasa presencia de referencias explícitas a la promoción de niveles de lectura en las prácticas de enseñanza de lectura a nivel magisterial. Tal como se presenta en la Figura 5, solo una proporción reducida de documentos menciona de manera específica alguno de los niveles —inferencial (INF), explícito (EXP) o crítico (CRI)—, mientras que la gran mayoría no incluye alusiones a esta dimensión -Documentos sin código(s)-. Entre quienes sí los mencionan, prevalece una distribución equilibrada entre los niveles explícito e inferencial, con menor representación del nivel crítico. Esta tendencia sugiere que la reflexión sobre los distintos niveles de lectura, como componente de la enseñanza, ocupa un lugar marginal o no sistematizado en los discursos docentes.

Figura 5

Distribución de menciones a niveles de lectura en los discursos docentes analizados



Nota. La categoría NIV reúne las menciones generales a los niveles de lectura promovidos en las prácticas docentes, mientras que INF, EXP y CRI corresponden a las menciones que diferencian niveles inferenciales, explícitos y críticos, respectivamente. La categoría “Documentos sin código(s)” indica los discursos en los que no se registraron referencias a niveles de lectura. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025.

Los docentes que mencionan la promoción de niveles de lectura se constituyen en una minoría (19%). Estos explicitan la importancia de abordar la lectura desde una perspectiva que trascienda lo literal, desde el fomento en el estudiantado de análisis inferenciales y críticos. Hacen referencia al vínculo de lo leído con la práctica, para aproximarse así a niveles de lectura crítica, a partir de la integración teoría-práctica. También se mencionan preguntas asociadas a estos niveles de acceso al texto. A continuación, se describen y relacionan los hallazgos presentes en los segmentos codificados.

Leer exige desarrollar determinados procesos, y a su vez adquirir determinados saberes ... trato de que ellos vean que cuando leemos ponemos en juego una serie de saberes, que tienen que ver con el sistema de escritura, con los procesos que desarrolla un lector cuando lee, los procesos cognitivos, y también conocimientos vinculados a lo que es el discurso escrito, las características que tienen los diversos géneros discursivos, y que hacen que leer vaya más allá de comprender lo literal, lo explícito, les hago ver esas cuestiones, de que leer va más allá de lo literal, que implica el saber qué se dice con lo que se dice, obtener no solamente el significado sino también el sentido de las palabras. Por ahí trabajo también los conceptos de lectura inferencial, lectura crítica, primero la lectura literal, lectura inferencial, lectura crítica, para que vean que hay diferentes niveles en cuanto a lo que es la lectura (Doc 11_ Leng).

Entonces todo el tiempo estoy diciendo, bueno, esto, de esta manera, así como nosotros estamos trabajando la lectura a partir de textos auténticos, y cómo vamos tratando de comprender ese texto en todos sus niveles [...] es de esa manera que se enseña a leer. Como que lo voy llevando en ese sentido. Tratando de vincular la enseñanza, hacerles ver cuáles son los saberes que están involucrados en el aprendizaje de la lectura, y bueno, y lo vemos en la misma práctica (Doc 11_ Leng).

El reconocimiento de los conceptos que se trabajen, si los comprendieron, si buscaron material alternativo como para que les sirva de andamiaje para alcanzar la comprensión, las inferencias y también la crítica. Entonces tratar de siempre seguir estos tres niveles: el de la información explícita, el inferencial y la crítica. Siempre se pide o se espera que lo teórico aterrice en lo práctico. Entonces, bueno, que no sea la teoría por un lado, la práctica por el otro sino incorporar, integrar (Doc 9_ Leng).

Cuestionario con abordaje para la comprensión, y voy alternando preguntas de carácter literal e inferencial. Entonces ahí es donde se truncan bastante, porque yo les digo, siempre les comento esto, que tuve una profesora que me decía que

nosotros tenemos que masticar el texto. Esa lectura y relectura constante, ir leyendo párrafo por párrafo (Doc 5_Leng).

Trabajamos los niveles de lectura, trabajamos las preguntas de acuerdo a los niveles de lectura, trabajamos todo lo que son las estrategias [...] el tema de las inferencias, los tipos de inferencias, comunicar el objetivo de lectura, proporcionar información general del contexto, la importancia relacionada con conocimientos previos, y eso sobre todo lo que te decía antes, no solo de contenido, sino también de qué se yo de las noticias, qué se yo de lo que fue (Doc 6_Leng).

También trabajamos lo que tiene que ver con tipos de preguntas que podemos hacer a los textos para favorecer esa comprensión textual, para no quedarnos en un abordaje superficial [...] las que más cuestan en los estudiantes son las que tienen que ver con las preguntas discursivas, las preguntas inferenciales, porque las preguntas literales o explícitas ya están dichas en el texto y no generan ningún problema para los alumnos. Pero sí buscamos, se busca promover la reflexión desde, primero, desde las particularidades del género que se selecciona, poder sistematizar esa enseñanza de ese género, siempre a partir de los textos (Doc 5_Did).

Por ejemplo, de esto de la información explícita e implícita, que está además en todos los planes y en los programas, podés hacer perfectamente un trayecto anual o ponerlo como un proyecto de unidad. Y lo mismo con esto de lo denotativo y lo connotativo, que cuesta un montón (Doc 1_Leng).

4.1.3 Estrategias y Herramientas de Formación

En este acápite se presentan los resultados vinculados a la sub-dimensión de estudio “Estrategias y herramientas de formación”, incluida en la dimensión “Agentes formadores”, con hallazgos que emergen de los discursos de docentes de Didáctica y de Lengua Española. Las categorías de análisis que se tienen en cuenta y que se desarrollan a lo largo del presente apartado son:

- a) Selección de textos;
- b) Consignas, se contemplan en el análisis los siguientes tópicos: pauta ofrecida, organización de la tarea, lugar de realización;

- c) Escritura (vinculada a la lectura);
- d) Posibilitadora de la relación Interdisciplinaria;
- e) Articulación con programa primaria y publicaciones ANEP;
- f) Relación teoría-práctica.

4.1.3.1 Selección de Textos.

La selección de textos emerge como un eje central en la formación docente, tanto en el ámbito de la didáctica como en el de la lengua, en tanto es mencionado en los discursos por la amplia mayoría (81%) de docentes entrevistados (ver Figura 6). Esta tarea, lejos de ser un mero acto de elección, implica una reflexión profunda sobre los criterios, la pertinencia y el impacto de los materiales seleccionados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los docentes describen y justifican los criterios de selección de textos en sus prácticas de enseñanza, lo que sugiere una reflexión sostenida sobre las decisiones vinculadas a la elección de materiales de lectura.

Trabajamos lo que es la importancia de la selección de textos, textos de calidad, y ahí trabajamos un aporte de Eduardo Dotti sobre lo que es los criterios de selección de los textos, lo que tiene que ver con la procedencia, la relevancia, la pertinencia, la fuente para que sea de calidad, y también que se va a tomar como objeto de reflexión de esos textos, porque no todo es didactizable, pero bueno, que aquello que se tome como objeto de reflexión sobresalga del texto, que ese texto se caracterice por esa riqueza textual (Doc 5_Did).

No solamente el proceso interno que hace, por ejemplo, el estudiante de formación docente al comprender un texto, apropiándose de él, sino en pensar, ser también un buen seleccionador de textos y poder transmitirlo y poder usarlo como recurso y como instrumento en la práctica (Doc 1_Leng).

Otro concepto que trabajo mucho es la selección de textos, porque encuentro que no cualquier texto va a venir bien para aprender ese proceso, hay textos que son como los cánones, hay una forma canónica de textos que generalmente tienen mucha selección de literatura, los textos literarios están como en primer lugar dentro de los contenidos que trabajo, de hecho este nuevo programa de la transformación educativa no trae como un listado de autores, pero el programa 2008 tiene, en lo que tiene que ver con literatura, tiene allí autores que son como las matrices que nosotros durante toda la escolaridad, primero tienen que leer

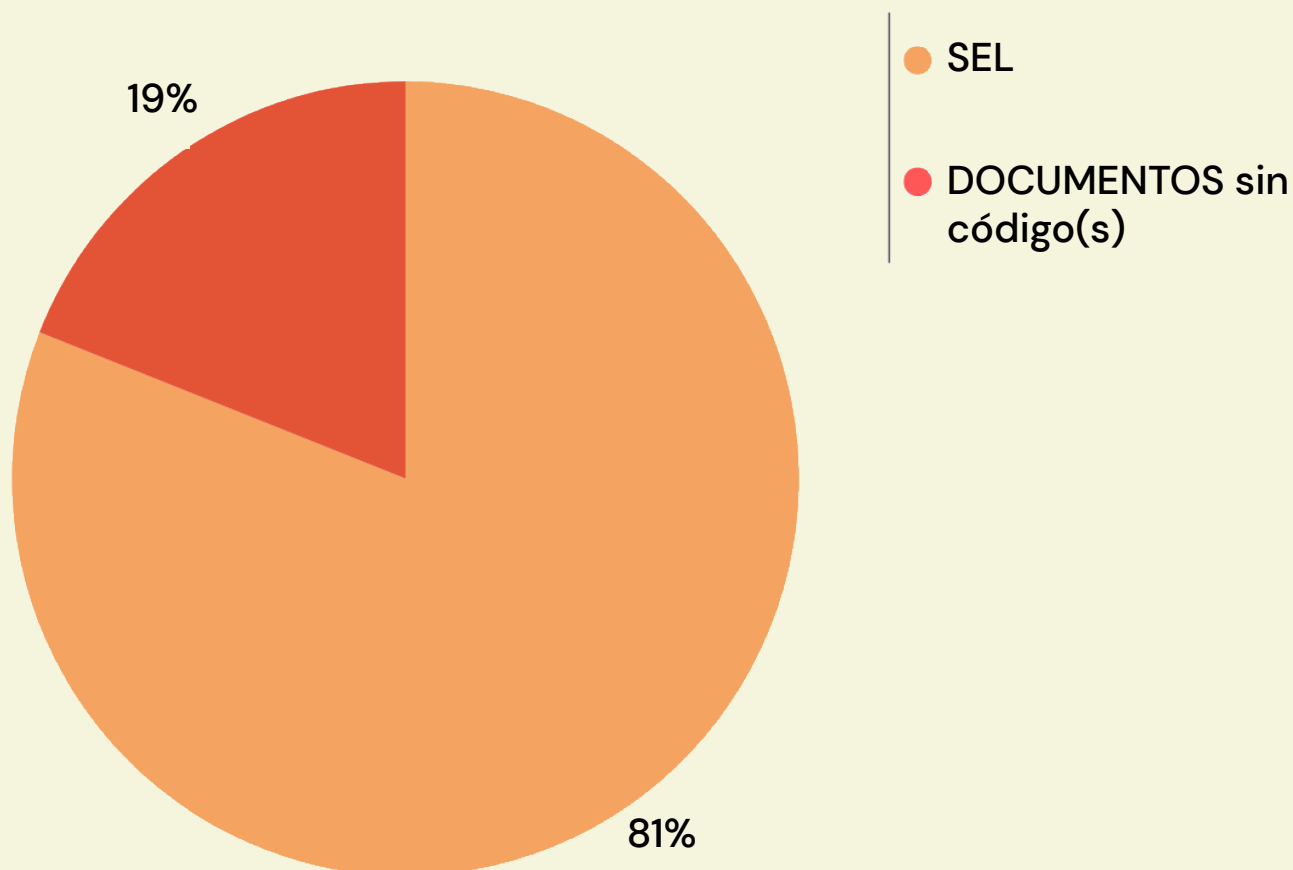
los estudiantes de formación docente, tienen que seleccionar y tienen que ser lectores. Yo, para enseñar lectura, tengo que ser lector, por lo tanto tengo también que pensar que ese universo lector pasa por el desafío del propio estudiante magisterial, entonces hay como una selección básica allí en el programa que tiene autores nacionales, latinoamericanos, extranjeros, que sí o sí esa selección, como estudiante magisterial a lo largo de la carrera, no en un año solo, pero tengo que poderlos conocer, tengo que haber leído, tengo que conocer el autor, porque cuando uno habla del género siempre tiene que ver la implicancia de lo que es el sentido, más que el significado de la lectura (Doc 4_Leng).

También trabajamos qué criterios tenemos que tener para seleccionar un buen texto por una clase de lengua (Doc 8_Did).

El tiempo de la lectura es también el tiempo de conceptualizar qué es leer. Los géneros discursivos, como te dije, la selección de textos, una buena selección, hace al conocimiento de la lectura, cómo el lector es tan importante como el texto en esta transacción (Doc 4_Leng).

Figura 6

Distribución de menciones a la selección de textos (SEL) realizada por docentes de Lengua y Didáctica



Nota. El gráfico muestra la proporción de documentos con código identificados como Selección de textos (SEL) en comparación con los documentos sin codificación. La categoría SEL refiere a las respuestas de docentes de Lengua y Didáctica cuando se les consultó, en entrevistas, sobre los textos seleccionados para el trabajo con sus estudiantes. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025.

Se priorizan textos que sean relevantes, se mencionan: artículos de investigación, capítulos de libros y experiencias de otros docentes publicadas en revistas. Además, se busca que los textos seleccionados sean accesibles y sintéticos, adaptados a las limitaciones de tiempo y a las necesidades del estudiantado. En este sentido, valoran la utilización de recursos tecnológicos, como videos y presentaciones, que complementan la lectura y facilitan la comprensión. Para los docentes de la unidad curricular didáctica, la selección de textos se concibe como un proceso estratégico que busca facilitar el acceso al conocimiento y promover la reflexión sobre la práctica. Varios docentes se enfocan en la selección de literatura para abordar en formación docente, a la vez que brindar insumos para las selecciones para la primaria. Se promueve el contacto con textos auténticos y diversos, que reflejen la riqueza y variedad de la cultura escrita. Asimismo, se busca que el estudiantado desarrolle criterios propios para la selección de textos, fomentando su autonomía y capacidad crítica.

Nosotros tenemos en el aula CREA, nosotros le subimos, le sugerimos la bibliografía, pero a su vez le subimos los capítulos de lo que estamos trabajando, como una forma de facilitar el acceso y lo que vamos a trabajar en la clase, pero también tienen, es más, compartimos una carpeta que dice bibliografía y están todos los libros que manejamos allí (Doc 5_Did).

Generalmente yo lo que les doy son libros, señalándole los capítulos, o inclusive también, viste que a nivel de la tecnología tenemos también alcance de videos que son muy constructivos, también experiencias que se dan, porque visualizar la experiencia, no solo en la escuela, sino de aquellos que están investigando y que toman determinados cortes específicos de una clase, bueno, eso creo que también enriquece mucho, ¿no? El poder ver al otro cómo trabaja con determinadas temáticas, en este caso con la lectura (Doc 12_Did).

Artículos que son del Quehacer Educativo que están muy buenos, que a veces son como muy sintéticos pero les da como una idea bastante clara (Doc 4_Did).

Partimos de artículos muchas veces, justamente trabajos de otros docentes, capítulos de libros también, nos dedicamos tiempo a analizar [...], usamos bibliografía, y luego investigaciones de maestros. Nosotros por ejemplo trabajamos mucho con el Quehacer Educativo, que hay proyectos de maestros, como para ver en la práctica realmente cómo se trabaja la lectura desde ese punto (Doc 6_Did).

También usamos artículos de los Quehacer Educativo, que hay artículos muy interesantes, que ayudan desde experiencias que han tenido otros docentes

y desde ahí tomamos esos insumos para elaborar nuestras planificaciones de clases de análisis o de clases que tienen que dar las estudiantes (Doc 2_Did).

Generalmente, capítulos, o sea, les damos el libro, los orientamos con el libro y el capítulo para leer, que hemos pasado, en mi caso, he pasado en otros momentos por orientarlos con varios libros y lo que vemos, hemos comentado a veces, es que cuando les das demasiado después no leen y queda como en la superficialidad (Doc 4_Did).

Después les llevo textos literarios, todo el tiempo [...] pero también en algunas ocasiones llevamos también, o les pido a ellos, o trabajamos textos que tienen que ver con la literatura infantil, más pensando en los textos que ellos vayan a seleccionar para trabajar cuando estén en la escuela [...] todos los contenidos o el abordaje que hacemos en clase lo hacemos a partir de la lectura de textos literarios y académicos, sobre todo (Doc 11_Leng).

Llevo un poco de todo. Pero siempre trato de mostrarles las fuentes de donde los saqué [...] muestro los libros, los diccionarios, las enciclopedias (Doc 10_Leng).

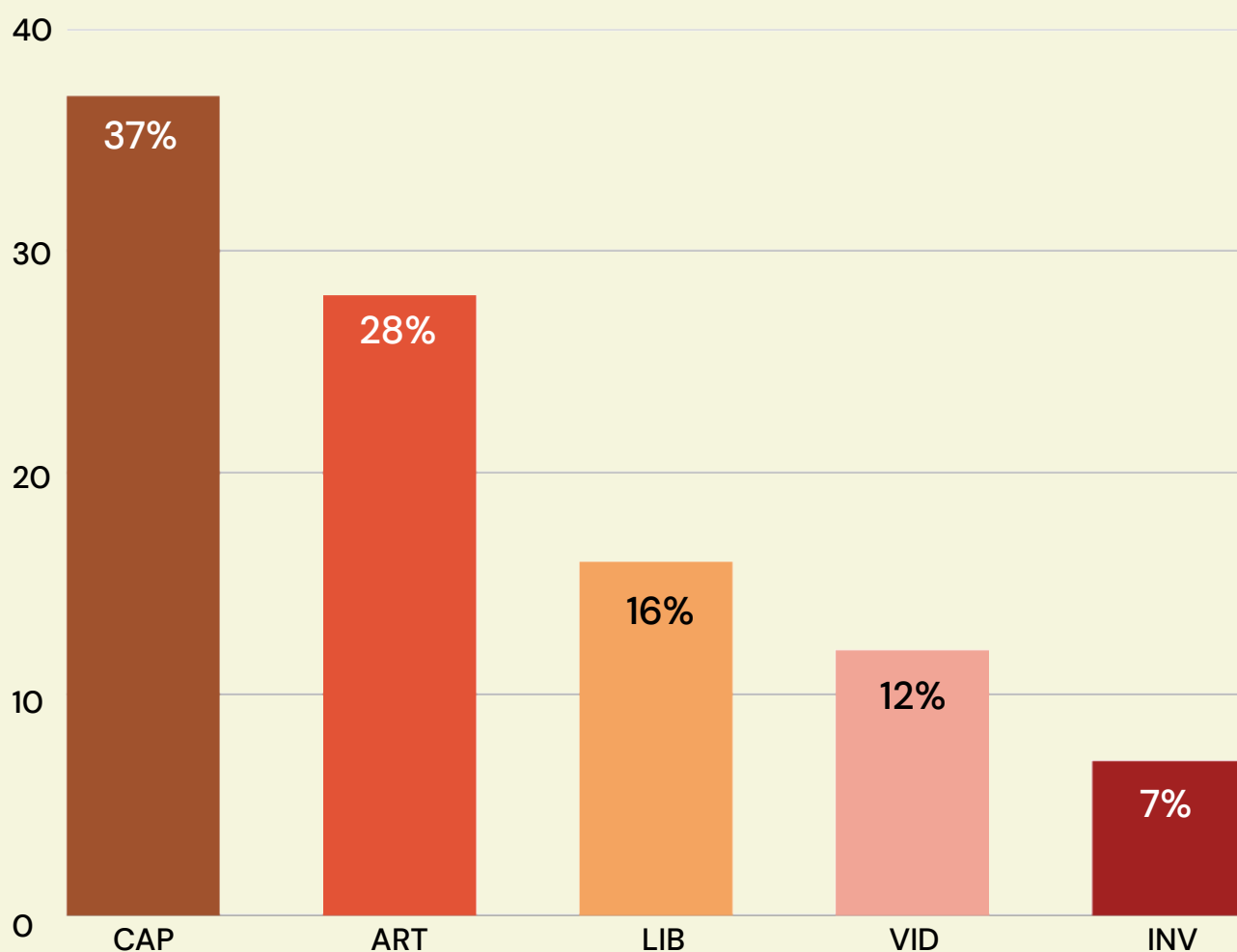
Me concentré muchísimo en algunas cuestiones que me obsesionan [...], cómo eligen textos, cómo leen ellos y cómo eligen los textos que les van a hacer creer después a los niños (Doc 3_Leng).

Otro concepto que trabajo mucho es la selección de textos, porque encuentro que no cualquier texto va a venir bien [...] los textos literarios están como en primer lugar dentro de los contenidos que trabajo. Primero tienen que leer los estudiantes de formación docente, tienen que seleccionar y tienen que ser lectores (Doc 4_Leng).

En lo que respecta a la selección de textos para ofrecer al estudiantado en su formación inicial, es interesante identificar qué tipo de materiales, y cuáles son las autorías ofrecidas. Con respecto al tipo de materiales, la Figura 7 evidencia una clara preferencia de los docentes por la utilización de capítulos de libros (35 %) y artículos de revistas (26 %) como principales materiales de trabajo, lo que sugiere una tendencia hacia la selección de textos parciales que permiten abordar contenidos específicos de manera focalizada. En menor medida, se mencionan libros completos (18 %), mientras que los videos (12 %) y artículos de investigación (9 %) tienen una presencia menor.

Figura 7

Distribución de los tipos de materiales seleccionados por docentes para ofrecer al estudiantado

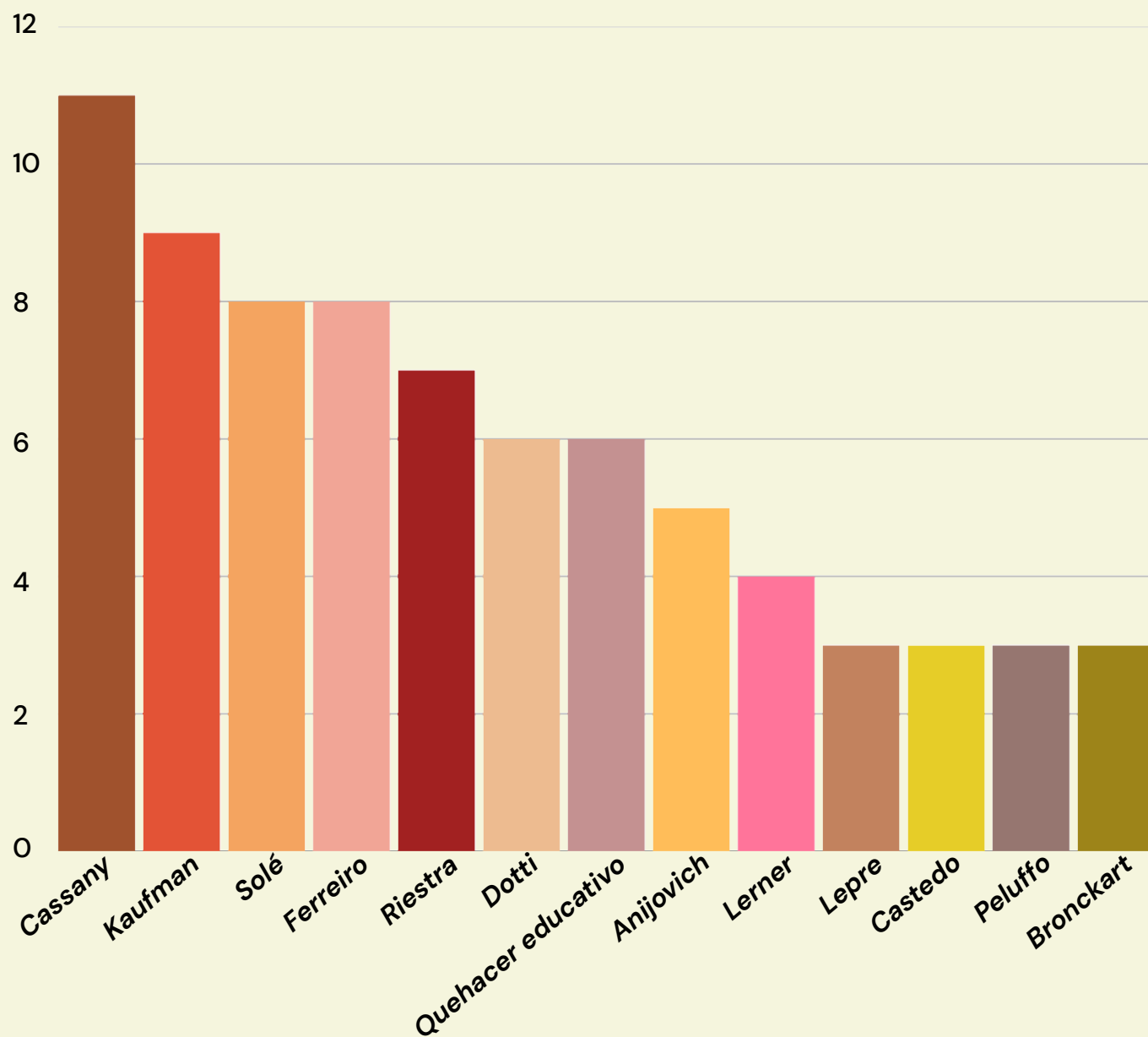


Nota. El gráfico presenta la proporción de materiales seleccionados por docentes según categorías derivadas del análisis de entrevistas. Las categorías incluyen capítulos de libros (CAP), artículos (ART), libros completos (LIB), videos (VID) y artículos de investigación (INV). Los datos reflejan la frecuencia relativa de cada tipo de material mencionado por los docentes al describir los recursos que ponen a disposición del estudiantado. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025.

En relación a las autorías ofrecidas, el conjunto de autores y autoras mencionados por los docentes revela la persistencia de marcos teóricos consolidados en la enseñanza de la lectura. La reiteración de ciertos nombres evidencia, a su vez, la circulación y legitimación de determinados referentes en los espacios de formación docente. Es interesante destacar el lugar asignado en los discursos a los artículos de revistas y en especial la aparición reiterada de la *Quehacer Educativo*, revista de producción uruguaya que integra artículos tanto teóricos como de reflexión sobre la práctica docente.

Figura 8

Autores y autoras más mencionados por docentes entrevistados para la enseñanza de la lectura



Nota. El gráfico presenta los nombres de autores y autoras que fueron mencionados tres o más veces por docentes entrevistados al referirse a los referentes teóricos y didácticos que incorporan en sus clases de lectura. Los datos surgen del relevamiento de entrevistas realizadas en el marco del estudio sobre prácticas de enseñanza de la lectura. Elaboración personal en Canva.

4.1.3.2 Consignas.

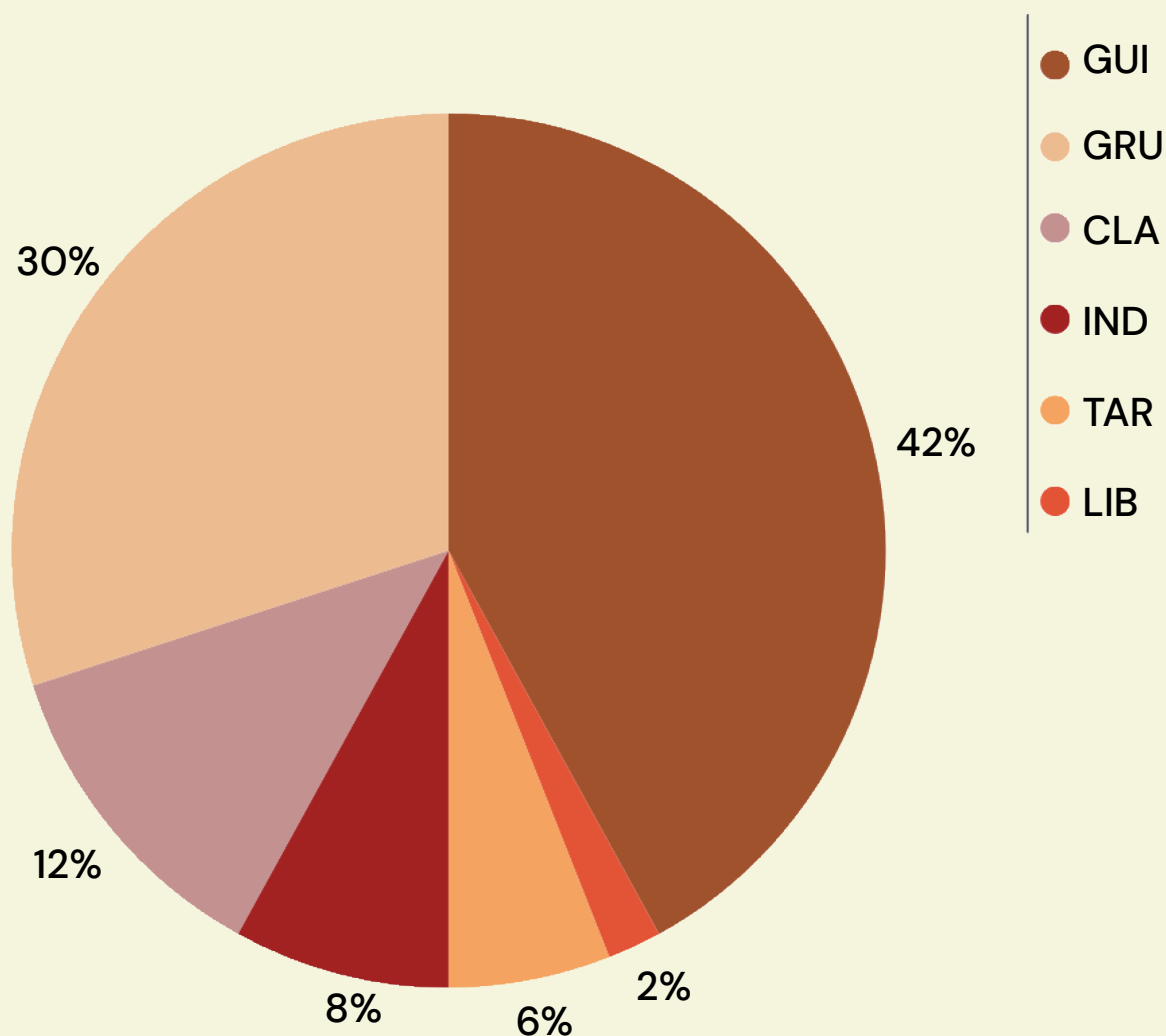
En relación a las consignas docentes con foco en la enseñanza de la lectura, los discursos docentes dan cuenta de diferentes categorías de análisis (ver Figura 9):

- a)** pauta ofrecida, en algunos casos ofrecen una guía (GUI), y en otras, es libre (LIB);
- b)** organización de la tarea, de manera individual (IND), o grupal (GRU);
- c)** lugar de realización, en clase (CLA), o como tarea domiciliaria (TAR).

Los datos reflejan la diversidad en la formulación de consignas y permiten identificar tendencias en la orientación del trabajo con la lectura en contextos de formación magisterial.

Figura 9

Tipología de consignas docentes en propuestas de enseñanza centradas en la lectura



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas a docentes magisteriales mediante el software MAXQDA (2025).

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes magisteriales evidencia una amplia heterogeneidad en las consignas que acompañan las propuestas de enseñanza centradas en la lectura. Las consignas difieren en el nivel de guía o autonomía ofrecido al estudiantado, la amplia mayoría de los docentes explicitan ofrecer guías de lecturas (42%) y una minoría (2%) las deja abiertas (LIB), donde se prioriza la exploración personal del texto. En cuanto a la organización del trabajo, la modalidad grupal es la más mencionada (30%), en relación a la individual (8%), mientras que su realización se lleva adelante tanto en el horario de clase, como fuera de esta -como tarea-. En cuanto a la explicitación del propósito de lectura, no aparece mencionado en ningún discurso.

Pauta Ofrecida.

Las modalidades de guía de lectura son diversas y se adaptan a las necesidades específicas del estudiantado y a los objetivos de los docentes. Los docentes eligen estas guías como herramientas pedagógicas para facilitar la comprensión de textos complejos, orientar la atención hacia aspectos clave y fomentar la participación activa en el proceso de lectura. Las diferencias entre las modalidades de guía de lectura radican en su grado de apertura y especificidad, así como en el tipo de actividades que proponen, que pueden ir desde preguntas literales e inferenciales hasta la elaboración de esquemas, resúmenes o la aplicación de conceptos teóricos a ejemplos prácticos. La elección de una u otra modalidad depende de la complejidad del texto, las necesidades de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje que se persiguen. Una docente refiere a que se encuentra en proceso de revisión de las consignas, dado que la inteligencia artificial (IA) da respuestas mecánicas y ella busca que el estudiantado lea y reflexione, por lo que las propuestas han de ofrecer un desafío, para lo tiene que “ingeniárselas” para “complicar las consignas”.

Yo te diría que no hay una sola guía, sino muchas guías posibles, dependiendo de la complejidad y de lo que necesita el estudiante en su momento (Doc 1_Leng).

Yo entrego los textos y entrego algo que le llamo guía de lectura. Y la guía de lectura va a depender del texto, de las ideas que yo quiero que ya jerarquicen, digamos, en los textos. Entonces, una guía de lectura puede ser una serie de preguntas, digamos, como lo más clásico. Pero una guía de lectura puede ser ponerle que ellos lean una descripción teórica y que después miren tres videos y se fijen a ver cuál de esos videos en los que vos ves, por ejemplo, una maestra trabajando en un salón con niños, se corresponde más fielmente, digamos, a lo que ellos ven en la descripción teórica, ¿sí? Ese tipo de cuestiones (Doc 3_Leng).

Suelo realizar mucho la práctica de la lectura guiada con ellos, los voy guiando en la comprensión de ese texto académico que muchas veces resulta difícil de entender, sobre todo el texto que proviene de una fuente primaria, de un lingüista, de un especialista en el lenguaje, entonces hago lo que se llama la lectura guiada, voy leyendo con ellos para que ellos vean cuáles son los procesos o el camino que podemos seguir como lectores para poder interpretar lo que dice ese texto que en ocasiones resulta bastante difícil (Doc 11_Leng).

En algunas ocasiones les ofrecés una guía o una ruta de lectura de esos materiales (Doc 3_Did).

Siempre que se les da un material, va con una consigna de trabajo. Ya sea una

pregunta, una guía de preguntas, eso también es algo que trato de que ellos se acostumbren, de que la guía de preguntas no es para responder en forma literal, uno, dos, tres, no, sino que son preguntas que guían el foco, o mi mirada, cuando leo ese material. Hago ese especial énfasis en que siempre que entrego un texto tiene que ser con una consigna o con un propósito, para que ellos después, acá en la escuela, cuando le dan a los niños un texto, o un cuento, o una receta, el texto que le den al niño, que sea con un propósito. Porque si no, decimos, bueno, lean esto, y el niño no sabe para qué está leyendo (Doc 8_Did).

Se les da a veces alguna guía de cómo leer el texto, qué puntos quiero que encuentren allí, en ese capítulo, en ese documento, para que lleguen al foco que nosotros queremos que ellos se centren (Doc 2_Leng).

Les presentamos un texto, en este caso un capítulo particular de un libro, y les pedimos que lo presenten a sus compañeros en una próxima instancia. Se les da como un lineamiento, que sea, que piense una actividad de taller en donde se presente algún desafío, algún análisis de algún texto para los compañeros que reflexionen en base a eso y que construyan, digamos, el concepto a transmitir entre todos (Doc 11_Did).

Trabajamos más con alguna consigna, con alguna pregunta, por ejemplo, un texto o les mandamos a estudiar y ellos después comparten acá, socializan lo estudiado o trabajamos directamente con algún texto o algún capítulo y con alguna pregunta específica sobre el capítulo (Doc 4_Did).

Cuando los estudiantes tienen que leer hay propuestas que son abiertas o propuestas que son más bien cerradas y concretas [...] por ejemplo [...] el abordaje de textos donde ellos tenían que analizar el texto teniendo en cuenta el contexto en el cual estaba ese texto y cuál era el propósito de esa lectura. ¿Cuál era la finalidad de analizar ese texto y para qué y por qué? A partir de allí, cómo implementar estrategias de enseñanza que le permitan a los niños en el aula tener, en realidad, conocimientos más específicos o mejorar sus conocimientos (Doc 12_Did).

Por ahora cuestionario, tipo cuestionario con abordaje para la comprensión, y voy alternando preguntas de carácter literal e inferencial, entonces ahí es donde se truncan bastante, porque yo les digo [...] esa lectura y relectura constante, ir leyendo párrafo por párrafo, esa es la guía que le he ido dando, y cuando hago la corrección, lo voy haciendo detenidamente para que ellas vayan observando que en cada párrafo siempre el emisor me va dando pistas. Ya sea de lo que yo

quise preguntar, o las informaciones que nos va brindando en cada párrafo (Doc 5_Leng).

Yo entrego los textos y entrego algo que le llamo guía de lectura. Y la guía de lectura va a depender del texto, de las ideas que yo quiero que ya jerarquicen, digamos, en los textos. Entonces, una guía de lectura puede ser una serie de preguntas, digamos, como lo más clásico. Pero una guía de lectura puede ser ponerle que ellos lean una descripción teórica y que después miren tres videos y se fijen a ver cuál de esos videos en los que vos ves, por ejemplo, una maestra trabajando en un salón con niños, se corresponde más fielmente, digamos, a lo que ellos ven en la descripción teórica, ¿sí? Ese tipo de cuestiones (Doc 3_Leng).

Trabajo también la lectura en equipos, en pares, en duplas. También les pido, por ejemplo, que hagan un esquema a partir del texto que elaboraron, o que parafrasean algún autor, eso también es otra consigna que suelo ponerles, que parafrasean algún fragmento, algún pasaje del texto, a ver si ellos entendieron lo que dice allí. Y bueno, creo que va, no sé, iría por ahí (Doc 11_Leng).

Les traigo las preguntas ya impresas sobre la actividad que tienen que hacer a partir del texto, a veces les propongo un cuadro para completar de acuerdo a la información que ellos recogen. Les hago también alguna pregunta que apunte más a lo crítico, que puedan, por ejemplo, comparar lo que dice ese autor con el autor que habíamos leído en la clase anterior, o qué conclusión pueden sacar de eso (Doc 11_Leng).

Después que traigan la ficha de lectura. Con determinada pauta con determinadas consignas [...]. Primero, las ideas fuerzas, las voy a ir desagregando, las voy a ir expandiendo, pero para expandirlas, también lo voy a hacer en forma gradual, porque implica la necesidad de volver al texto, de volver al texto para poder expandir esa idea. Primero, en un enunciado (Doc 14_Leng).

Me sucedió este año que [..]. fue el auge de la inteligencia artificial, y entonces, en algunos materiales que llevaban domiciliariamente y lo subían por CREA, noté que habían como estructuras mecánicas. Entonces allí propuse tareas que fueran en clase para notar esa diferencia. Y después si, en lo que era por CREA opté más por cuestiones de debate de foro porque todavía no resolvía cómo trabajar el tema de la inteligencia artificial. Ahí tuve que complicar más las consignas y también ingeniármelas más para que ellos tuviesen que leer el material y que no fuera algo sencillo de bueno, lo que contestó el chat y subir (Doc 9_Leng).

Se identifican una minoría de docentes que optan por consignas libres de lectura, con foco en darle autonomía al estudiante, “que encuentre su propia guía”.

Ahora [...] también lo hicimos, dimos algunas guías, pero a veces un poco me debato en esta cuestión conductista de darles las preguntas guías o que surjan de ellos, de la propia experiencia lectora. Entonces me parece que me inclino más por abrir la cancha y que encuentre el estudiante su propia guía, a darles una guía (Doc 1_Leng).

Organización de la Tarea.

Los docentes destacan la importancia del trabajo grupal como una estrategia pedagógica valiosa por diversas razones. En primer lugar, el trabajo grupal facilita la co-construcción del conocimiento, donde el estudiantado aporta desde sus experiencias y conocimientos, enriqueciendo el intercambio e interpretación de los materiales, a partir de la consigna ofrecida. Además, el trabajo en grupo fomenta el intercambio de ideas y la discusión, lo que ayuda a clarificar ideas, al mismo tiempo que se comunica y se colabora en el acercamiento a los conceptos o temas. Al leer y al conversar en grupo, necesariamente explicitan sus ideas, en articulación con las de sus pares, lo que puede llevar a una comprensión más matizada y completa de los temas, y se promueven así procesos metarreflexivos. Luego, algunos docentes, refieren al trabajo del grupo todo, instancias en las que se “rectifica o ratifica lo que dijeron otros [...], para construir entre todos”, donde lo que parece acontecer es una intervención docente de validación del conocimiento co-construido.

En segundo lugar, el trabajo grupal puede ser particularmente útil en el contexto de la lectura de textos complejos o especializados. Los docentes señalan que, al leer en grupo, el estudiantado puede ayudarse mutuamente a comprender conceptos difíciles e identificar las ideas principales, ya que cada uno puede aportar su perspectiva y vinculación de ideas en pro de la interpretación del texto. Además, el docente desempeña un papel fundamental en este proceso, guía la discusión y proporciona andamiaje para la comprensión, porque los textos disciplinares ofrecen un “idioma nuevo” con un tipo de escritura académica que muchas veces no es conocida y la intervención docente es fundamental en tanto modelo lector “para ayudar a comprender”.

Se da una mezcla de todo, un ensamble de todo, porque en clase y Cassany planteaba la coproducción, la colectura, [...] y lo planteaba, también Paula Carlino el tema de leer con otros y cómo ayuda en esa co-construcción de sentido. Muchas veces cuando lees en solitario, hay cantidad de cuestiones que vamos

a ir interpretando de acuerdo a la parte cognitiva cultural social, y cuando no tenés determinadas herramientas, o vivencias, quedas con una interpretación más reducida, mientras que en esa en ese espacio de co-lectura cada compañero va a hacer su aporte [...]. El docente conversa como uno más y ve cómo van en esa interpretación y hace su aporte, porque en eso de que vas por los distintos equipos, no es que vas a vigilar y castigar, el modelo foucaultiano. No, a ver por dónde van, cómo podés ayudar, cómo andamiar desde tu intervención, para que se habiliten otros procesos, y si creo que primero se tiene que dar esa base de la lectura en la clase con intervenciones del docente, con intervenciones andamiadas entre los pares. Después, sí, en la casa (Doc 14_Leng).

La ayuda del otro es importantísima para entender. Y para que esos niveles heterogéneos que tenemos en los cursos de nuestros estudiantes, puedan de alguna manera, a través de esa zona de desarrollo próximo, ese trabajo en grupo, esa lectura en grupo pueda enriquecerse (Doc 13_Leng).

En general me gusta que lean en grupos, no grandes, pero me gusta que lean de a dos o tres, porque yo siempre les digo que se den lugar para intercambiar, para hablar, para leer hablando. Si no están hablando mientras leen, entonces no están leyendo bien. Pregúntense, lean, que uno lea un pedazo. ¿Qué entendieron ustedes? ¿Vos qué entendiste? ¿Vos qué entendiste? A ver si nos ponemos de acuerdo. Ese tipo de cuestión que me parece como re fermental. Así que trato de que lean grupalmente. Después también construimos como oralmente. A veces lean por separado y después construimos como oralmente. Repartimos temas y nos armamos en pequeños equipos. Y, bueno, un equipo expone brevemente las ideas que pudo extraer del texto. Otro equipo complementa, rectifica o ratifica lo que dijeron los otros, agrega. Y entonces como para construir entre todos (Doc 3_Leng).

Él tiene que ser un lector individual competente, pero para eso hay que leer en grupo, en clase, con la guía de un profesional que los ayude a comprender lo que están leyendo, porque es como un idioma nuevo, tiene que haber un traductor. Cuando lees didáctica estás leyendo una cantidad de palabras que no sabes qué significan y que no sabes que en la vida real son hechos reales que vos los conoces, porque probablemente los viviste como alumno y los viste como practicante. Entonces tiene que haber un andamiaje, siguiendo a Vygotsky, siguiendo a Brunner, tiene que haber un andamiaje de un profesional y ese es el rol del profesor de didáctica o en el caso del director de la escuela, leer juntos para enseñarles a comprender. Pero después tienen que tener la oportunidad de hacerlo en equipos e individualmente, pero no se puede obviar la instancia

de que un profesional que entiende lo que es tiene que ayudarlos a entender, porque es un idioma nuevo (Doc 9_Did).

Trabajos en equipo, pero también la guía de la lectura del docente tiene que estar presente. Porque tenemos niveles de estudiantes que muchas veces no han estado en contacto con lectura y escritura académica. Entonces, les resulta muy difícil. Y muchas veces uno tiene que hacer alguna lectura ejemplarizante, digamos, pero ejemplarizante no quiere decir hegemónica, de mi parte, sino una lectura que es compartida, que se vuelve una reflexión o una metarreflexión sobre lo que se está leyendo. Y eso llevado a la práctica, con ejemplos prácticos (Doc 13_Leng).

Por otra parte, algunos docentes hacen referencia a la relevancia de la lectura individual como parte del proceso de aprendizaje, ya que permite a cada estudiante apropiarse del material a su propio ritmo y según sus propias estrategias. Sin embargo, esta modalidad de lectura no se presenta como un proceso aislado, sino que se complementa de instancias grupales, dado que enriquecen la comprensión a través del intercambio de ideas y la discusión de diferentes perspectivas. De esta manera, la lectura individual sienta las bases para una participación informada y significativa en el trabajo grupal, potenciando el aprendizaje colectivo.

Creo que, primero, la ayuda del otro es importantísima para entender. Y para que esos niveles heterogéneos que tenemos en los cursos de nuestros estudiantes, puedan de alguna manera, a través de esa zona de desarrollo próximo, ese trabajo en grupo, esa lectura en grupo pueda enriquecerse. Pero también hay ciertos momentos, ciertas propuestas, que van a la reflexión personal, porque creo que tiene que haber esa reflexión personal, para saber y evaluar si realmente el estudiante se apropió de esa lectura, a través de una paráfrasis, o sea, parafraseando el contenido (Doc 13_Leng).

El estudiante tiene que tener la oportunidad de leer solo, porque si no cómo va a estudiar después para otras materias, para el concurso. Él tiene que ser un lector individual competente, pero para eso hay que leer en grupo, en clase, con la guía de un profesional que los ayude a comprender lo que están leyendo (Doc 9_Did).

Lugar de Realización de las Propuestas.

En lo que respecta al trabajo a partir de lecturas, los docentes refieren a propuestas tanto para hacerse en clase como de manera domiciliaria, dada su complementariedad. Las actividades que se realizan en clase posibilitan: a) la mediación y el monitoreo del

aprendizaje por parte del docente, b) la interacción e intercambio entre estudiantes, ya sea de forma individual, en duplas o en grupos pequeños, c) involucramiento con el material de manera significativa. Sin embargo, algunas tareas se asignan para realizar en casa, lo que permite a los estudiantes reflexionar individualmente sobre el material y vincular con ideas abordadas en clase. La complementariedad entre tareas en clase y domiciliarias es variable, dependiendo de los objetivos del curso y las estrategias pedagógicas del docente.

Cuando hacemos en la clase, que lean un texto en la clase, por ejemplo, tratamos de que ellos vayan anotando. Hacemos como se hace en la escuela con los niños también, el hecho de ir monitoreando los equipos, si hay dudas de lo que están leyendo, que saquen, que anoten, ¿no? Y van haciendo síntesis. También, si tienen alguna pregunta, ya hacen (Doc 4_Did).

Me resultaba interesante poder generar espacios en la clase donde se trabajaran distintos capítulos en grupo, y las compañeras, o los compañeros, o sea, expusieran ellos mismos a partir de la lectura de los capítulos, y poder hacer ese diálogo, haciendo hincapié en lo fundamental, de que el resto también tenía que tener al menos un pantallazo general de esos otros capítulos. Para hacer un plenario y trabajar en forma conjunta (Doc 8_Leng).

En general me gusta que lean en grupos, no grandes, pero me gusta que lean de a dos o tres, porque yo siempre les digo que se den lugar para intercambiar, para hablar, para leer hablando (Doc 3_Leng).

Las propuestas pueden ser en las dos modalidades, muchas veces son propuestas que se hacen en clase, como te dije, que pueden ser individuales, en equipos, en tres o cuatro estudiantes, a veces también en duplas (Doc 11_Leng).

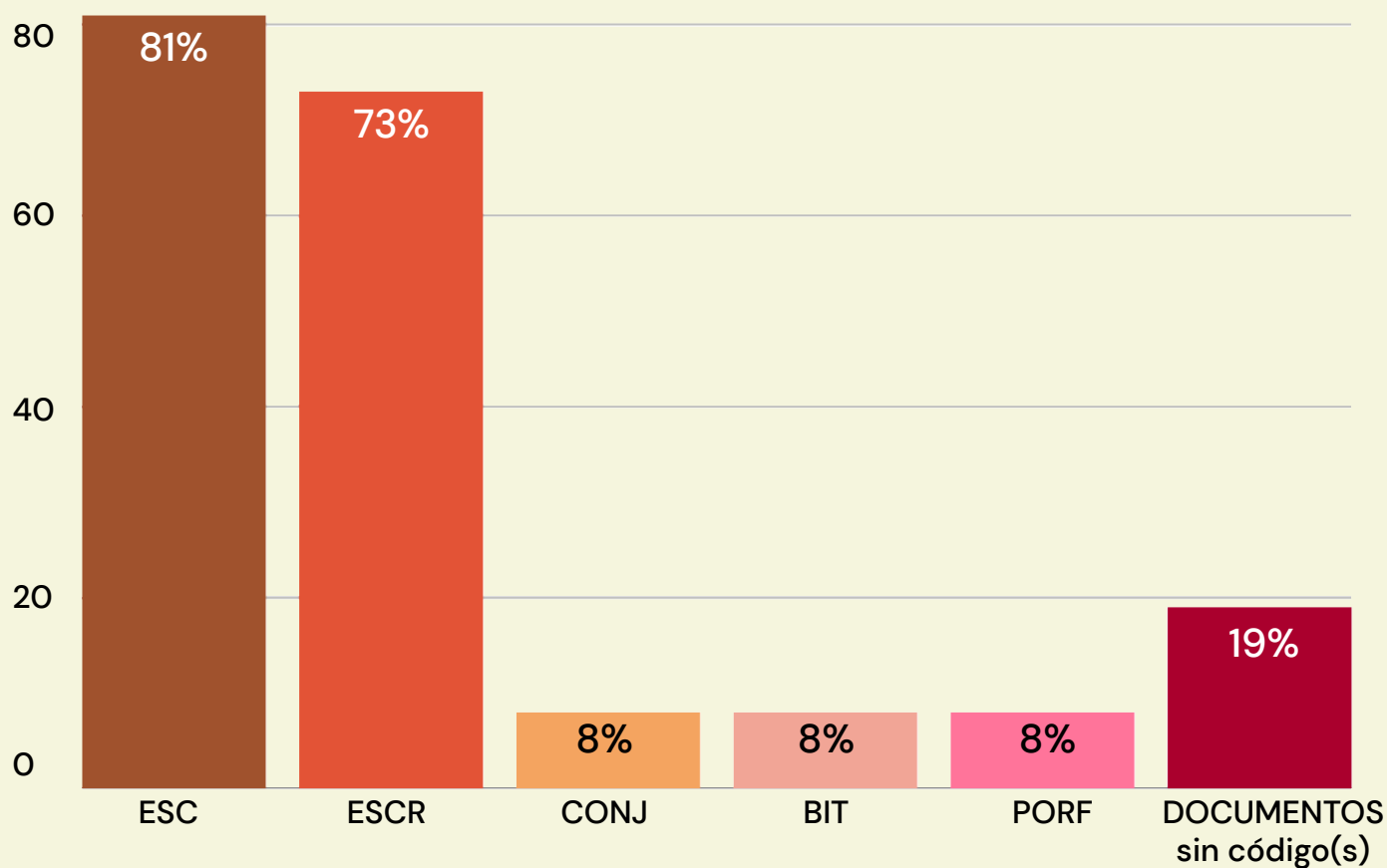
4.1.3.3 Propuestas de Escritura.

En lo que respecta al uso de la escritura en las prácticas de lectura, se evidencia una fuerte presencia en la mayoría de los discursos docentes analizados (81%). Dentro de este conjunto, las propuestas generales de escritura (ESCR) son las más mencionada (73%), mientras que los guiones conjeturales (CONJ), los portafolios (PORF) y las bitácoras (BIT) son mencionados por algunos docentes y presentan porcentajes similares y significativamente menores (8% cada uno). Es de destacar que los dos primeros géneros discursivos mencionados -guiones conjeturales y portafolios- son mencionados solamente por docentes de Didáctica, y el tercero -bitácoras-, son mencionados tanto por docentes de Didáctica como por profesores de Lengua. Finalmente, un 19% de los

documentos no contiene referencias a la escritura, lo que sugiere que, aunque la mayoría de los docentes reconoce su valor en la construcción y registro del conocimiento, aún persiste un sector que no la integra explícitamente como parte de la lectura (ver Figura 10).

Figura 10

Distribución de menciones docentes sobre el uso de la escritura en las prácticas de lectura



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA sobre discursos docentes de Lengua y Didáctica. La categoría ESC agrupa todas las respuestas referidas al uso de la escritura (ESCR: propuestas generales de escritura; CONJ: guiones conjeturales; BIT: bitácoras; PORF: portafolios). Se incluye además el porcentaje de discursos sin códigos asociados.

La escritura se integra intrínsecamente en el proceso de lectura, potenciando la comprensión y el análisis crítico. Esta integración se manifiesta en diversas estrategias pedagógicas, como la toma de apuntes, la elaboración de resúmenes y la creación de fichas de lectura. Al escribir sobre lo leído, los estudiantes no solo registran información, sino que también la procesan activamente, identificando ideas principales y estableciendo conexiones. La escritura permite transformar el conocimiento, parafraseando y reinterpretando la información de manera personal. Además, fomenta la reflexión metacognitiva, el estudiantado escribe durante el proceso de aprendizaje. La escritura también sirve como herramienta para la socialización del conocimiento, permitiendo a los estudiantes compartir y discutir sus interpretaciones con sus compañeros, enriqueciendo así la comprensión colectiva.

A partir de lo que van leyendo sobre una temática, después viene una propuesta de escritura, por ejemplo, como que la lectura y la escritura lo tomo tan íntimamente relacionadas, estamos todo el tiempo trabajando lectura y escritura. Entonces les digo, bueno, a partir de los apuntes que ustedes tomaron, a partir de las respuestas que hicieron, que respondieron del texto, bueno, ahora van a hacer tal actividad. O sea que sería como una manera de recuperar eso. Otra cuestión que hago es pedirles fichas acerca de lo que van leyendo. Ellos elaboran fichas donde registran las ideas más importantes de ese texto. Entonces después esas fichas las tienen, las despliegan, las tienen disponibles para ir a ellas, para consultar (Doc 11_ Leng).

Tiene que haber registro, tienen que haber apuntes individuales, el apunte lo que él sienta, entiende o entiende que es necesario, y hay momentos en que es bueno guiarlos a decirles esto es importante, esto regístralo (Doc 9_Did).

Resúmenes, es elaborar textos escritos, la verdad, porque ellos, si bien el resumen comparte la oralidad y la escritura, primero tienen que pasar por el proceso de elaborar textos. Esos textos son los que les van a servir de base para estudiar, de acuerdo a eso que yo te decía hoy, a cómo el tema va trabajando a través de tópicos que amplían la información (Doc 4_ Leng).

Primero que nada, que organicen [...] un registro de tipo personal seleccionando las ideas claves, las ideas fuerza, después que esas ideas fuerzas traten de elaborar un enunciado y desagregar después en un párrafo (Doc 14_ Leng).

Les pido que hagan algún tipo de registro a modo de aportar también alguna estrategia de lectura, que usamos los lectores expertos. Bueno, a veces les pido que saquen las ideas principales, o ideas fuerza de ese texto, o que hagan un

esquema de los conceptos que allí se evidencian, y cómo se relacionan (Doc 8_Did).

Cada uno realiza sus apuntes y su metacognición como le parece que le va a servir, pero nosotros este año incorporamos algo que desde práctica nos ha venido como un lineamiento, como una sugerencia, como un dispositivo nuevo que es los guiones conjeturales (Doc 3_did).

En algunos discursos docentes aparecen mencionados ciertos géneros discursivos:

- a) guion conjetural: relato de cómo se imaginan la práctica;
- b) portafolios: espacio de registro de autoevaluaciones, planificaciones, registros;
- c) bitácoras: relatos.

Las definiciones de estos géneros son vagas, lo cual genera duda acerca del andamiaje necesario al estudiantado en su elaboración, en tanto parte de los procesos de lectura.

Los guiones conjeturales, estamos todos en la etapa de conocer cómo hacerlo, pero ya los hemos incorporado [...]. Tienen que hacer todo un relato como narrativa de cómo él se imagina que va a dar esa clase. Bueno, voy a comenzar presentándome, trabajando con el texto o con el cuento, ahí los alumnos me van a decir o me van a preguntar, esto es como dice la palabra, un relato de conjetura de lo que se supone que va a realizar. No es la planificación, después sí tiene que presentar su planificación con todos los componentes como nosotros lo hacemos, pero hay como un paso previo ahora, que es eso que le llamamos el guión conjetural, que ellos nos han dicho que les ayuda mucho a ordenarse y a organizarse, porque a todos nos ha pasado, [...], uno a veces cree que sabe lo que va a decir delante de la clase y después llega allí y no sabe oralizar lo que va a decir, porque a veces no lo ensayan [...]. Ellos dicen que les ha ayudado mucho eso de hacer el guion, porque piensan realmente lo que van a tener que decir, y por ahora está dando bastantes resultados (Doc 3_Did).

Todo lo que refiere también a guion, ahora estamos trabajando mucho con las narrativas [...], entonces vemos si se dan las características, por ejemplo, de los guiones, como dice Bonvini (Doc 6_Did).

Ellos tienen que llevar una especie de portfolio en los que están registrados

también auto-evaluaciones para después poder hacer el análisis de esas cosas, además de la planificación y todos los registros que llevan (Doc 7_Did).

También empezar a introducir lo que tiene que ver con la bitácora, que ellos puedan ir relatando, narratizando, lo que fue ese proceso de cómo fueron interactuando con el tema (Doc 14_Leng).

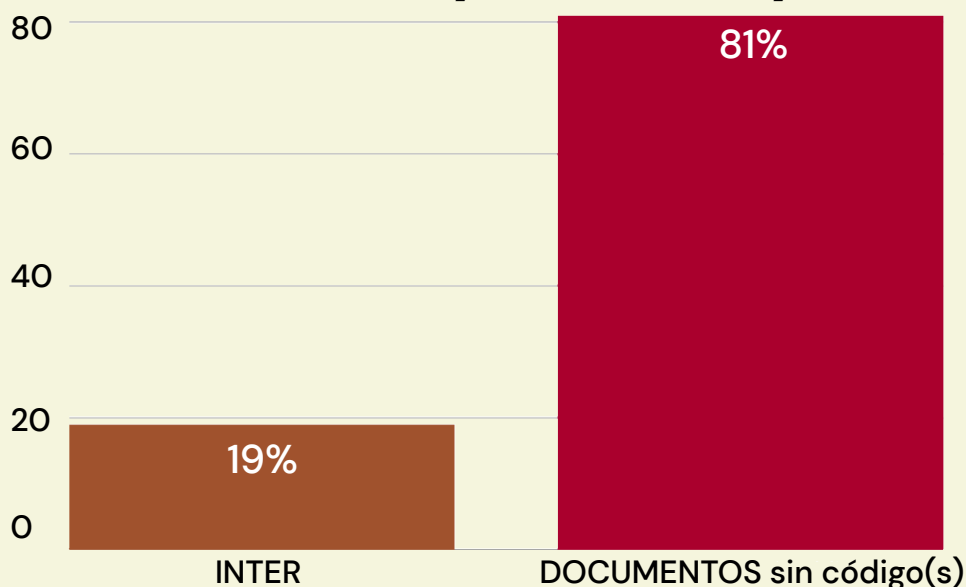
Ellos tienen una bitácora, y ahí van registrando (Doc 8_Did).

4.1.3.4 Relación Interdisciplinaria.

En los discursos docentes analizados, en relación a las estrategias de formación, surge una baja presencia de referencias a la interdisciplinariedad (19 % de menciones codificadas). Este resultado indica que, si bien algunos docentes reconocen la importancia de articular saberes entre diferentes áreas, la interdisciplinariedad aún no se configura como un eje consolidado en las prácticas de enseñanza. En contraste, el 81 % de los documentos sin referencias a esta categoría sugiere que, en muchos casos, la enseñanza se concibe aún desde marcos disciplinares cerrados, sin una reflexión explícita sobre los posibles cruces o transferencias entre campos de conocimiento (ver Figura 11).

Figura 11

Menciones docentes sobre la interdisciplinariedad en las prácticas de enseñanza



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA sobre discursos docentes de Lengua y Didáctica. La categoría INTER reúne las referencias explícitas a la interdisciplinariedad como elemento de relevancia en la formación.

En los discursos docentes en los que se menciona la interdisciplinariedad, esta emerge como un elemento fundamental en la formación docente. Se destaca la importancia de conectar la lengua con otras disciplinas, como las ciencias, y de trabajar de manera conjunta para abordar la alfabetización. Además, se valora el trabajo colaborativo con profesores de lengua para abordar la especificidad de la asignatura, y se implementan talleres interdisciplinarios para conectar la teoría con la práctica.

Con las clases de Lengua [...] me basé en el programa que las estudiantes tenían que implementar con sus docentes de didáctica, para hacer un trabajo interdisciplinar y, bueno, trabajar en forma conjunta desde la alfabetización inicial (Doc 8_Leng).

Por suerte tenemos profesores de lengua que trabajan en la especificidad de la asignatura junto con nosotros (Doc_7_Did).

En el plan actual didáctica tenemos también énfasis en lengua en el primer semestre. Y trabajamos también en dupla pedagógica con un profesor de lengua (Doc 8_Did).

Para hacer esa conexión nosotros tenemos un tallerista que trabaja junto con nosotros en este primer semestre, desde la disciplina, disciplinarmente nos aporta, y para hacer esas conexiones con la práctica (Doc 5_Did).

4.1.3.5 Articulación con Programa Primaria y Publicaciones ANEP.

En lo que respecta a la articulación entre la propuesta de formación y los programas o lineamientos de la enseñanza primaria, se identifican diferencias entre los discursos de docentes de Didáctica y docentes de Lengua Española. Entre los primeros, la amplia mayoría (83%) refiere a la articulación entre la propuesta de formación y los programas o lineamientos de la enseñanza primaria que emanan de la DGEIP. No obstante, solo un 17 % restante no hace mención a esta dimensión, lo que podría interpretarse como un signo de escasa problematización del vínculo entre la formación inicial y el sistema educativo al que se orienta (ver Figura 12).

Los docentes de didáctica buscan constantemente articular la teoría con la práctica, utilizando documentos oficiales y programas de estudio como base para la reflexión y la acción pedagógica. Se identifica un esfuerzo por conectar los contenidos teóricos con las experiencias prácticas del estudiantado, fomentando el análisis de situaciones didácticas y la aplicación de estrategias de enseñanza. Además, se promueve la reflexión sobre la propia práctica a través del análisis de clases demostrativas y talleres, buscando articular de manera reflexiva los conocimientos teóricos con las experiencias concretas en el aula.

Por un lado, desde el teórico abordamos lo que es la didáctica, qué es didáctica práctica, ¿no? Y en la escuela el programa. Entonces, se trabaja también el programa escolar, los documentos, los distintos documentos. Y buscamos ahí, bueno, eso es algo que lo vemos en el taller, con respecto al programa, y después también lo ven con las maestras, cada una en su grado, ¿no? ¿Qué es lo primero que hace el maestro para dar una clase? (Doc 4_Did).

Los materiales oficiales que manejamos en primaria, para que haya una coherencia entre lo que ven en el IFD y lo que ven en la escuela, por ejemplo, pautas de referencia para lectores y escritores de Prolee, las especificaciones para el docente, que acompañan al cuaderno para leer y escribir del niño, vienen unas especificaciones para el docente (Doc 8_Did).

Trabajamos mucho con los indicadores de Prolee, y también con las especificaciones técnicas desde los CLE, que son nuestra herramienta, vamos a decir, de insumo (Doc 3_did).

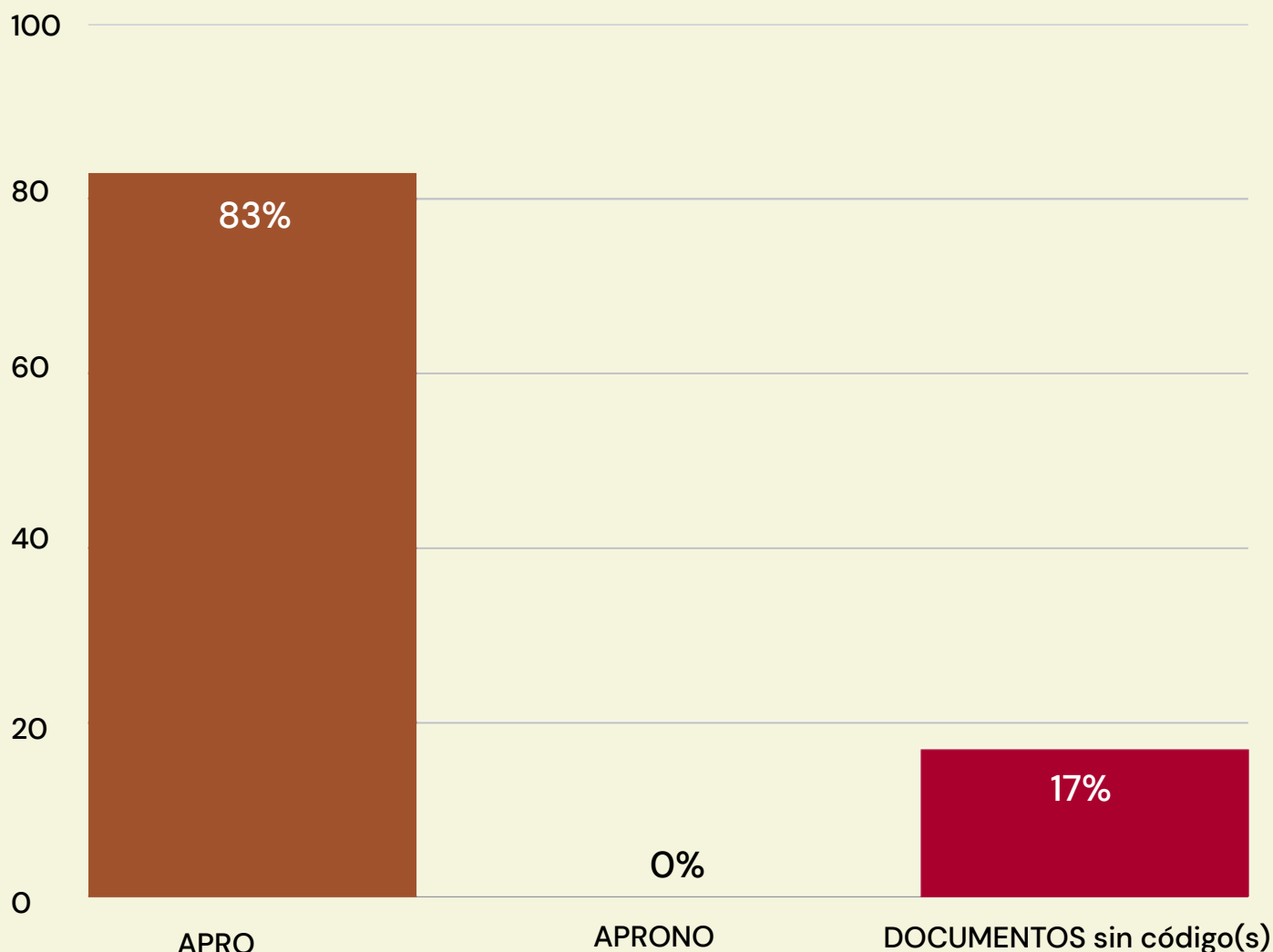
Trabajamos con los estudiantes a partir del plan de lectura, incursionamos en indagar con determinadas propuestas, libros específicos y haciendo intervenciones en esos libros. En el plan de lectura hay propuestas muy lindas (Doc 12_Did).

Por último, el plan de lectura es muy, muy sólido conceptualmente. Yo incentivaría que todos los docentes pudieran leerlo renglón por renglón e ir analizándolo renglón por renglón porque es muy potente conceptualmente en cuanto a la metodología de enseñar a leer (Doc 9_Did).

Se contempla a nivel institucional el tema del plan de lectura nacional, la propuesta tiene que ser bajada desde ese plan de lectura, pero además cada por tramo se propone un subproyecto para que trabajen cada clase desde ese lugar de la lectura (Doc 3_Did).

Figura 12

Menciones de docentes de Didáctica sobre la articulación de la propuesta de formación con los programas y documentos oficiales

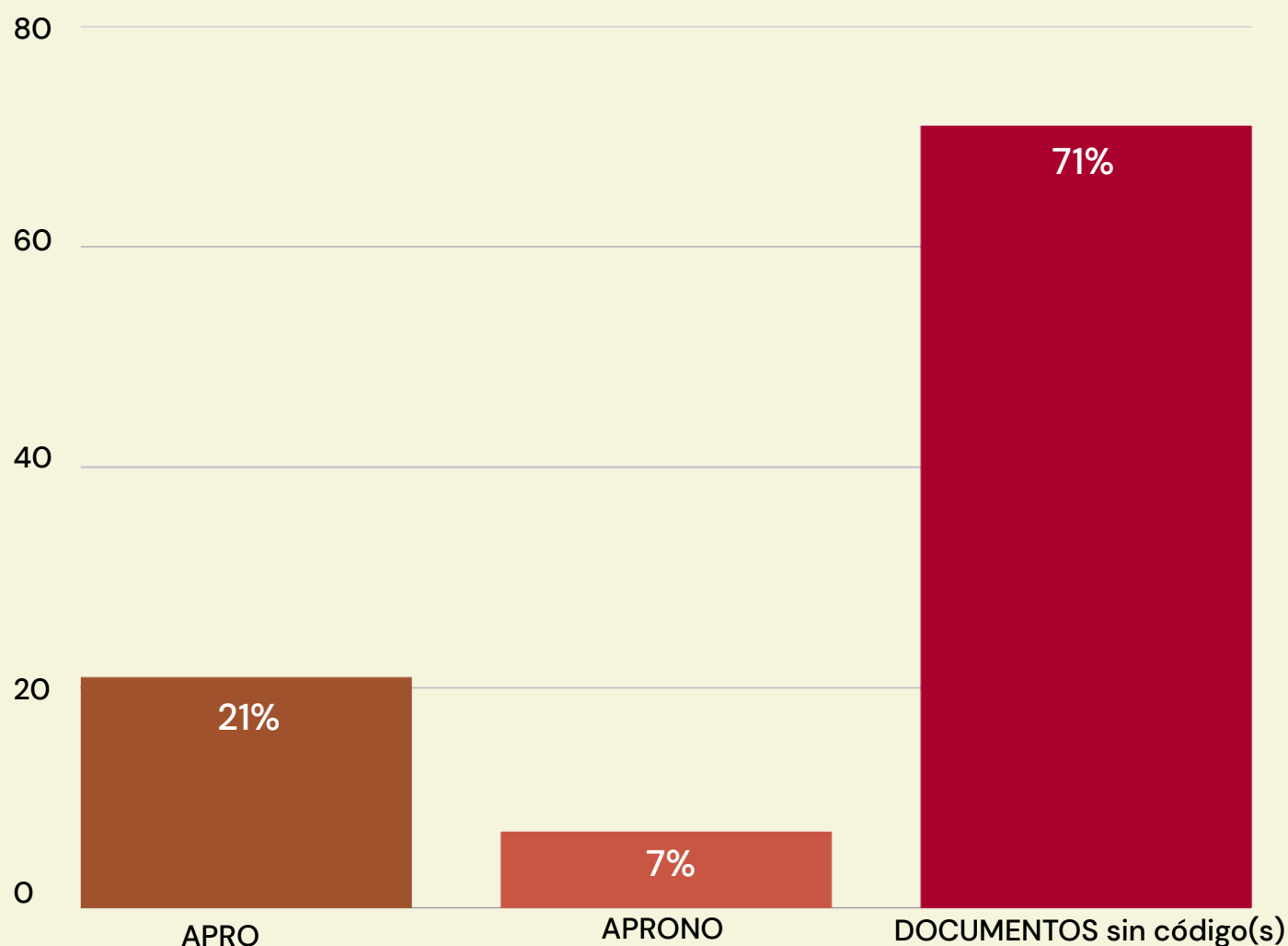


Nota. La categoría APRO agrupa las menciones que reconocen articulación entre la propuesta de formación docente y los programas o documentos oficiales de primaria; APRONO incluye las referencias explícitas a la falta de articulación; y el grupo documentos sin código(s) reúne los casos en que esta dimensión no aparece mencionada. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA.

Por otra parte, entre los docente de Lengua Española, a la inversa de lo que sucede con los de Didáctica, la minoría (21%) refiere a la articulación entre la propuesta de formación y los programas o lineamientos de la enseñanza primaria que emanan de la DGEIP. En contrapartida, la mayoría (71%) no hace mención a esta dimensión (ver Figura 13).

Figura 13

Menciones de docentes de Lengua sobre la articulación de la propuesta de formación con los programas y documentos oficiales



Nota. La categoría APRO agrupa las menciones que reconocen articulación entre la propuesta de formación docente y los programas o documentos oficiales de primaria; APRONO incluye las referencias explícitas a la falta de articulación; y el grupo documentos sin código(s) reúne los casos en que esta dimensión no aparece mencionada. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA.

Los docentes de Lengua Española, también se esfuerzan por articular la teoría con la práctica, aunque sus discursos ofrecen menos detalles específicos sobre cómo se lleva a cabo esta articulación en comparación con los docentes de Didáctica. Se menciona el uso del programa escolar como punto de referencia y se destaca la importancia de considerar los conceptos de lectura de Prolee. En algunos casos, la articulación parece centrarse en la reflexión sobre cómo los contenidos teóricos se reflejan en el programa escolar y cómo se pueden aplicar en la práctica con los estudiantes. En un caso, un docente explicita la no articulación con programas y documentación de DGEIP por considerar que corresponde al docente de Didáctica.

Lo que yo hago es, en un momento del año, vamos al programa de la escuela, y vemos ahí cómo se enfoca [...] las características del lenguaje [...]. Exploramos el programa, vemos el concepto de lectura que aparece, los contenidos que están ahí, y lo que hago es tratar de hacerles ver, bueno, ¿vieron, chiquilines, esto que nosotros estuvimos trabajando, cómo se refleja en el programa de la escuela, no? (Doc 11_ Leng).

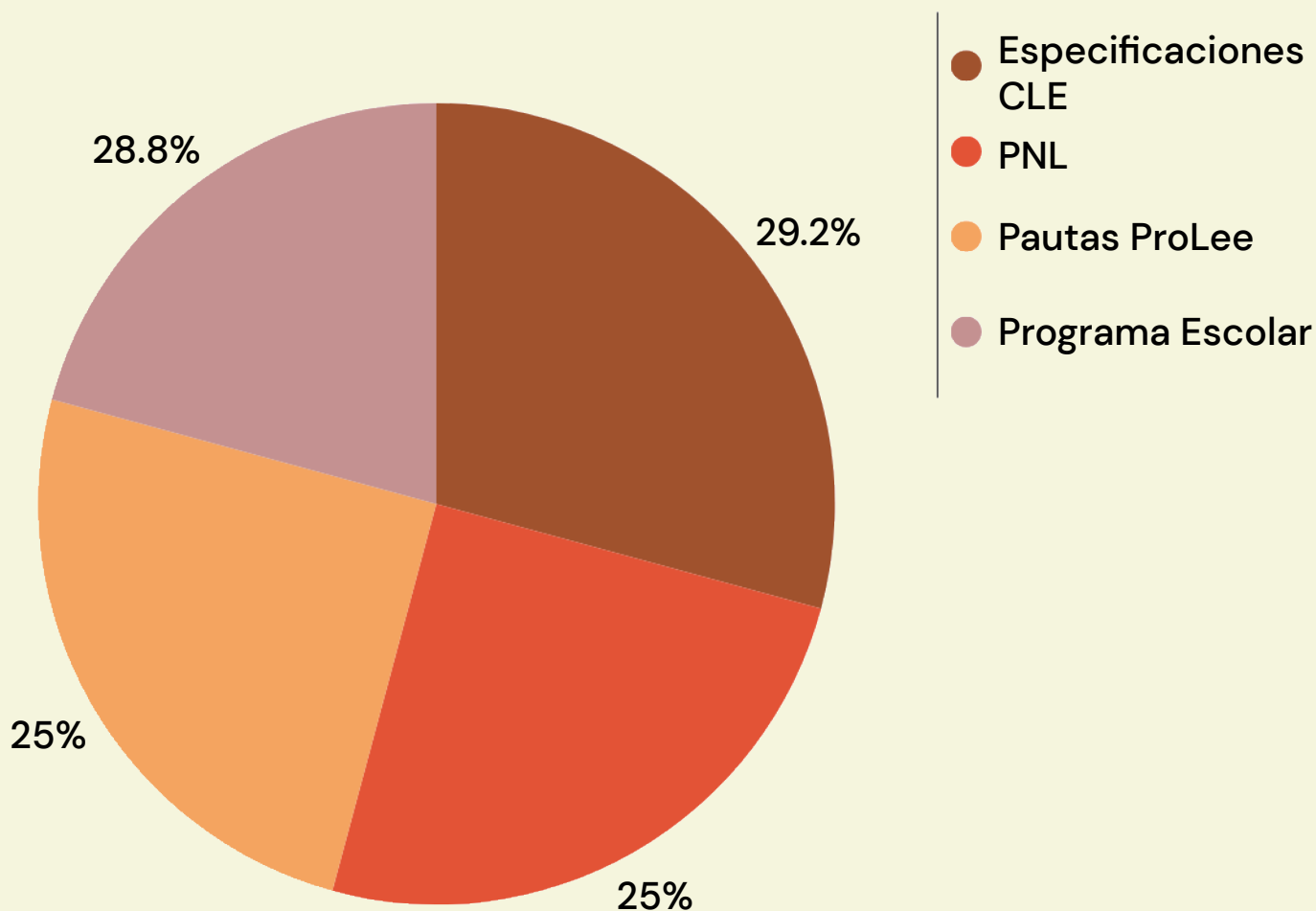
Y dentro del concepto de lectura, también trabajo los conceptos que tiene Prolee (Doc 4_ Leng).

Bueno, en realidad eso pertenece al taller de apoyo a la práctica. Yo como que no trato de no meterme en el terreno de otros docentes. Debería hacerlo el docente de taller de apoyo a la práctica. Y yo noto una gran desconexión con primaria. Hay como incluso una resistencia a las propuestas, a las cosas que ellos aprenden en lengua (Doc 10_ Leng).

En lo que respecta a los documentos oficiales mencionados en los discursos, tanto de docentes de Didáctica, como de Lengua Española se evidencia que los Cuadernos de Lectura y Escritura (CLE) concentran la mayoría de las menciones (29,2%), seguidos por el Plan Nacional de Lectura (PNL) y las Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores elaboradas por ProLEE (25% cada uno), mientras que el Programa escolar es referido por la minoría de los docentes (20,8%). Estos datos permiten advertir la coexistencia de diversas fuentes institucionales que orientan la enseñanza del área, así como las apropiaciones diferenciales que el colectivo docente realiza de cada una (ver Figura 14).

Figura 14

Menciones docentes sobre programas y materiales de referencia institucional vinculados a la enseñanza de la lectura y la escritura



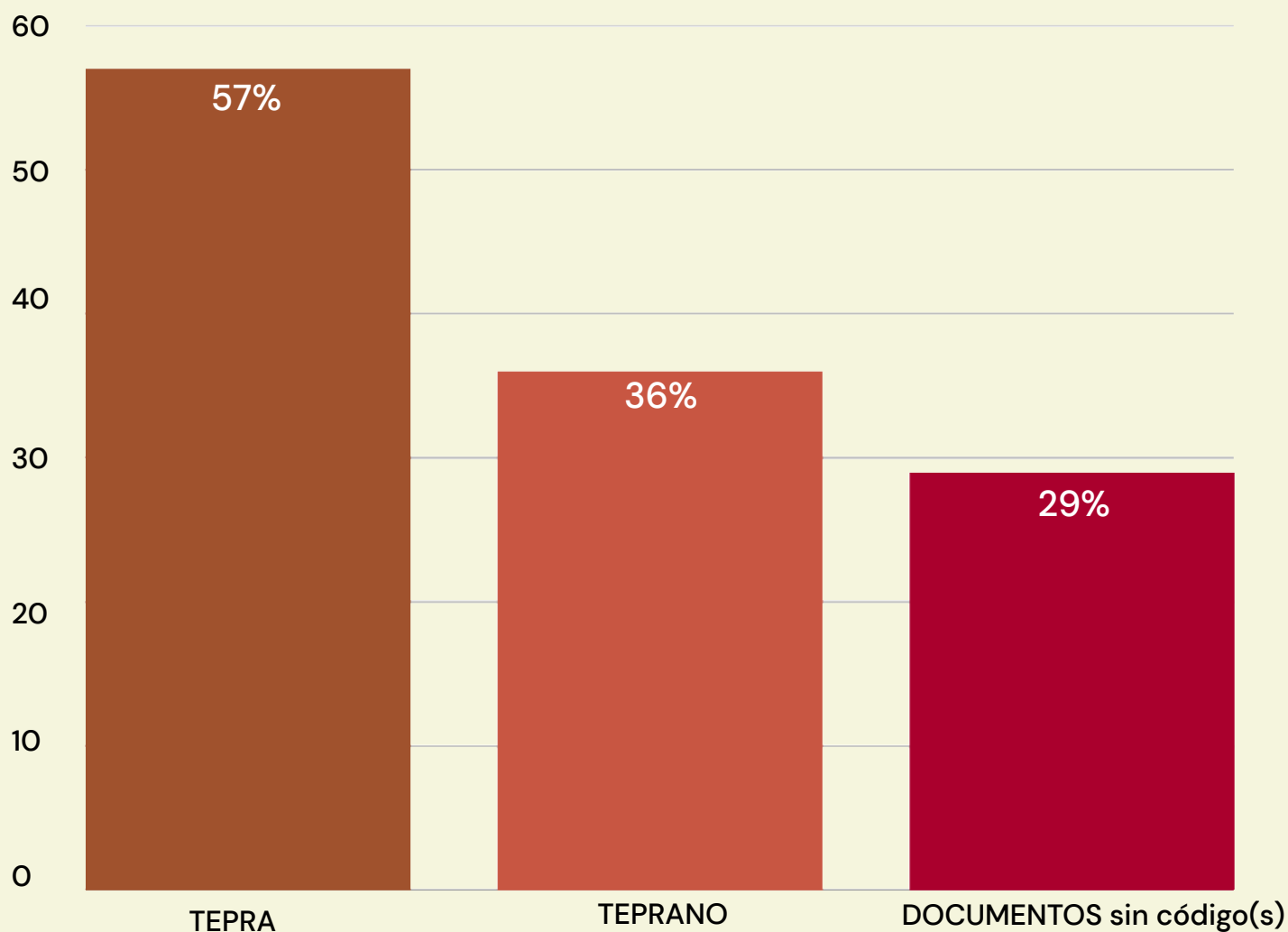
Nota. Elaboración propia en Canva a partir de los discursos docentes sobre las referencias institucionales utilizadas en la enseñanza de la lectura y la escritura -Programa escolar, CLE, PNL y Pautas de referencia-.

4.1.3.6 Relación Teoría-Práctica.

La relación entre teoría y práctica es un tema que aparece en los discursos tanto de docentes de Didáctica, como de Lengua Española. La totalidad de los discursos de los docentes de Didáctica hace alusión a estrategias para articular estos dos componentes, con el objetivo de que el estudiantado pueda articular los conocimientos teóricos en sus prácticas, de forma reflexiva. Sin embargo, existen desafíos en esta articulación el área de Lengua, donde se identifican dificultades para conectar la teoría con la práctica. Se identifica que un 57% de las referencias se asocian con la explicitación de la relación teoría-práctica (TEPRA), mientras que un 36% corresponden a menciones que refieren a dificultades en la promoción de esta articulación (TEPRANO) y en un 29% de las entrevistas no se hace referencias alguna a dicha articulación (ver Figura 15).

Figura 15

Referencias docentes Lengua sobre la articulación teoría-práctica



Nota. Elaboración propia en Canva a partir de los discursos docentes de Lengua sobre la explicitación de la articulación teoría-práctica en la enseñanza de la lectura (TEPRA), la no articulación (TEPRANO) o ausencia en los discursos.

Los docentes de Didáctica como de Lengua Española, enfatizan la importancia de articular teoría y práctica, como si fuese un “entramado” entre la teoría y la práctica, para que el estudiantado pueda transferir los conocimientos abordados en el IFD a las propuestas de las aulas de primaria. Esta articulación se justifica en la necesidad de que los futuros maestros vean reflejada la teoría en la práctica, permitiéndoles desarrollar estrategias de enseñanza efectivas y promover aprendizajes en niños y niñas. Específicamente en el área de la lectura y su enseñanza, se busca que el estudiantado magisterial construya una concepción de la lectura, analicen prácticas y puedan trasladar lo aprendido a sus planes de trabajo y prácticas. La coordinación con los docentes de lengua y los talleres también se considera fundamental para integrar teoría y práctica.

Nosotros trabajamos con otra profesora en dupla pedagógica y justamente nos tocaba didáctica uno y lo trabajamos primero en el instituto, eso después lo llevábamos a la práctica con los estudiantes magisteriales y con las maestras escritoras y tratábamos de que se viera reflejado allí (Doc 7_did).

A veces la teoría queda como un respaldo sí, desde lo académico, sobre todo para estar dentro de un marco teórico, pero trabajando mucho desde la práctica (Doc 1_leng).

La idea es que muchas de las cosas que vemos en el IFD después las podamos traer acá a la escuela, y si bien analizamos práctica, qué subyace a esas prácticas, concepciones de lectura (Doc 8_Did).

El reconocimiento de los conceptos que se trabajen, si los comprendieron, si buscaron material alternativo, como para que les sirva de andamiaje para alcanzar la comprensión, las inferencias [...] Siempre se pide o se espera que lo teórico aterricen lo práctico. Entonces, bueno, que no sea la teoría por un lado, la práctica por el otro sino incorporar, integrar (Doc 9_Leng).

Primeramente, una concepción de qué es leer. Construir, relacionar teoría, pero también poder verlo acá, en la escuela, en la práctica. Y construir esa idea, porque suelen asociar leer a decodificar, o leer a construir sentido, o a la comprensión (Doc 8_Did).

Bueno, es que justamente la palabra se llama entramado o entamar, la palabra entamar es cuando vos usas dos hilos que se entaman para formar una tela, casi todas las telas que utilizamos son un entramado de hilos [...]. Lo que los estudiantes leen en didáctica está total y absolutamente relacionado a lo que

ven en la práctica. Y claro, el director tiene que tener la sabiduría de guiar las prácticas hacia un sentido y después, antes, durante y después de esa práctica darle el sustento teórico, para que el practicante vea que lo que está en el libro sucede en la vida real y pueda entender qué acciones son esas palabras que están en el libro (Doc 9_Did).

Entonces todo el tiempo estoy diciendo, bueno, esto, de esta manera, así como nosotros estamos trabajando la lectura a partir de textos auténticos, y cómo vamos tratando de comprender ese texto en todos sus niveles, bueno, eso, de alguna manera, es de esa manera que se enseña a leer. Como que lo voy llevando en ese sentido. Tratando de vincular la enseñanza, hacerles ver cuáles son los saberes que están involucrados en el aprendizaje de la lectura, y bueno, y lo vemos en la misma práctica (Doc 11_Leng).

Algunos docentes de lengua (36%) manifiestan dificultades para promover la articulación entre teoría y práctica. Se evidencia como obstáculo la coordinación con docentes de Didáctica, quienes tienen a cargo la práctica docente, a la vez que la transferibilidad de lo trabajado en Lengua a la aulas de primaria.

Una de las cosas que nos ha pasado en este curso con la docente de didáctica, que es la directora de la escuela, -yo empecé a tomar este curso el año pasado- es que hemos tenido varias dificultades en conjugar qué es lo que ellos pretenden y qué es lo que yo como docente de lengua disciplinar pretendo. Yo soy docente preparado para trabajar en educación media y en este caso en formación docente enseñando lengua (Doc 2_Leng).

Entonces, definir bien qué es leer o cuándo estamos trabajando lectura ha sido uno de los principales abordajes que hemos estado haciendo en este inicio del curso. Luego que ellos tienen que comprender esto primero, para luego trasladarlo, chocan con que sus docentes adscriptores tampoco lo tienen claro. Entonces, en un trabajo de extensión que estamos haciendo con la directora, estamos trabajando en realizar talleres con los docentes para poder justamente hablar un lenguaje común y decir, “bueno, vamos a explicar juntos, vamos a llegar juntos, a estar en una misma sintonía”. Si no siempre en la práctica va a estar ese desfase, que es la gran dificultad que estamos encontrando hoy (Doc 2_Leng).

Y yo noto una gran desconexión con primaria. Hay como incluso una resistencia a las propuestas, a las cosas que ellos aprenden en lengua, en formación docente, algo así como no, no, acá eso no (Doc 10_Leng).

Y el tema de la práctica, decir que yo hable de la escuela cuando para ellos no es un tema que tienen que resolver [...]. En muchos casos se produce la desconexión absoluta, porque lo que estoy hablando no tiene nada que ver con la realidad de ellos en este momento (Doc 7_Leng).

4.2 Componentes Curriculares

Este apartado presenta los hallazgos en relación al segundo objetivo específico, identificación y análisis de los componentes curriculares vinculados a la lectura y su enseñanza, como parte de los programas de dos unidades curriculares (Lengua en la formación de maestros y Didáctica Práctica Docente I).

Para el abordaje de esta dimensión, se identifican primero y se analizan después los componentes curriculares vinculados a la lectura y su enseñanza en la carrera de MEP. Con este fin, se trabaja con los programas de las dos unidades curriculares con presencia de Lengua española, a saber:

- Programa de Lengua en la Formación de Maestros: “curso teórico-práctico” (ANEP, 2023, p. 208), forma parte de la propuesta curricular de 1.º año, con una carga horaria de ocho horas semanales en formato anual;
- Programa de Didáctica Práctica Docente I, de 2º año.. En uno de los semestres se hace énfasis en lengua española, y en la didáctica asociada. Esta unidad curricular está a cargo de docentes de Didáctica -directora o director de la escuela de práctica- y en un semestre comparte con docente de Lengua española -2 horas semanales/semestrales-.

Dentro de la dimensión “Componentes curriculares” se proponen cuatro sub-dimensiones de análisis con categorías y subcategorías asociadas, tal como luce en la Tabla 3.

Tabla 3

Dimensión “Componentes curriculares”: subdimensiones y categorías de análisis

Sub-dimensiones	Categorías	Subategorías
Concepciones y dimensiones de la lectura	Concepciones de lectura	Como proceso de construcción de significados
		Como práctica socio-cultural
		Como posibilitadora de construcción de conocimiento: función epistémica
	Dimensión discursiva	
	Dimensión lingüística	prosodia
		léxico
aspectos gramaticales		
El lugar de la lectura en la formación inicial.	Estrategias	cognitivas
		discursivas
	Niveles de acceso al texto	explícito
		inferencial
		crítico
Estrategias y herramientas de formación.	Posibilitadora de la relación Interdisciplinaria.	
	Articulación con programa primaria y publicaciones ANEP.	
	Relación teoría-práctica	
	Selección de textos	
Enseñanza lectura.	Lectura convencional	
	Lectura no convencional	

Nota. Elaboración propia a partir de la matriz de análisis de la investigación (2025).

4.2.1 Lectura: Concepciones y Dimensiones

4.2.1.1 Concepciones de Lectura.

En lo que respecta a la lectura y su abordaje en formación docente, los programas explicitan una conceptualización vinculada a la construcción de sentidos y significados, en estrecho vínculo con dos componentes lingüísticos; prosodia (práctica de lectura en voz alta y aspectos prosódicos vinculados a la creación de sentido) y léxico. En ninguno de los programas se hace alusión a la lectura como práctica social y cultural, ni como posibilitadora de construcción del conocimiento. Se puede suponer que los aspectos prosódicos y léxicos, en tanto parte de los conocimientos lingüísticos, constituyen un componente más de la lectura como construcción, pero no los únicos, a pesar de que esto no está explicitado.

La lectura y la interpretación de los textos [...]. El léxico (las palabras) y la construcción de los significados. La expresividad como propiedad inherente al sistema lingüístico. La práctica de la lectura en voz alta. Los aspectos prosódicos implicados en la creación de sentido. (Consejo de Formación en Educación [CFE], 2023, p. 198)

4.2.1.2 Dimensiones y Componentes de Lectura.

En lo que a la dimensión lingüística respecta, los programas hacen referencia a la prosodia, como se señaló en los párrafos precedentes, y a los aspectos lexicales y gramaticales, en tanto unidades de la estructuración lingüística. En relación al léxico se mencionan como categorías de análisis de la lengua. En lo que refiere a aspectos gramaticales, estos aparecen en los programas revisados como contenidos parte del análisis de la lengua, a saber; gramática normativa y descriptiva. Al tratarse de contenidos en relación a la lengua, se podría inferir su relación con la lectura, pero parecería tratarse de una gramática focalizada en la normalización y descripción.

En lo que a la dimensión discursiva refiere, se identifican los aspectos discursivos como parte del análisis de los textos, desde el abordaje de diferentes géneros. En el análisis de la lengua, la pragmática aparece como un nivel transversal. La inclusión de estos aspectos en los programas parecería relacionarse a la consideración de los aspectos discursivos como componentes de la lectura, a pesar de que no se menciona de forma explícita, sino como contenidos generales.

A continuación se presenta la síntesis de la identificación de componentes curriculares asociados a la sub-dimensión Concepción de lectura y sus dimensiones y a las observaciones correspondientes (ver Tabla 4).

Tabla 4

Componentes curriculares, en relación a la concepción de lectura y su abordaje en formación docente

CONCEPCIÓN DE LECTURA Y SUS DIMENSIONES	OBSERVACIONES	
Lectura como proceso de construcción.	Ligada a prosodia.	
Componentes lingüísticos	Prosodia	Expresividad y práctica de la lectura en voz alta.
	Léxico	Categorías de análisis de la lengua.
	Aspectos gramaticales	Parte de análisis de la lengua. Gramática normativa y descriptiva.
Aspectos discursivos.	Desde el abordaje de diferentes géneros. La pragmática aparece como un nivel transversal.	
Práctica socio-cultural.	No se incluyen los modos en que el sujeto se vincula y practica la lectura, los propósitos e intereses; es decir, los modos en que despliega su rol de lector (comportamiento lector).	

4.2.2 El Lugar de la Lectura en la Formación Inicial

Las categorías de análisis para el abordaje de la lectura y su enseñanza desde sus componentes programáticos son:

- a)** Estrategias de lectura;
- b)** Niveles de acceso al texto.

No se encontraron contenidos programáticos vinculados a esta subdimensión, por tal motivo no se incluye análisis en el presente acápite, mas si será objeto de análisis en el capítulo de discusión y de reflexiones.

4.2.3 Estrategias y Herramientas de Formación

En lo que respecta a la enseñanza de la lectura en articulación con estudiantes escolares y por ende con la práctica, se identifican los siguientes componentes curriculares:

- articulación con los Programas de primaria
- relación teoría y práctica,
- selección de los textos,
- interdisciplinariedad.

En lo que refiere a la articulación con los Programas de primaria como componente curricular en los Programas analizados de las unidades curriculares -Lengua en la Formación de Maestros y Didáctica Práctica Docente I,- se explicita el abordaje del currículo escolar en relación a la construcción de los espacios intencionales de aprendizaje. Este componente curricular aparece de forma puntual, con escasa presencia en los programas referidos.

En lo que respecta a la relación entre teoría y práctica; en los programas se hace referencia a relacionar y vincular las situaciones didácticas de la práctica pre-profesional con los conocimientos y contenidos curriculares de la lengua española. Se resalta el diálogo entre los aspectos teóricos de la unidad curricular, los componentes

prácticos y viceversa. De este modo se destaca la necesaria dialéctica entre la teoría y la práctica. Este componente curricular aparece con alta frecuencia en los programas analizados. Esta relación se encuentra fortalecida desde la definición de los programas analizados, el Programa de Lengua Española es presentado como un curso teórico-práctico y la Didáctica Práctica Docente I como un curso teórico con práctica pre-profesional asociada al campo educativo.

En vínculo con el abordaje desde los géneros, se plantea como componente curricular la reflexión en torno a la selección de los textos en los diferentes contextos discursivos. Entre los elementos identificados en relación a este componente curricular, se encuentran: indagación de vínculos entre contextos discursivos y selección de textos, orientación al estudiantado en la selección de los materiales y de las bibliografías vinculadas a su actividad didáctica. Este último aspecto alimenta a la relación entre teoría y práctica abordada en el párrafo precedente, lo que abona a la necesaria articulación de los componentes curriculares en relación a la enseñanza de la lectura en articulación teoría-práctica.

En los programas analizados (CFE, 2023) aparece la necesidad de la construcción de “vínculos interdisciplinarios” (p. 165). La presencia de componentes curriculares en vínculo con la lengua y la lectura en particular parecería posibilitar el abordaje interdisciplinario con otras unidades curriculares de procesos educativos en ese sentido. Es interesante destacar que la construcción de vínculos interdisciplinarios ocupa un lugar de relevancia en los programas analizados, en tanto aporta a la “flexibilidad necesaria para la contextualización del currículo” (CFE, 2023, p. 165).

A continuación se presenta la síntesis de la identificación de componentes curriculares asociados a la sub-dimensión Estrategias y Herramientas de Formación y las observaciones (ver Tabla 5).

Tabla 5

Componentes curriculares, en relación a la enseñanza de la lectura como parte de las prácticas formativas.

ENSEÑANZA DE LA LECTURA COMO PARTE DE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS	OBSERVACIÓN
Articulación con los Programas de primaria y la documentación que emerge de la ANEP.	Abordaje del currículo escolar en relación a la construcción de los espacios intencionales de aprendizaje. Escasa presencia en los programas.
Relación teoría y práctica.	Relación y vínculo de las situaciones didácticas de la práctica pre-profesional con los conocimientos y contenidos curriculares de la lengua española.
Selección de los textos.	Vínculos entre contextos discursivos y selección de textos. Orientación al estudiantado en la selección de los materiales y de las bibliografías vinculadas a su actividad didáctica.
Interdisciplinariedad.	La presencia de componentes curriculares en vínculo con la lengua, y la lectura en particular, parecería posibilitar el abordaje interdisciplinario con otras unidades curriculares de procesos educativos en ese sentido.

4.2.4 Enseñanza de la Lectura

El presente apartado refiere a la sub-dimensión de enseñanza de la lectura en vínculo con la práctica pre-profesional. Desde los programas no hay mención explícita a los aspectos a tener en cuenta, a modo de contenidos o sugerencias programáticas, para enseñar a leer a estudiantes de nivel escolar, ya sea que se trate de lectores convencionales o no. Esto determina que este acápite no presente análisis por la ausencia de estas categorías en los programas de formación docente magisterial. En los capítulos de discusión y reflexiones se compartirán elementos de análisis en relación a las ausencias y presencias de estas categorías en las diferentes dimensiones del presente estudio.

4.3. Dispositivos Didácticos

Este capítulo busca identificar y analizar: a) las orientaciones de las directoras de práctica y de docentes de lengua española sobre enseñanza de lectura -a estudiantes y noveles docentes-, b) la planificación de esta, así como la promoción de instancias personales y colectivas de reflexión en relación a la temática. Se proponen tres sub-dimensiones de análisis con categorías y subcategorías asociadas, tal como luce en la Tabla 6.

Tabla 6

Dimensión “Dispositivos didácticos: orientaciones”: subdimensiones y categorías de análisis

DIMENSIÓN DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS: ORIENTACIONES		
Sub-dimensiones	Categorías de análisis	Subcategorías
Planificación	Dispositivos de planificación	Proyectos
		Secuencias
		Actividades aisladas
Posibilidad de reflexión	Instancias de reflexión colectiva	
	Instancias de reflexión individual	
Enseñanza lectura	Lectura convencional	
	Lectura no convencional	

Nota. Elaboración propia a partir de la matriz de análisis de la investigación (2025).

4.3.1. Planificación

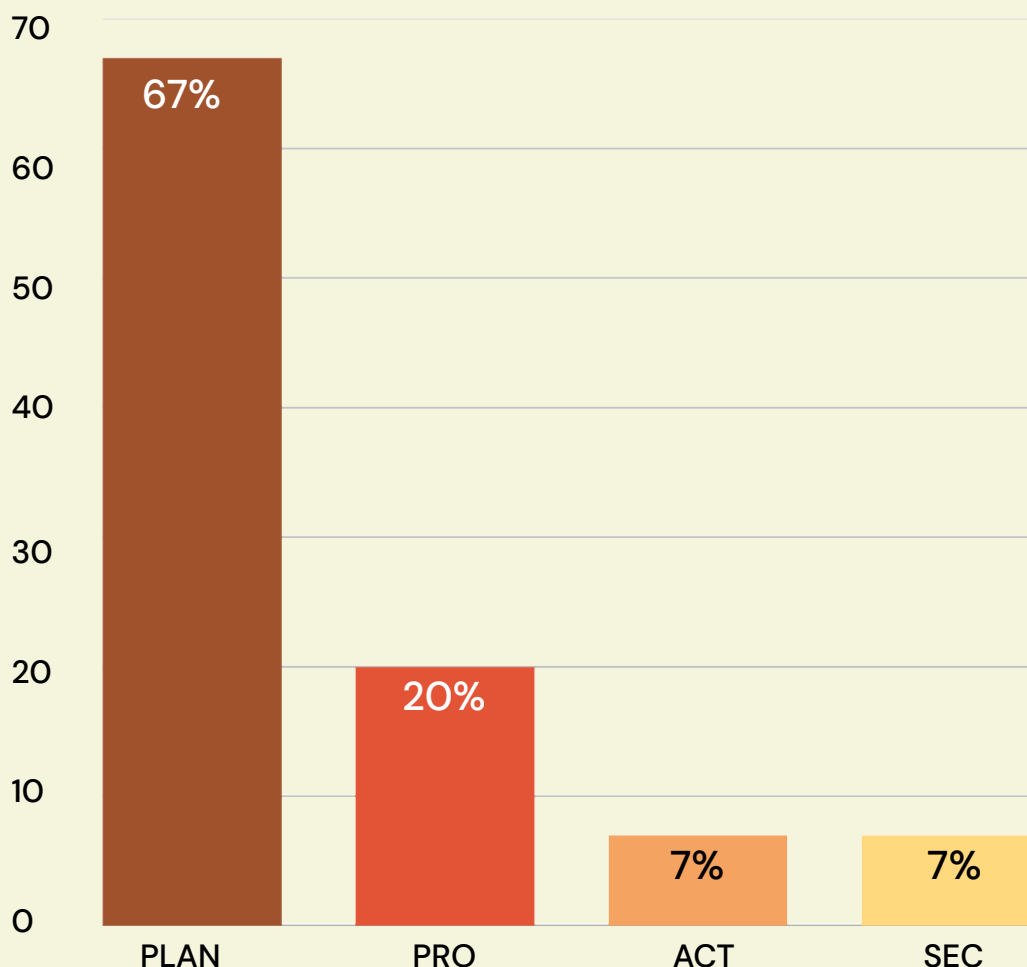
Este apartado aborda el lugar que los y las docentes declaran otorgarle a la planificación en general y a los dispositivos didácticos en particular (secuencias, actividades, proyectos).

En los discursos de las y los docentes aparece la mención a la planificación pero de manera dispar; 21% de docentes de Lengua hace alusión y 58% de docentes de Didáctica. Para estos últimos la planificación tiene una centralidad en tanto eje vertebrador del trabajo docente, especialmente en lo formativo, aunque con menor énfasis en los dispositivos específicos de planificación -secuencias, proyectos y actividades-.

Entre los docentes entrevistados que mencionan la planificación, la mayoría de las orientaciones, tanto de lengua española como de didáctica, se concentran en la planificación general (75%), lo que evidencia su centralidad como dispositivo estructurador en la formación docente, a la vez que eje principal de sus recomendaciones. En menor medida, aparecen orientaciones vinculadas a la planificación por proyectos (20%) y, con porcentajes semejantes, referencias a la planificación de actividades (7%) y a las secuencias didácticas (7%) (ver Figura 16). Estos datos permiten identificar que, si bien la planificación ocupa un lugar de relevancia en los discursos docentes, no siempre se explicitan los dispositivos específicos para hacerlo.

Figura 16

Distribución de orientaciones docentes sobre la planificación



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de datos en MAXQDA. Se categorizaron las orientaciones mencionadas por docentes en relación con la planificación (PLAN), incluyendo referencias específicas a tipos de planificación como secuencias (SEC), proyectos (PRO) y actividades (ACT).

La planificación se asocia, en la gran parte de los discursos, a la organización del quehacer pedagógico, a la construcción de sentido sobre la enseñanza, a la vez que herramienta fundamental para la práctica en tanto “hoja de ruta”. Se vincula a instancias de reflexión, en relación a los desafíos y las particularidades que implica su implementación. También aparece en los discursos como un instrumento para asegurar la coherencia entre los contenidos, las actividades y la evaluación, al mismo

tiempo que es necesario el correlato entre lo que se planifica y lo que efectivamente se lleva a cabo en el aula.

Planificar con una hoja de ruta [..] o un lineamiento. Bueno, ¿qué tiene que ir en esa planificación? ¿Cómo tiene que ser planificada la enseñanza, el aprendizaje de la lectura? Pero esa es como que es nuestra mecánica, vamos a decir. El engranaje es así (Doc 3_Did).

Desde la planificación, se leen las metas, por ejemplo [...] la intervención docente, cómo podemos generar el paso a paso y también se fundamenta, se analizan las diferentes fundamentaciones como para generar siempre un criterio común (Doc 11_Did).

¿Qué es lo primero que hace el maestro para dar una clase? Entonces [...] lo relacionas con la planificación, que eso es otra cosa que hay que trabajar (Doc 4_Did).

Estamos viendo todo el proceso, desde la planificación, la selección de texto, la preparación, ejercitar la lectura expresiva, y después la ejecución y el análisis. Estamos justo ahora en una etapa en la que estamos cerrando el círculo de preparación, ejecución y análisis de las prácticas. Y está siendo muy enriquecedor (Doc 1_Leng).

Planificar no es llenar un papel, es tomar decisiones didácticas sobre qué, cómo y por qué enseñar (Doc 7_Leng).

La planificación no puede ser una receta, tiene que ser un camino flexible que se adapte a lo que pasa en el aula (Doc 9_Did).

Para manejar la coherencia entre lo que estoy trabajando en didáctica con mis estudiantes y lo que están trabajando los docentes, yo les comparto a las maestras la planificación de mis talleres y de mis clases [...]. El maestro adscriptor sabe lo que estoy trabajando (Doc 5_Did).

Lo que nos falta a veces es desde la especificidad, entonces trabajar mucho con los estudiantes [...] hacemos preguntas y la intervención es para todo. Bueno, ¿qué es lo que hace específico a trabajar en lectura, o qué es lo que hace específico cuando estamos trabajando en escritura? Uno de los problemas que se nos genera es con oralidad, no por hablar o por intercambiar ideas se está trabajando de la oralidad, y a veces seleccionamos un contenido y después en el plan de aprendizaje no hay correlación con lo que seleccionen el contenido, no hay una

planificación de la oralidad misma, no porque el docente lea un texto y fórmula de preguntas está trabajando, en realidad eso es un tema a continuar trabajando (Doc 5_Did).

En algunos discursos se observan tensiones entre la planificación como herramienta de autonomía y como instrumento de control institucional. Las docentes describen diversas modalidades de planificación, desde experiencias colectivas hasta instancias individuales. En algunos casos, la planificación se desarrolla en talleres compartidos entre practicantes, directores y docentes. En los discursos surge la idea de que el trabajo colaborativo abona a la coherencia institucional entre el IFD y la escuela de práctica.

Hay un exceso de formatos y de exigencias que a veces les quita libertad a los estudiantes; pierden el sentido de para qué planifican (Doc 10_Did).

Se planifica [...] hay dos tipos de forma que el practicante trabaja: una es con el director cuando planifica su taller con su clase de análisis. Ahí planifican todo el grupo de practicantes con el director, con el maestro y hasta con el tallerista (Doc 3_Did).

En una porción de los discursos, aunque no constituye la tendencia predominante, la planificación aparece vinculada a: a) el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, b) la organización y la secuenciación de las actividades de enseñanza, c) el despliegue de actividades. Se busca que estos planes sean flexibles y adaptables a las necesidades del estudiantado.

Se trabaja con un proyecto de centro que este año contempla el Plan Nacional de Lectura; además, cada tramo propone un subproyecto para que trabajen cada clase desde ese lugar de la lectura (Doc 3_Did).

Cuando los proyectos se construyen entre todos, los practicantes entienden mejor que planificar no es solo organizar tareas, sino generar sentido (Doc 8_Did).

Realizo un dispositivo de formación, que a veces es eso, planificamos una actividad (Doc 2_Did).

Yo en la escuela he hecho como talleres en base a teoría y práctica, por ejemplo, trabajo de secuencias, diferentes materiales teóricos y después de la lectura hacer una clasificación, por ejemplo, de secuencias y presentar diferentes secuencias de los maestros para que ellas clasifiquen dentro de esto qué tipo de secuencias

se encuentra cada caso (Doc 11_Did).

Tenemos un proyecto con los estudiantes, ahora este mayo, ellos fueron animadores de lectura con la Biblioteca Itinerante de Prolee, y desde allí esa taxonomía que el programa 2008 tiene con títulos y autores, ese contacto con una biblioteca itinerante que ha sido seleccionada por compañeras y compañeros que son investigadores, que ya tienen una selección previa, le hacemos mucho hincapié, y ahí tomo la lectura estética, sobremanera, y los contenidos tienen siempre como un resguardo de la selección de textos (Doc 4_Leng).

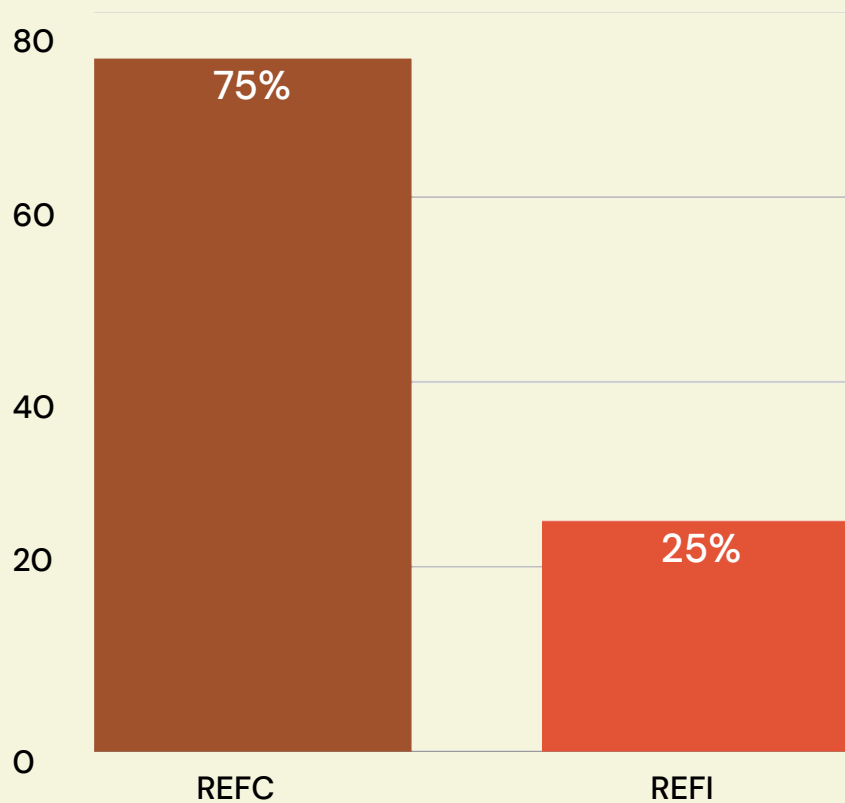
4.3.2 Posibilidad de Reflexión

Los datos muestran que, entre los discursos docentes que incorporan la reflexión como dispositivo didáctico de orientación que ofrecen al estudiantado, predomina la mención a la reflexión colectiva, que concentra el 75% de los registros. Esto indica que, para este grupo, las orientaciones no se limitan a guiar acciones concretas, sino que habilitan espacios de intercambio y construcción conjunta de criterios pedagógicos. En menor medida, aparecen referencias a la reflexión individual (25%), asociada a procesos personales de análisis y toma de decisiones (ver Figura 17).

La categoría instancias de reflexión, no se distribuye de forma homogénea según el perfil docente. Entre docentes de Didáctica, la reflexión aparece en el 75% de los discursos, mientras que en el caso de docentes de Lengua se observa en un 37%.

Figura 17

Menciones sobre la posibilidad de reflexión entre docentes que aluden explícitamente a este aspecto



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de datos cualitativos codificados en MAXQDA. El gráfico muestra la distribución porcentual de referencias a reflexión colectiva (REFC) e individual (REFI), entre docentes que mencionan la reflexión en sus discursos, no en el total de participantes. Porcentajes calculados sobre el conjunto de segmentos que incluyen dicha categoría.

En los discursos predominan las menciones a reflexiones colectivas, promueven el análisis de prácticas docentes para identificar estrategias e intervenciones. Este análisis implica observar, reflexionar y discutir sobre las intervenciones docentes y la planificación de forma conjunta, a la vez que articular con aspectos teóricos. Los docentes manifiestan fomentar la lectura y el análisis de los textos, en relación con la práctica áulica, en pro de que el estudiantado comprenda los conceptos clave, los discutan en grupo y los vinculen a situaciones concretas.

O que una maestra planifique una actividad de demostración crítica, vamos todo el grupo, observamos esa actividad con una guía de observación y después hacemos una reflexión crítica sobre esa práctica (Doc 8_Did).

Con esta profesora [de Lengua], es maestra, entonces lo lleva todo por el lado de la didáctica, que no siempre el profesor de lengua, muchas veces es más desde la disciplina, pero no tanto desde la didáctica. Entonces, bueno, lo que trabajamos es que puedan ver al maestro trabajar y a su vez luego ellos que puedan ver clases modélicas de lectura en las distintas clases y después de eso ellos dan clases (Doc 4_Did).

Semanalmente, realizo un dispositivo de formación, que a veces es eso, planificamos una actividad, o que una maestra planifique una actividad de demostración crítica, vamos todo el grupo, observamos esa actividad de acuerdo a una guía de observación, y después lo que hacemos es hacer una reflexión crítica sobre esa práctica, y tratar de vincular lo que vimos en la práctica con lo que venimos trabajando en IFD (Doc 8_Did).

Lo que estamos haciendo es a partir de esa lectura mucho análisis y reflexión. Por ejemplo, ahora cuando los maestros dieron las clases en ciencias naturales, cada uno para sus estudiantes, ellos ahora en base a lo que nosotros estamos trabajando acá y sobre todo también la profesora, tienen que analizar cuáles son las estrategias puntuales que utilizan en ciencias naturales en esas clase Y analizar cuáles encontramos en estos autores que les recomendamos (Doc 10_Did).

Pero tenés que tomarte tu tiempo para parar y pensar lo que estás leyendo y renglón a renglón ir analizando, hablándole con otro compañero, charlando y pensando cuando vi esto en el aula, cómo lo haría yo, de qué forma se aplica esto que está diciendo este autor (Doc 9_Did).

Muchas veces [...] estudian como de memoria, digamos, como que repiten y entonces el hecho de que puedan lo que estudié, lo que leí, si hay algo que no entendí, lo anoto y se trae a la clase. Porque a veces hay cosas que no tienen por qué entenderlas, viste, términos y eso (Doc 4_Did).

Claro, inclusive después, también, me vienen a la cabeza muchas de las propuestas que íbamos implementando, pero una de las cosas que teníamos presente era que después de analizar, o sea, trabajar con un determinado texto y, bueno, volcar estrategias de cómo llevarlo al aula, hacer un trabajo de campo, después hacer

una apuesta en común de las experiencias vividas, que el enriquecimiento era absoluto porque lo que le pasaba a uno no le pasaba al otro (Doc 12_Did).

Los y las docentes manifiestan que promueven y posibilitan las instancias de reflexión colectiva a partir de diferentes propuestas:

- Creación de espacios de diálogo y discusión: generan espacios donde el estudiantado se sienta cómodo para compartir sus ideas y sus preguntas y preocupaciones. Se fomenta el respeto por las diferentes perspectivas y se valora la contribución de cada miembro del grupo.
- Trabajo en grupos: se organizan actividades de lectura, análisis y planificación en grupos para facilitar el intercambio de ideas y la construcción conjunta de conocimiento.
- Conexión entre teoría y práctica: se busca que el estudiantado relacione los conceptos teóricos con la práctica áulica, a partir de ejemplos concretos reflexiona sobre el vínculo con aspectos teóricos.
- Uso de guías de observación y análisis: se proporcionan guías de observación y análisis para orientar la reflexión sobre las clases y las prácticas docentes. Estas guías ayudan al estudiantado a focalizar su atención en algunos aspectos para ordenar y sistematizar su análisis.

Aquí está el diálogo entre todos los actores, que son varios, como para armonizar y que le sirva al maestro, que le sirva al practicante lo que va a ver, y que también a nosotros como profesores también nos sirva, que ellos aprendan (Doc 3_did).

Creo que, primero, la ayuda del otro es importantísima para entender. Y para que esos niveles heterogéneos que tenemos en los cursos de nuestros estudiantes, puedan de alguna manera, a través de esa zona de desarrollo próximo, ese trabajo en grupo, esa lectura en grupo pueda enriquecerse (Doc 13_Leng).

En general me gusta que lean en grupos, no grandes, pero me gusta que lean de a dos o tres, porque yo siempre les digo que se den lugar para intercambiar, para hablar, para leer hablando (Doc 3_Leng).

Tienen que empezar ellas para poder entender lo que vemos es estudiar, pero

también observar. Que bueno, es lo que están haciendo ahora. Ahora están con una guía de observación en las clases. Observando, bueno, qué se observa en una clase [...]. Y dentro de los alumnos, el docente, y dentro de, o sea, el vínculo entre el docente y los alumnos. Y también, bueno, estuvimos viendo, la hicimos juntos, en base a un texto de Anijovich. Y después, bueno, las actividades, las distintas actividades que hace una docente. Bueno, veíamos eso con ellos. Cuáles actividades, cuántas actividades y si será lo mismo en primero que en quinto, por ejemplo. Y bueno, qué actividades, de qué, si pueden identificar de qué (Doc 4_Did).

Que una maestra planifique una actividad de demostración crítica, vamos todo el grupo, observamos esa actividad de acuerdo a una guía de observación, y después lo que hacemos es hacer una reflexión crítica sobre esa práctica, y tratar de vincular lo que vimos en la práctica con lo que venimos trabajando en IFD (Doc 8_Did).

Entonces, necesitas también que el maestro conozca lo que tiene o lo que está aprendiendo el estudiante magisterial para también poder generar esa práctica enriquecedora. Entonces, nos pasó con los maestros que, teniendo la posibilidad de conocer el programa anterior, como que también fue acotando a mirar por dónde tienen que ir, mirar qué es lo que se enseña o qué es lo que se está promoviendo en el instituto para el perfil de salida de un estudiante (Doc 12_Did).

Se les da como un lineamiento, que sea, que piense una actividad de taller en donde se presente algún desafío, algún análisis de algún texto para los compañeros que reflexionen en base a eso y que construyan, digamos, el concepto a transmitir entre todos (doc 11_Did).

Después, a veces les podemos llevar alguna actividad hecha por algún niño que conseguimos en la clase, y a partir de ahí les decimos, bueno, ¿en qué etapa estará este niño? ¿Qué consigna le habrá puesto el docente para realizar esta actividad? Después de esto, ¿cómo tendríamos que seguir como docentes para que el niño tenga un avance en la lectura? Siempre tratamos de llevarles alguna evidencia de alguna actividad de lectura del niño, o ellas observan, por ejemplo, como vienen a la práctica a la escuela, observan actividades de lectura o alguna clase mostrativa de algún docente, y después con esa planificación del docente y con lo que ellas observaron, junto con la tallerista y con ese material bibliográfico que en ese momento se les ha proporcionado, les pedimos que bueno, que desde ahí ellas analicen a partir de ese material (Doc 2_Did).

En los talleres, la reflexión es el corazón del proceso. Es ahí donde se ponen en palabras las decisiones didácticas (Doc 9_Did).

Algunos docentes conciben la reflexión como dispositivo importante en el aprendizaje profesional, aunque reconocen la necesidad de fortalecer su profundidad crítica y metacognitiva, evitando que se reduzca a un simple ejercicio a la vez que manifiestan cierta dificultad en sostener una reflexión genuina, a partir del intercambio y en pro de la co-construcción del conocimiento.

A veces la reflexión se vuelve un trámite más que un aprendizaje; los estudiantes escriben lo que creen que uno quiere leer (Doc 6_Leng).

Reflexionar lleva tiempo y requiere confianza. Si el clima no lo permite, se queda en lo superficial (Doc 10_Did).

La reflexión individual aparece en menor proporción que la colectiva, aunque algunos discursos resaltan su valor para la construcción de la autonomía profesional. Se presenta como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional del estudiantado. Se promueve en diversos momentos y con propósitos específicos, en pro de la construcción personal del conocimiento, desde una visión crítica.

La autoevaluación también dentro del enriquecimiento, en cuanto a la reflexión, en cuanto a la metacognición [...] decían: yo podría haberlo hecho de otra forma, o mirá qué interesante la idea que vos me diste (Doc 12_Did).

La reflexión individual permite mirar hacia adentro, repensar las propias decisiones, y eso también es aprendizaje (Doc 7_Leng).

Uno está en una permanente búsqueda de estrategias y ver cómo llegarle al estudiante, y sobre todo tratar de estimular los mayores niveles de autonomía y reflexiva, porque también me parece que estamos formando docentes que van a ser orientadores y mediadores con sus alumnos (Doc 1_Leng).

Y si no entendés algo tenés que buscar en las redes, tenés que buscar en libros, pero tenés que comprender las palabras. Si hay palabras que no comprendes no podés seguir adelante (Doc 9_Did).

Con propuestas de reflexión individual se persiguen diferentes propósitos:

- Desarrollo de capacidad de análisis y toma de decisiones: se busca que el estudiantado pueda analizar la información, identificar ideas principales y

tomar decisiones.

- Apropriación del conocimiento: se pretende que el estudiantado se aproxime al conocimiento, mas no se limite a repetir información.
- Fomento de la comprensión.

Porque entendemos que cada estudiante, o los equipos que conforman los estudiantes, no pueden decir, para mí la lectura es esto, porque la maestra de sexto me dijo, yo vi que trabajó así en la práctica. Tiene que salir con algunos hallazgos por cuenta propia y eso se logra con diversidad de materiales de lectura. Si yo tengo cuatro conceptos bibliográficos suculentos de lectura, me puedo conformar el mío. Puedo decir, bueno, yo adhiero a este, y también tomo de este, y me parece que eso, así voy a entrar a la práctica. Esa toma de decisiones, el estudiante de la práctica la tiene que tener (Doc 4_Leng).

Pero también hay ciertos momentos, ciertas propuestas, que van a la reflexión personal, porque creo que tiene que haber esa reflexión personal, para saber y evaluar si realmente el estudiante se apropió de esa lectura, a través de una paráfrasis, o sea, parafraseando el contenido (Doc 13_Leng).

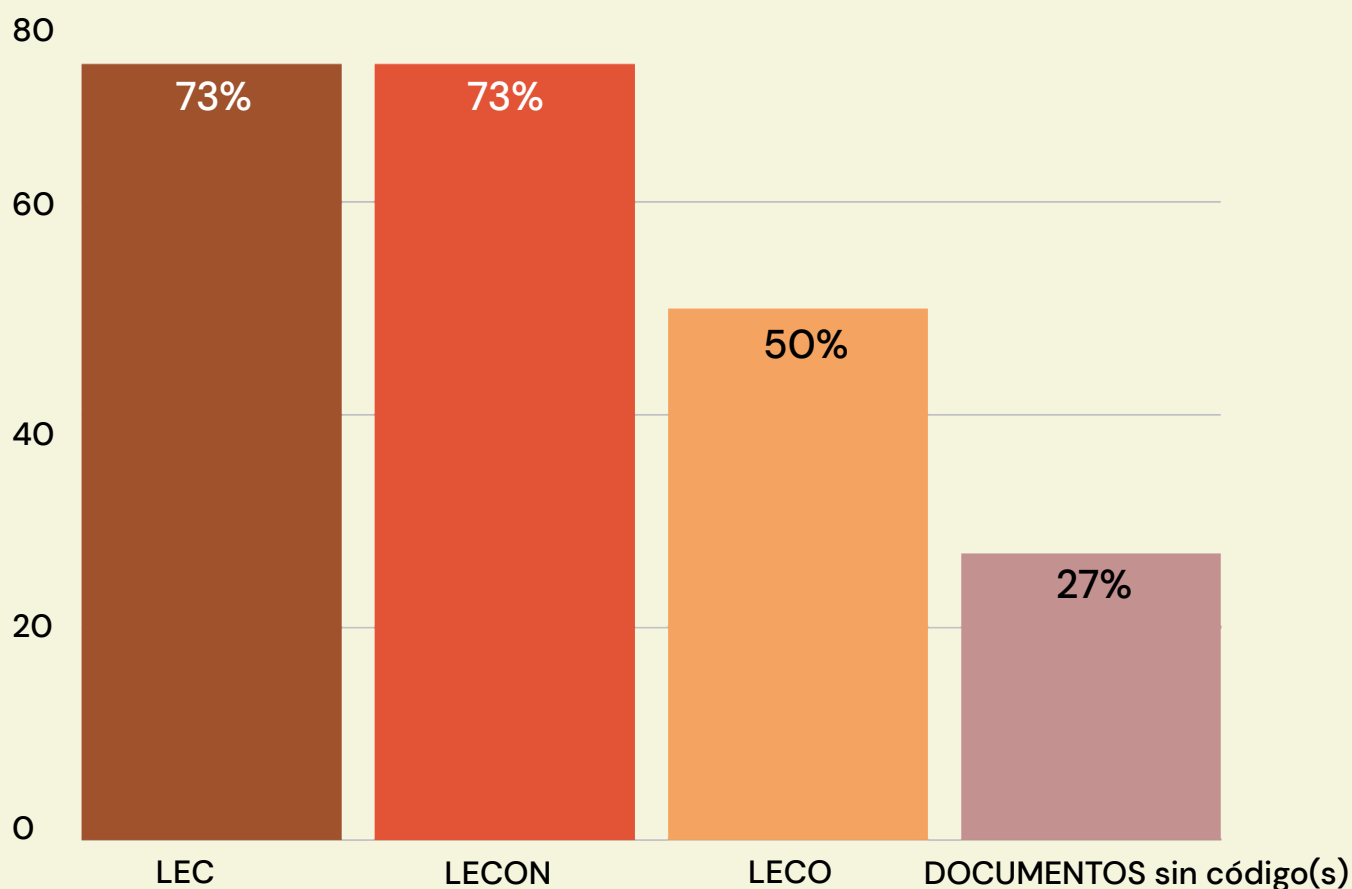
Tratar de estimular los mayores niveles de autonomía y reflexiva, porque también me parece que estamos formando docentes que van a ser orientadores y mediadores con sus alumnos, y que tienen que ellos pasar por determinadas experiencias (Doc 1_Leng).

4.3.2 Enseñanza de la Lectura

El análisis de los discursos docentes acerca de las orientaciones ofrecidas al estudiantado magisterial respecto de la enseñanza de la lectura dan cuenta de que el 73% ofrece este andamiaje, mientras que un 27% no incluye menciones directas, lo que evidencia cierta variabilidad en la explicitación docente de criterios o lineamientos para el trabajo formativo. La totalidad de docentes que se refiere a cómo enseñar a leer, explicita ofrecer orientaciones vinculadas a estudiantes que aún no leen de manera convencional (LECON), mientras que un porcentaje menor, 50% de los discursos, se vincula al abordaje de la enseñanza enfocada en quienes ya leen convencionalmente (LECO) (ver Figura 18).

Figura 18

Distribución de referencias docentes sobre las orientaciones para la enseñanza de la lectura



Nota. Elaboración propia a partir del análisis realizado con MAXQDA.

El gráfico muestra la frecuencia con que docentes de Lengua y de Didáctica mencionan explícitamente orientaciones brindadas al estudiantado magisterial en relación con la enseñanza de la lectura, diferenciando entre quienes aún no leen convencionalmente (LECON) y quienes ya leen de forma convencional (LECO). Se incluye también el porcentaje de documentos sin referencias directas a orientaciones sobre la enseñanza de la lectura.

Las orientaciones explicitadas por docentes de didáctica y de lengua sobre la enseñanza de la lectura a estudiantes que aún no leen convencionalmente revelan una variedad de enfoques y concepciones sobre el proceso de alfabetización. Se destaca la importancia de adaptar las estrategias a las necesidades de cada estudiante, a partir de considerar intereses y estilos de aprendizaje, y los materiales ofrecidos. En relación a este último aspecto, los docentes mencionan la presencia de imprenta mayúscula o minúscula, presencia o ausencia de imágenes, textos discontinuos.

Obviamente que lo metodológico va a diferenciarse quizás con las clases más

grandes, con segundo ciclo. Porque, claro, el niño de inicial, por ejemplo, tiene que vivenciar también esa lectura y también la variedad de recursos, porque hay que considerar también los estilos de aprendizaje. Entonces, también aportarles no solo textos escritos, o textos en otros soportes. Lo digital también, aprovechar también eso. Porque hay niños que aprenden desde lo visual, otros desde lo auditivo, entonces, por ese lado, pero eso se da en todos los niveles, es decir, atender los estilos de aprendizaje se da en todos. Y el acceso a los textos me parece que ya, tanto en primer ciclo como en segundo ciclo, es viable (Doc 5_Did). En la selección de textos ya hay diferencia. Yo te digo, si la idea es conformar un lector autónomo, los textos del primer nivel tienen mucho de textos que pueden ser largos, no tienen por qué ser cortos, pero sí tienen que tener, por ejemplo, recursos literarios como la retahíla, por ejemplo (Doc 4_Leng).

Entonces llevar el texto, con diferentes niveles, vamos a decir, el mismo texto, entonces yo llevo el texto con imprenta minúscula para algunos, otros niños van a trabajar con el mismo texto, pero capaz que en pictogramas, otros niños capaz que tienen que tener muchas imágenes y pocas palabras en imprenta mayúscula, entonces tratamos de pensar esa propuesta con el mismo texto, con la misma información, o el mismo mensaje que tenga el texto, pero presentado de diferentes maneras para que todos lo puedan leer, y que no quede nadie por fuera de esa propuesta (Doc 2_Did).

Hoy la lectura no puede pensarse solo en términos de libros; hay que trabajar con textos visuales, con videos, con mensajes que circulan en la vida cotidiana (Doc 6_Leng).

Los que no leen convencionalmente tienen que predominar textos con imágenes, cuentos con pictogramas, letra en imprenta mayúscula... para que todos puedan leer y nadie quede por fuera de la propuesta (Doc 2_Did).

Hay que enseñar a leer más allá de las palabras: leer imágenes, leer gestos, leer la realidad (Doc 7_Leng).

Las voces analizadas dan cuenta de diferentes conceptualizaciones de la lectura y su enseñanza. La mayoría de los docentes dan cuenta de enfoques de enseñanza centrados en la lectura como proceso de construcción de significados en tanto práctica social y cultural, y un porcentaje menor de docentes refiere a enfoques centrados en la decodificación como pre-requisito de lectura. Entre los primeros, se menciona la promoción de situaciones didácticas fundamentales -lectura por sí mismos, a través de la maestra, de memoria-. Es de destacar que hay algunos docentes de Lengua española

que manifiestan no tener formación específica para orientar en lo que a enseñanza de la lectura respecta.

Acercar todos los portadores de texto posibles a los niños... aunque no dominen el código escrito, pueden acceder a los textos y comprenderlos a través del docente... está en el docente, en la intervención que realiza, la responsabilidad para que el niño pueda avanzar y pueda construir desde ahí, pueda construir significados (Doc 5_Did).

Si la idea es conformar un lector autónomo, los textos del primer nivel tienen mucho de textos que pueden ser largos, no tienen por qué ser cortos, pero sí tienen que tener, por ejemplo, recursos literarios como la retahíla, por ejemplo. Porque así el niño va buscando casi que una memorización, no importa que no sepa decodificar, tiene que poder comprender. Y a veces la memoria, a través de los recursos literarios, es un poco lo que trabajo con los estudiantes. Ustedes no le pueden pedir a un niño de los primeros niveles que lea decodificando todo. Esa no es la exigencia de la lectura, leer es comprender. Así que si leer es comprender, el proceso seguramente es un proceso que vamos a ir habilitando en la medida que ese lector, que lo dejemos con alguna estrategia. Una estrategia es, por ejemplo, yo trabajo mucho con la retahíla (Doc 4_Leng).

Orientaciones que tengan que ver con la alfabetización inicial, con el detalle más finito, digamos, del truco de cómo hago que lea esta palabra al chiquilín, doy como la pelea y doy consejos en otro nivel, que si bien tiene que ver con la selección de los textos o cómo hago cuando recién están leyendo, o cuando solo están leyendo palabritas, porque recién estamos en ese padrón, bueno, cómo hago para que ese conjunto de palabras, esas palabritas, que es lo que van a poder ir leyendo por ahora, estén en el marco de una situación comunicativa, además de una situación en la que salen de adentro los textos, las palabritas, y no sea un tirar palabras para arriba, un sin sentido (Doc 3_Leng).

La importancia de la lectura a través del maestro, la lectura por sí mismo, los indicios cuantitativos, cualitativos (Doc 6_Leng).

El contacto con lo impreso, y que el niño vaya por sí solo construyendo también ese sistema de escritura, que es fundamental para poder leer, de sí se hace hincapié en eso, de que no basta con saber el sistema de escritura, el niño va a ir interpretando, no viendo la relación grafema-fonema y todo lo que tiene que ver con el sistema, pero el hecho de que decodifique no implica que ya sepa leer, pero que el crear una aula alfabetizadora y el comentar la práctica o el contacto con lo

impreso, sobre todo con la literatura, es un recurso que favorece la enseñanza de la lectura (Doc 11_Leng).

En los grados más pequeños, precisamente en primero, apostar, los lineamientos van muy dirigidos a esa lectura, el maestro tiene que partir de una lectura global, del texto, no de la palabra. Sí contextualizarla, sí que tenga sentido esa lectura que realice con el niño, pero además que esa lectura sea compartida con todo el resto del grupo cuando lo propone (Doc 3_Did).

En la enseñanza de la lectura, y que no van disociados de la escritura para mí, en el primer ciclo, es sumamente difícil, y es difícil para mí orientar [...] prefiero orientar a estudiantes magisteriales que estén en segundo ciclo, cuarto, quinto y sexto, que es el momento de intentar hacer consciente la Lengua como objeto de estudio (Doc 2_Leng).

Nos enfocamos en eso, en el acceso, en la decodificación, qué es decodificar, introducirlos en toda una terminología propia al magisterio, fonemas, grafemas, decodificar, y atendiendo también a esa diversidad, porque al menos en mi escuela y creo que en todas, los grupos son muy heterogéneos, entonces también ver cómo esa intervención docente en los primeros años debe igual respetar el nivel de apropiación de la lectura de cada estudiante (Doc 8_Did).

La decodificación de lo no lingüístico hacia lo lingüístico, y que eso tiene que ser un proceso muy gradual, de entender el valor, por ejemplo, sonoro de un grafema cuando lo paso al fonema, de ir de lo grafológico a lo semántico, por ejemplo, de comprender el significado de la palabra (Doc 1_Leng).

Las orientaciones brindadas por docentes de Lengua y Didáctica para la enseñanza de la lectura a estudiantes que ya leen convencionalmente, se centran en varios aspectos:

- Promoción de estrategias de lectura: sugieren implementar estrategias que fomenten la comprensión y la conexión con experiencias personales para enriquecer la lectura, desde una visión superadora de la mera decodificación y para promover un análisis crítico y reflexivo del texto.
- Abordaje de diferentes géneros discursivos para promover la interpretación de diferentes textos, con foco en la reflexión sobre el lenguaje y sus usos en diferentes contextos, al mismo tiempo que se fomenta la lectura por placer. Se destaca la importancia de elegir textos

que sean significativos y relevantes para el estudiantado, en vínculo con sus intereses y conocimientos previos, para favorecer de este modo el compromiso con la lectura.

No alcanza con que lean; tienen que pensar lo que leen, cuestionar, preguntarse. Esa es la lectura que forma ciudadanos (Doc 8_Did).

Ya cuando están en los años más avanzados, las estrategias son otras. Quizás entran en juego esas estrategias a nivel de comprensión y de experiencias personales que permiten un enriquecimiento en el momento de la lectura (Doc 12_Did).

Bueno, ahí tenemos que trabajar con los géneros discursivos y en función de los géneros discursivos. Las preguntas, las consignas para que puedan hacer actividades, meta de lenguaje, actividades de meta reflexivas, reflexión sobre el lenguaje y ahí, aprender a interpretar de acuerdo al tipo de género, al tipo de texto y a producir en función ese tipo de texto (Doc 14_Leng).

Yo siempre les pregunto, primero, en qué nivel están, porque eso es clave, y bueno, el tema, lo que más les digo, a los grandes justamente que sí yo quiero que aprendan noticias [...] o las características de un texto argumentativo [...] enfocate en el tema, que sea conocido para ellos, porque así te podés enfocar, en las características, de la forma. [...] Yo soy muy de trabajar, o sea, la lectura y escritura, a partir de un género, soy muy de trabajar así (Doc 6_Leng).

Siempre tienen que ser nucleares, y siempre tienen que provocar el placer de leer juntos, generar núcleos placenteros, momentos de disfrute al leer, que es lo que más cuesta. Tener momentos de disfrute al leer, tener tiempo, parar y disfrutar con otros la lectura, eso para mí es como la gran quijotada de este siglo, que no sé si lo voy a lograr (Doc 10_Leng).

Lo importante es que puedan construir una postura frente a los textos, no repetir lo que el texto dice (Doc 10_Did).

4.4 Prácticas Preprofesionales

La presente dimensión refiere al estudio de las prácticas preprofesionales desarrolladas por estudiantes de magisterio y noveles docentes, entendidas como el espacio donde los saberes construidos en la formación inicial se ponen a prueba y se

resignifican en el contacto con la realidad educativa. Este tramo del proceso formativo constituye un territorio de articulación entre la teoría y la práctica, donde se despliegan las condiciones institucionales, pedagógicas y personales que configuran el ejercicio docente.

Este apartado presenta los hallazgos en relación al tercer objetivo específico, caracterizar las tensiones entre la formación inicial y la práctica profesional, identificadas por los distintos agentes que participan en ambos espacios. A partir del análisis de discursos, se busca reconocer los puntos críticos, las fortalezas y las oportunidades de innovación presentes en los dispositivos de práctica, con el propósito de contribuir a su mejora y renovación.

La dimensión se organiza en tres ejes analíticos complementarios, a la vez que sub-dimensiones con categorías y subcategorías asociadas, tal como luce en la Tabla 7:

- Estrategias y herramientas de formación (4.4.1)
- El lugar de la lectura en la formación inicial (4.4.2)
- Orientaciones de la práctica (4.4.3)

Tabla 7

Dimensión “prácticas preprofesionales”: subdimensiones y categorías de análisis

DIMENSIÓN PRÁCTICAS PREPROFESIONALES			
Sub-dimensiones	Categorías de análisis	Subcategorías	
Estrategias y herramientas de formación	Posibilitadora de la relación Interdisciplinaria.		
	Articulación con programa primaria y publicaciones ANEP.		
	Sin articulación con programa primaria y publicaciones ANEP.		
	Relación teoría-práctica		
	Falta de articulación teoría práctica		
	Selección de textos		
	Consignas	Con guía o pauta	
		Sin pauta, libre.	
		Para realizarse de forma individual.	
		Para realizarse de forma grupal	
		Para realizarse en clase	
		Para realizarse como tarea	
	Articulación con escritura, a través de propuestas de registro	Escritura	
		Bitácora	
Guion conjetural			
Portafolio			

El lugar de la lectura en la formación inicial.	Estrategias	cognitivas
		discursivas
	Niveles de acceso al texto	explícito
		inferencial
		crítico
	Orientaciones	Dispositivos de planificación
Secuencias		
Actividades aisladas		
Posibilidad de reflexión		Colectiva
		Individual
Enseñanza lectura		Convencional
	No convencional	

Nota. Elaboración propia a partir de la matriz de análisis de la investigación (2025).

4.4.1 Estrategias y Herramientas de Formación

Este eje analiza de qué modo las herramientas trabajadas en la formación inicial sobre lectura y su enseñanza se traducen en acciones durante la práctica preprofesional. El análisis muestra que estudiantes y noveles docentes reciben propuestas que fortalecen la comprensión y el estudio académico del texto, aunque con menor desarrollo de consignas que favorezcan la relación entre la teoría y la práctica, es decir la transposición didáctica para su enseñanza en las escuelas.

4.4.1.1 Consignas.

Las consignas que el estudiantado reporta refieren principalmente a análisis de textos académicos y exposición oral de lo leído, observándose escasa modelización de consignas diseñadas específicamente para la enseñanza de la lectura.

Como consignas, resumir textos. Identificar ideas principales. Luego exponer lo leído (Grupo de estudiantes 1).

Cuando nosotros tenemos que estudiar. Lo que hago primero, leo todo como para saber de qué se trata, y después voy tratando de sacar lo que o más que llamar la atención o lo que no entiendo, o lo que me pareció más importante y ta, trato de ponerlo (Grupo de estudiantes 4).

Si yo estudio algo, lo leo. Lo trato de leer dos veces, cuando puedo y después de eso intento sacar las ideas principales. Pero en realidad no es lo que hago mucho, sino que lo leo y lo dejo con lo que leí, pero después no, no la verdad que no me pongo a resumirlo ni subrayarlo, me quedo con eso que leí. Ya está (Grupo de estudiantes 4).

Las actividades de análisis se hacían en equipos, fuera del instituto, por ejemplo, y llegabas ese día y te sorteaban y tenías que dar la teoría de análisis (Novel docente 2).

Generalmente la profesora nos pedía que preparemos un tema, por ejemplo, no sé, a principio de año lo que hacía era dividir los contenidos del programa de lengua, dividir en grupos, y esos contenidos los teníamos que ir trabajando nosotros a lo largo del año, o sea, formábamos los grupos, nos reuníamos en casa, en el instituto, en algún lugar, y preparábamos ese tema, y después la clase la dábamos nosotros (Novel docente 2).

En las consignas se observa una prevalencia de la modalidad guiada (GUI), que representa el 27 % (11) de las menciones. Este predominio indica que, en la mayoría de los casos, cuando a las estudiantes o noveles docentes se les ofrecía un material se les proporcionaba también una guía de lectura. Estas guías implican una intención docente de acompañar los procesos de aprendizaje del estudiantado y brindar apoyos durante la lectura de los materiales (ver Figura 19).

Recuerdo actividades donde leímos buscando un concepto específico, y por eso al final lo que te mandan a leer, está orientado (Grupo de estudiantes 4).

Como consignas resumir textos. Identificar ideas principales. Luego exponer lo leído (Grupo de estudiantes 4).

Creo que siempre estuvo eso de por un lado dejarnos [...] con el texto nuestra propia noción, pero también [...] en la clase sí leer [...]y desglosar, como partes [...] más importantes como para hacer foco (Grupo de estudiantes 4).

Teníamos que leer el texto antes y [...] al otro día hablábamos bastante sobre ese tema y después justamente hacer una exposición oral teniendo en cuenta esos aspectos (Grupo de estudiantes 4).

En segundo lugar, se destacan las modalidades individual (IND) y grupal (GRU), cada una con un 22 % (9) de las menciones. Esta distribución equilibrada muestra que las experiencias formativas combinan instancias de trabajo autónomo con espacios de colaboración e intercambio entre pares (ver Figura 19).

No, prácticamente, como te decía, esos materiales que nos daban eran para leer en casa, por ejemplo y no se compartía, era eso, lees en casa y lo adaptas a la planificación dependiendo del tema. Entonces prácticamente estaba sola, leías sola y agregabas a la planificación (Grupo de estudiantes 1).

Lo que hacía generalmente es, nos mandaba un texto, o nos decía, lean tal capítulo de tal libro, o en la fotocopidora, [...], en mi carpeta está una fotocopia así, de tal libro, tal capítulo, sacan la fotocopia, y lo leen que en la próxima clase lo vamos a comentar. Básicamente eran así las clases de didáctica. La mayoría en el hogar e individual (Novel docente 2).

A veces lo que hacemos no es marcar, sino que armamos los papelógrafos. Nosotros marcamos con las ideas principales del texto y después disponemos para compartir (Grupo de estudiantes 1).

Se dividían los temas y cada equipo preparaba una cantidad de temas y lo que presentaba en la clase. Eso más bien eran las clases de lengua española en el instituto. Y luego, de didáctica, no recuerdo muchas actividades de enseñanza de lectura que nos hayan presentado (Grupo de estudiantes 1).

La modalidad de trabajo orientada por un propósito (PROP) alcanza el 12 % (5) de las menciones, lo que señala una presencia moderada de actividades planificadas en las que el estudiantado puede identificar objetivos específicos en las actividades propuestas por sus docentes.

Yo creo que, primero, fomentar la lectura (Grupo de estudiantes 1).

Porque hay muchos que piensan que no leemos fuera de lo que hay que hacer institucionalmente, digamos. Entonces, como que fomentan eso (Grupo de estudiantes 1).

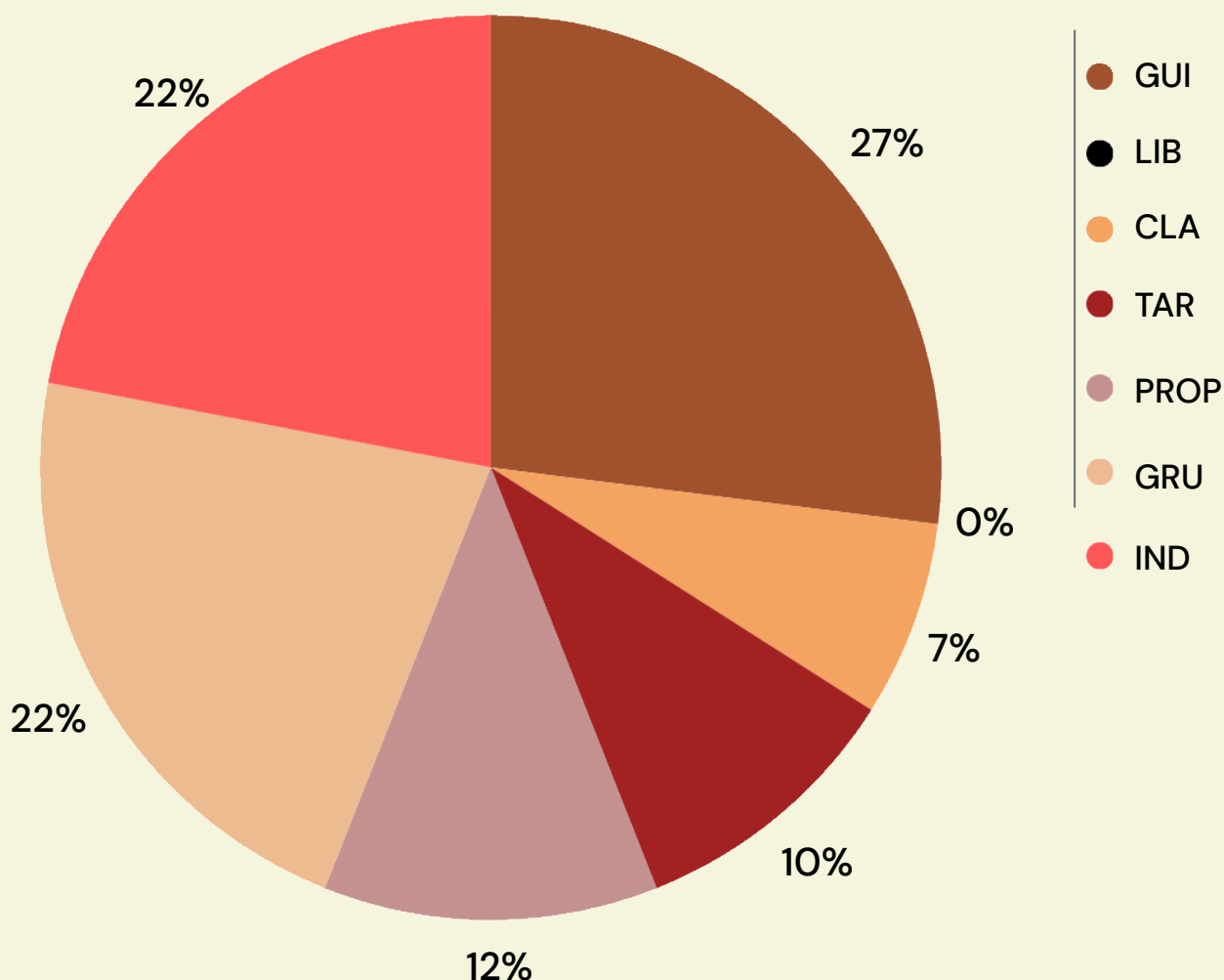
No quedarte con las lecturas sueltas, sino que leer varias veces, analizarlo, hacerte preguntas acerca de ese contenido (Grupo de estudiantes 1).

Y mismo con las palabras, que a medida que vos vas leyendo, vas incluyendo palabras nuevas, le vas investigando y le vas discutiendo. Entonces, es como que vas agrandando ese vocabulario (Grupo de estudiantes 1).

En cuanto a las instancias para realizarse como tarea (TAR) y para realizarse en clase (CLA), estas reúnen el 10 % (4) y el 7 % (3) respectivamente, lo que evidencia que las prácticas tendientes al trabajo fuera del aula son algo más frecuentes que aquellas pensadas para desarrollarse durante el encuentro presencial. Finalmente, la modalidad sin pauta, es decir propuesta de tipo libre (LIB) no registran menciones (0 %), lo que indica la ausencia de experiencias sin orientación o guía definida (ver Figura 19).

Figura 19

Distribución porcentual de menciones a las consignas en los discursos estudiantiles y noveles docentes



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. Las categorías corresponden a: PROP= propósito; GUI= guía de lectura; LIB= lectura sin pauta, libre; IND= consigna para realizarse de forma individual; GRU= consigna para realizarse de forma grupal; CLA= consigna para realizarse en clase; TAR= consigna para realizarse como tarea.

En síntesis el análisis de los discursos evidencia que las consignas de lectura que se proponen durante la formación docente se orientan fundamentalmente al estudio y comprensión de textos académicos, con escasa presencia de actividades pensadas para la enseñanza de la lectura en las escuelas. Las prácticas más recurrentes incluyen la

lectura individual, el resumen, la identificación de ideas principales y la exposición oral de lo leído, configurando una dinámica centrada en la apropiación de contenidos antes que en el desarrollo de estrategias lectoras o didácticas.

Las experiencias formativas se caracterizan, además, por un predominio de consignas guiadas (27 %), lo que refleja cierta presencia de la mediación docente y de la orientación explícita en las tareas de lectura. Junto a ellas, se observa una distribución equilibrada entre las modalidades individual y grupal (22 % cada una), lo que indica que las instancias de trabajo combinan espacios de autonomía con oportunidades de colaboración entre pares. Las consignas con propósito definido representan el 12 % de las menciones, lo que señala una planificación moderada de actividades que explicitan los objetivos de lectura. En menor medida, aparecen consignas para realizarse como tarea domiciliaria (10 %) o en clase (7 %), predominando por tanto las actividades que se desarrollan fuera del aula.

En conjunto, el análisis muestra que las consignas en la formación inicial se centran en la comprensión y el estudio, con orientación directa del docente, y si bien promueven la organización y el intercambio entre pares, no se orientan de manera explícita al diseño o la experimentación de consignas para enseñar a leer en las escuelas.

4.4.1.2 Articulación con Escritura.

La escritura aparece en las experiencias formativas principalmente como apoyo al estudio y a la comprensión de textos académicos, a través de prácticas como la toma de notas, el subrayado, la elaboración de resúmenes o la puesta en común de ideas. Estas estrategias evidencian la función epistémica de la escritura en la formación docente, en tanto recurso que permite organizar el pensamiento, construir significados y favorecer la apropiación del conocimiento.

Algo que me sirve es eso, ir subrayando, y me pasa mucho que anoto mucho los textos en físico, como por ahí, cuando me acuerdo que tienen una relación o algo los escribo y eso me sirve (Grupo de estudiantes 4).

A veces lo que hacemos no es marcar, sino que armamos los papelógrafos. Nosotros marcamos con las ideas principales del texto y después disponemos para compartir (Grupo de estudiantes 1).

Hacemos resúmenes y después lo ponemos a guardar en las clases oralmente y ahí vamos armando entre todos la conclusión del material que estamos trabajando (Grupo de estudiantes 3).

Ahora por ejemplo [...] vamos a trabajar tal tema, les recomiendo tal bibliografía, ustedes pueden leer, pueden sacar, y depende también de cada uno, de la importancia de cada uno. De pronto sacás apuntes, de pronto marcas en un texto, pero terminamos siempre en el aula compartiendo desde el enfoque que cada uno orientó, compartiendo y contrastando también, y complementando la información a partir del enfoque que cada uno le dio (Grupo de estudiantes 2).

El uso de la escritura se orienta, por tanto, a procesos de registro y reflexión personal o grupal. El foco está puesto en la escritura como herramienta metacognitiva y de aprendizaje, sin referencias a su uso como soporte para enseñar a leer. En consecuencia, la articulación entre lectura y escritura en la formación inicial se consolida como experiencia de estudio y reflexión.

4.4.1.3 Selección de Textos.

La elección de textos constituye una preocupación recurrente entre estudiantes y noveles docentes que participan en los grupos de discusión. Mencionan criterios diversos de selección, tanto en la formación inicial como en la práctica pre profesional, y coinciden en que los textos elegidos inciden directamente en la comprensión por parte de estudiantes de formación docente, así como en la de los niños y niñas en escuelas. Los discursos combinan valoraciones positivas cuando el texto resulta accesible, cercano o motivador, con dificultades vinculadas a materiales considerados complejos o distantes de la práctica.

En los grupos de discusión, se hace referencia a la presencia de bibliografía compartida en la formación, muchas veces con fines teóricos más que didácticos. También se alude a autores recurrentes en los cursos, asociados al trabajo con lectura. La selección de textos por parte de algunos docentes formadores se valora de manera positiva, lo que parece nutrir el acervo de bibliografía sobre los temas abordados y de este modo “indagar un poco más” a la vez que posibilita “tratar de estar al día con diferentes autores”.

Recuerdo que compartían siempre de Avendaño, de Carmen Lepre y todas esas. Pero era más para que estudiáramos para colocar en la justificación de la planificación y no tanto como para entender (Grupo de estudiantes 1).

Son textos [...] que [...] comparado con otros textos de la carrera [...] me gusta. [...] No es algo que me parezca pesado de leer o tan ajeno, y eso habla de que hacen una buena selección de texto (Grupo de estudiantes 4).

En parte por la curiosidad de uno de indagar, bueno, quizás la docente me dio este autor o este libro, voy a indagar un poco más, y desde ahí es como que se abre un abanico muy grande, porque digo, si bien los conceptos son relativamente nuevos, la bibliografía ya estaba (Grupo de estudiantes 3).

Es fundamental, porque digo, bajas en la escuela, ya sea como practicante o como docente, pasa por tratar de estar al día con diferentes autores, porque aparte también es una disciplina que va, quizá también con el tiempo, entonces, dando biografía a nuevos autores que complementen tu conocimiento o los autores de las áreas del conocimiento (Grupo de estudiantes 3).

Es interesante destacar la referencia de un grupo de estudiantes acerca del valor de las experiencias formativas promovidas por docentes del IFD por fuera de la institución como forma de “extender el aula” en tanto se amplía la posibilidad de intercambio con otros actores y el acercamiento a diversos textos y autores.

Nos proponía la docente. Por ejemplo, ir a charlas de la feria del libro con autores como de sacarnos de ese aula y también de ir a extender el aula (Grupo de estudiantes 4).

Incluso ahora siempre nos invitan. Yo creo que está bueno porque nos da ejemplos de gente con experiencia y nos incluye también (Grupo de estudiantes 4).

Un taller de Santillana de mediadores de lectura [...] tener una docente que te impulse ahí [...] y que te diga que sí podés ir a hacer esto, está buenísimo (Grupo de estudiantes 4).

Los grupos de discusión de estudiantes reconocen que durante la formación se enfatiza la necesidad de cuidar la selección del texto y de ofrecer a los niños y niñas acceso a él, con espacios de intercambio. También se resalta la importancia de considerar el nivel y las características del grupo escolar, y atender a algunos criterios de selección vinculantes como: la extensión, el soporte visual, la presencia de imágenes y la adecuación temática. En el plano de la práctica, las referencias muestran criterios de selección centrados en el interés del alumnado. En algunos casos se mencionan los materiales multimodales y de circulación digital en tanto motivadores para la lectura, “se encuentran muchos Tiktok con temas para ellos [...] y de ahí podés sacar una clase”.

Se enfatizaba mucho [...] en la selección del texto y el tema de volver al texto, de que el niño tenga acceso al texto. Como mucho desde ese lugar y también como a prueba y error de presentar ideas y tener devoluciones antes de dar [...], la

clase o antes de tener que llevarlo al aula, de tener ese intercambio de buscar ese intercambio. [...] En qué estuvieron pensando, por donde se les ocurrió abordarlo y mucho énfasis en las preguntas (Grupo de estudiantes 4).

Desde la selección del texto, el tema de la extensión, o sea, el soporte visual [...] de buscarlo, cosas con muchas más imágenes que les permitieran a ellos leer y a partir de la anticipación y de la relación con lo icónico y también la temática (Grupo de estudiantes 4).

Con temas que hoy en día ellos saben más, como redes sociales (Grupo de estudiantes 2).

Si vos traés un tema que a ellos no les gusta, aunque tu clase sea muy, por así decirlo... Interactiva. No va a ser muy interactiva. (Grupo de estudiantes 2).

Ella con nosotros se volcó más en la lectura, en llevar libros por placer y sacar 40 minutos de su clase para eso (Grupo de estudiantes 2).

Trabajamos nosotros [...] con leyenda [...], en base a los cuentos, pero tratando de trabajar lo máximo posible y de explotar todo lo que tiene el cuento para ofrecer. (Grupo de estudiantes 2).

CLE, para un quinto, un sexto [...] Un libro lleno de imágenes [...]. Historietas, que son más lectura de imágenes (Grupo de estudiantes 2).

Para los chiquitos, por ejemplo, si vos les traes un vídeo de Tiktok, porque se encuentran muchos Tiktok temas para ellos, vos les traes y de ahí podés sacar una clase. [...] Y después ya trabajar con el cuaderno, con algún texto que vos traigas, y ellos se enganchan. Porque lo relacionan con lo anterior (Grupo de estudiantes 2).

Presenté el cuento Un puñado de semillas, que tiene diversas temáticas que quizás no están tan familiarizadas con ellas porque tienen una realidad distinta, pero son conscientes y logran llevar a cabo los distintos temas que presenta, como la pobreza o la identidad (Grupo de estudiantes 2).

En suma, los discursos reflejan una mirada amplia sobre la selección de textos, que abarca tanto la formación inicial como la práctica preprofesional. En la formación, las estudiantes identifican criterios centrados en la pertinencia teórica y el acompañamiento docente, valorando aquellas experiencias en las que los textos resultan

accesibles, significativos o motivadores. En la práctica, la selección se reconfigura como una decisión didáctica situada, atravesada por la edad, los intereses y las experiencias del grupo escolar.

La diversidad de criterios —accesibilidad, motivación, adecuación, soporte y apertura a múltiples formatos— evidencia que la elección del texto constituye un punto de encuentro entre la formación académica y la práctica docente, donde se pone en juego la comprensión de la lectura como experiencia formativa, cultural y pedagógica.

4.4.1.4 Relación Interdisciplinaria.

La lectura se menciona de forma marginal como práctica transversal a las distintas áreas del conocimiento. Si bien su potencial interdisciplinario es reconocido, las referencias en los discursos son escasas y aisladas, lo que parecería evidenciar la escasa presencia de una planificación sistemática que integre la lectura como eje común en los espacios curriculares de la formación docente. En los grupos de discusión de estudiantes y noveles docentes solo se registra alguna mención que plantea la necesidad de una mirada transversal que permita abordar el lenguaje en todas las áreas:

Hacemos mucho hincapié de trabajar desde lo transversal, interdisciplinar, vos constantemente estás evaluando lengua, porque digo [...] si vas a trabajar historia, vos estás constantemente viendo la sintaxis, el léxico, faltas de ortografía, [...] pasa primero por informarte, por estar actualizado, no corregir, pero poder orientar al estudiante, [...] para poder comprender todo (Grupo de estudiantes 3).

La baja frecuencia de referencias a la relación interdisciplinaria resulta significativa: pese a que la lectura es uno de los componentes curriculares claves de las prácticas formativas, no se refleja en las prácticas ni en las experiencias formativas relatadas. Predomina, en cambio, una organización disciplinar fragmentada, donde la lectura aparece circunscrita a los espacios de lengua o didáctica específica, sin articulación con otras áreas del saber.

4.4.1.5 Articulación con el Programa de Primaria y Publicaciones de ANEP.

Las referencias al Programa de Educación Primaria y a los materiales producidos por ANEP aparecen en los discursos con una presencia moderada y desigual. Si bien más de la mitad de las menciones (55 %) corresponden a experiencias de articulación (APRO), una proporción importante (45 %) evidencia desconocimiento o ausencia de vínculo sistemático con estos marcos curriculares y recursos institucionales (ver Figura 20).

En algunos casos estudiantes y noveles docentes reconocen haber trabajado directamente con el Programa o con materiales oficiales, destacando su valor como apoyo en la planificación. Destacan algunas potencialidades de recurrir a estos documentos:

- Análisis del programa para identificar contenidos relevantes y competencias a desarrollar en las clases. Se destaca la importancia de relacionar la teoría abordada en los IFD con la práctica en el aula y los contenidos del programa de primaria y así lograr entrelazar los documentos.
- Uso de materiales que emanan de la ANEP: se menciona el uso de los CLE y las pautas de referencia de Prolee, en tanto insumos para planificar clases y analizar contenidos

Si, hubo mucho eso de cómo en esto de analizar por ahí una clase o de trabajar un contenido primero desde lo teórico y después bueno, vamos a ir al programa ahora, a ver qué se les ocurre que podría servir, o qué se les ocurre, no sé porque para nosotros fue entrar en un mundo rarísimo, entonces poder abordarlo en la clase primero, todo juntos y poder hacer esa relación siento que nos re sirvió (Grupo de estudiantes 4).

Trabajamos mucho con los CLE, con los textos de los CLE y las actividades de los CLE también (Grupo de estudiantes 1).

En la clase de didáctica, tanto en el taller como [...] el teórico, y después en conjunto como en clase, ir a ver el programa y ver qué competencia [...] ¿qué contenido creen que podría ser? cómo [...] analizarlo desde ahí y no dejarlo completamente aislado (Grupo de docentes 4).

Muchas veces los usamos y teníamos que hacer como, bueno, clase según lo que veíamos del contenido y todo eso (Grupo de docentes 4).

Las profesoras de didáctica que te recomiendan [...] o te dan algún concepto de lectura y escritura, por ejemplo, a través de los análisis de los programas que salieron ahora con la reforma (Grupo de docentes 3).

Quizás usar [...] el CLE para un quinto, un sexto. (Grupo de docentes 2).

Por otra parte, en una cantidad casi equivalente de discursos de grupos de estudiantes y noveles docentes, se evidencia falta de integración entre la formación docente y los marcos curriculares de educación primaria. Se manifiesta principalmente en la desconexión entre la formación docente y las necesidades prácticas de la enseñanza en las escuelas. Algunos estudiantes señalan que la formación recibida en el magisterio no los prepara para enseñar a leer y escribir en la escuela, especialmente en los primeros años. Además, se menciona que los docentes de lengua a veces se centran demasiado en la ortografía y la gramática, descuidando aspectos de la enseñanza de la lectura y la escritura, al mismo tiempo que cuentan con escaso conocimiento de lo que realmente se enseña en primaria por tratarse de profesores de idioma español de secundaria, lo que parecería alejarlos de las necesidades y contenidos específicos de la educación primaria.

En lengua, por ejemplo, lo que más estudiábamos era la cuestión de ortografía y gramática entonces nuestros docentes de lengua nunca se centraron tanto en cómo enseñar a leer y escribir en la escuela, que es algo que es un debe bastante grande porque en magisterio prácticamente no aprendemos lo que vamos a enseñar en las escuelas (Novel docente 1).

En cuanto a las profesoras de lengua, actividades, o sea, de enseñanza, de lectura, no recuerdo ninguna. Era más bien como un repaso de contenidos, o sea, de lo que era, por ejemplo, gramática (Novel docente 3).

La formación por ejemplo en magisterio y en la práctica fue casi nada entonces desde que me recibí tuve que sola buscarle la vuelta y apoyarme en los compañeros, que siempre hay alguna que también te comparte un poco la experiencia (Novel docente 1).

En magisterio prácticamente no aprendemos lo que vamos a enseñar en las escuelas (Novel docente 1).

Las profesoras de lengua [...], no nos enseñaban didáctica de la lengua ni alineaban demasiado su clase a la didáctica de la lengua, sino que eran clases de lengua. O sea, de aprender esos contenidos de lengua, la gramática, la ortografía, las reglas, diferentes actividades, pero específicas de lengua (Novel docente 2).

Te diría que en ese sentido específico no hemos recibido ninguna orientación. [...] No recibí esa información también porque la forma en que la docente enseña no abre las puertas tampoco a que vos recibas esa orientación porque se sigue enseñando de un método muy arcaico (Grupo de estudiantes 3).

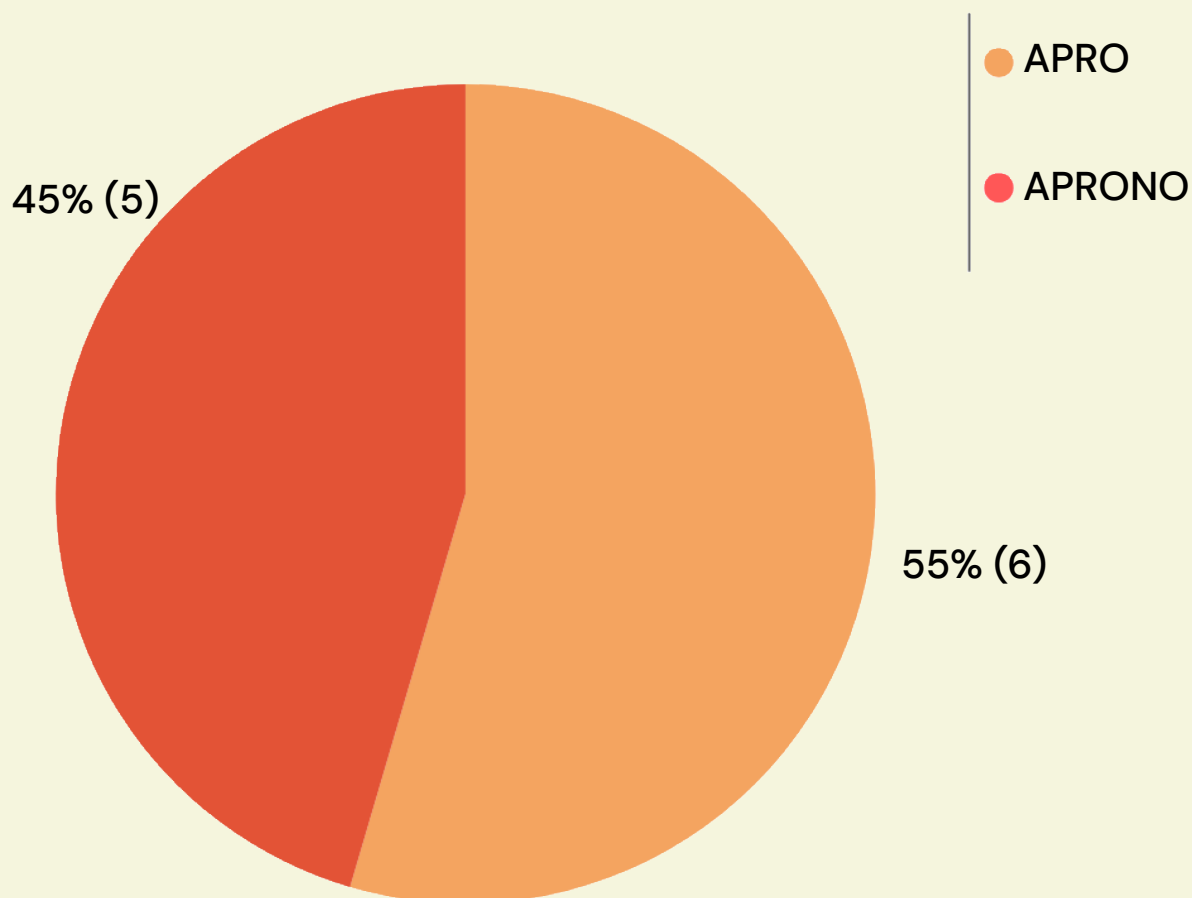
Desde que me recibí tuve que buscar sola la vuelta, apoyarme en compañeros (Novel docente 1).

Estos testimonios reflejan una articulación parcial y fragmentada entre la formación inicial y el sistema educativo en el que las estudiantes se van a insertar como maestras. Mientras algunas experiencias formativas promueven la lectura del Programa y el uso de materiales oficiales como insumos para la planificación, otras reproducen un modelo teórico-descontextualizado, donde la lectura se aborda como contenido de lengua y no como práctica pedagógica transversal.

En términos generales, se observa un desajuste entre la formación conceptual y el conocimiento práctico de los marcos curriculares vigentes, lo que se traduce en una brecha entre los propósitos formativos del sistema y las herramientas efectivamente incorporadas en la práctica docente inicial.

Figura 20

Distribución de menciones según articulación con el Programa de Primaria y publicaciones de ANEP



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. La categoría APRO agrupa las referencias que evidencian articulación entre la formación inicial y los marcos curriculares o materiales de ANEP; APRONO incluye las menciones a la ausencia de dicha vinculación.

4.4.1.6 Relación Teoría–Práctica.

La tensión entre la formación teórica impartida en los IFD y las experiencias de práctica en las escuelas aparece como uno de los núcleos problemáticos más reiterados del corpus. Aunque predominan las menciones a experiencias de articulación teoría-práctica (57 %, TEPRA), una proporción significativa (43 %, TEPRANO) revela rupturas y vacíos en la vinculación entre estas (ver Figura 21).

En los testimonios de noveles docentes y estudiantes, esta distancia se expresa en la escasa vinculación entre los contenidos de lengua y las prácticas reales de enseñanza. Es posible evidenciar un malestar formativo, la formación conceptual no siempre se traduce en estrategias aplicables al aula, y la carga teórica puede resultar excesiva o desconectada del contexto escolar.

Y en lengua, por ejemplo, lo que más estudiábamos era la cuestión de ortografía y gramática entonces nuestros docentes de lengua nunca se centraron tanto en cómo enseñar a leer y escribir en la escuela (Novel docente 1).

La docente de lengua era profesora de idioma español y profesora en secundaria. O sea, de los contenidos de primaria, tampoco tenía mucho conocimiento de qué realmente se enseñaba en primaria (Novel docente 2).

La formación por ejemplo en magisterio y en la práctica fue casi nada entonces desde que me recibí tuve que sola buscarle la vuelta y apoyarme en los compañeros, que siempre hay alguna que también te comparte un poco la experiencia (Novel docente 1).

Es como [...] una falta grande. Y ya que se aportó tanto el dar la lengua y demás, si lo van a dar, que también lo vinculen con la didáctica. Porque si solamente me hablas de teoría, teoría, teoría, yo después no sé cómo vincularlo a la hora de enseñar (Grupo de estudiantes 1).

En contraste, otros relatos destacan instancias donde la relación teoría–práctica se logra efectivamente, especialmente cuando existe trabajo conjunto entre el IFD y la escuela de práctica. La integración parecería efectivizar a través de actividades de análisis, planificación compartida o reflexión situada, donde la teoría es revisitada desde la práctica. Estas experiencias confirman que la coherencia formativa depende fuertemente de las estrategias institucionales y del rol de los formadores.

Ese año, específicamente con esa directora, lo que hacíamos era planificar en el taller. Usábamos el momento del taller en la escuela con la directora para hacer

esa planificación que tenía que estar alineada con lo que habíamos trabajado en didáctica (Novel docente 2).

Yo siento que tuvimos muchas actividades [...] de análisis, [...] encontrar la conexión [...] la teoría y la práctica [...]. Siento que a la hora de identificar esos elementos de los que estamos hablando muchas veces nos ponían clases grabadas o transcripciones de clase en las que podíamos analizar y encontrar como esos elementos que habíamos estado hablando (Grupo de estudiantes 4).

En la clase de didáctica, tanto en el taller como [...] el teórico, y después en conjunto como en clase, ir a ver el programa y ver qué competencia [...] ¿qué contenido creen que podría ser? cómo [...] analizarlo desde ahí y no dejarlo completamente aislado (Grupo de docentes 4).

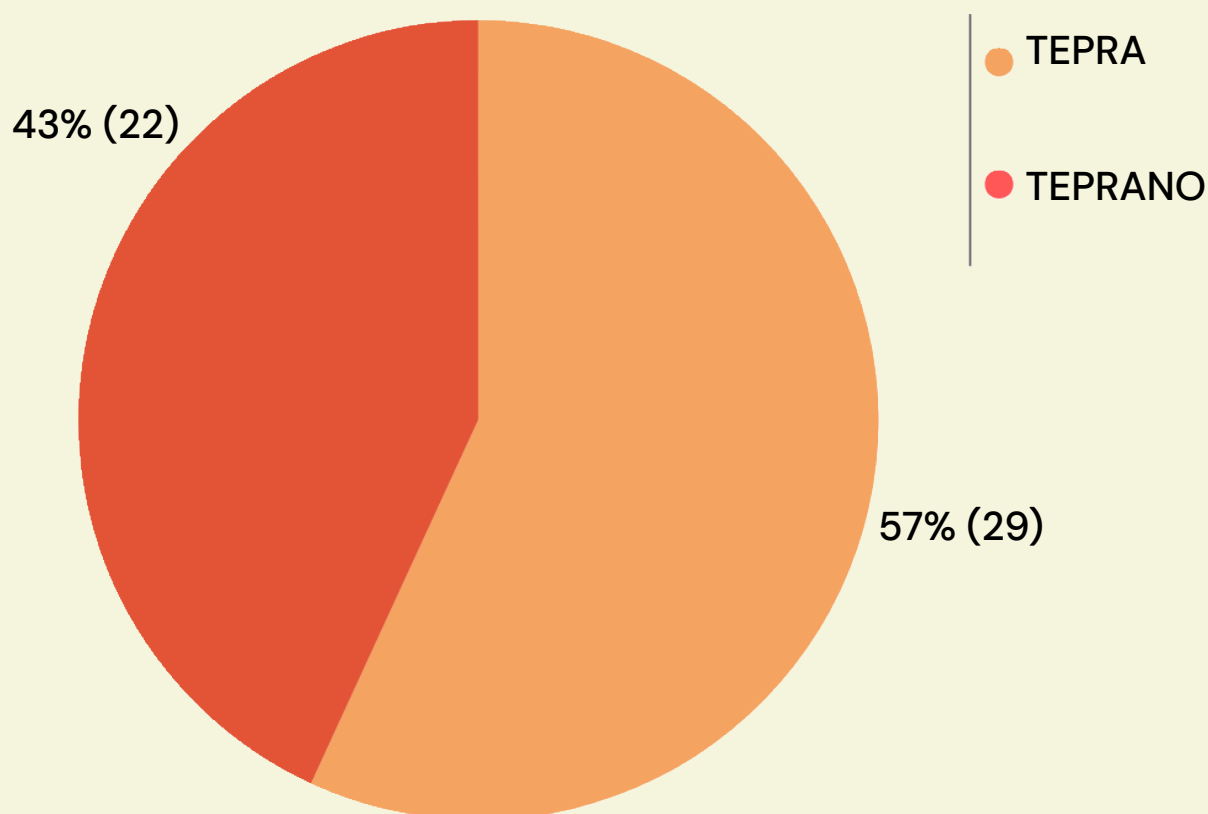
Sí, este año sí tenemos una relación, a diferencia del año pasado, que solamente era más teórico. Este año es teórico y práctico, y como decía la compañera, enfocado en el nivel que estamos, que es primaria (Grupo de estudiantes 2).

En síntesis, los datos reflejan una tensión estructural entre la teoría y la práctica en la formación inicial:

- cuando la articulación se da (TEPRA), los aprendizajes resultan significativos con comprensión profunda y aplicación situada;
- cuando no se da (TEPRANO), se consolida una brecha entre el saber académico y el quehacer docente.

Figura 21

Distribución de menciones según articulación teoría–práctica



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. La categoría TEPRA agrupa las menciones que evidencian coherencia entre los fundamentos teóricos y las experiencias prácticas; TEPRANO incluye las referencias a la falta de articulación o distancia entre ambos planos.

4.4.2 El lugar de la Lectura en la Formación Inicial

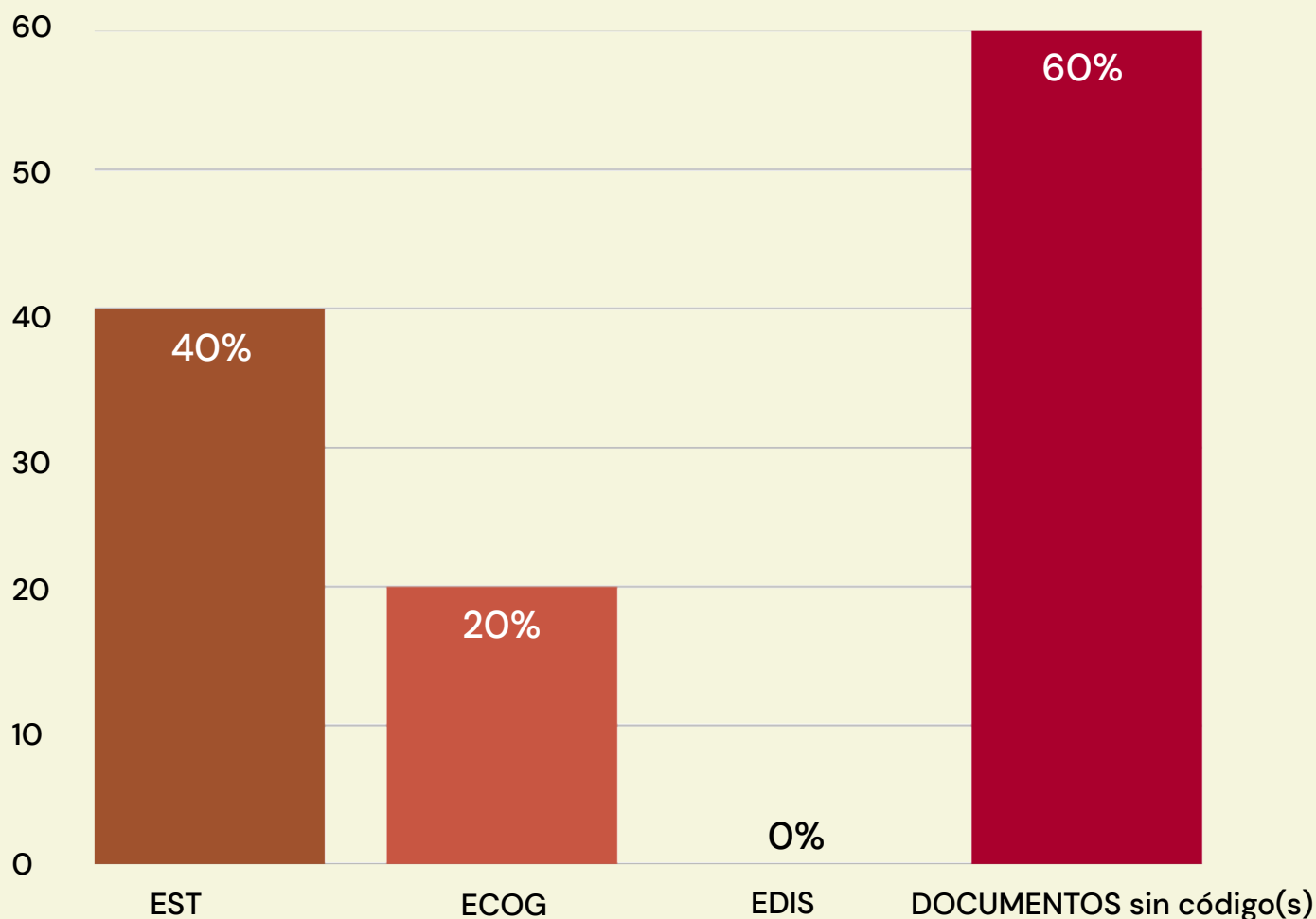
Este eje aborda cómo las estudiantes y noveles docentes describen el trabajo en torno a la lectura durante su formación inicial, focalizando en dos dimensiones centrales: las estrategias de lectura abordadas en el proceso formativo y los niveles de promoción de comprensión lectora. A partir de los discursos, se examinan los énfasis, omisiones y modos en que estos contenidos son conceptualizados y trasladados —o no— a la práctica preprofesional.

4.4.2.1 Estrategias.

En los discursos de estudiantes y de noveles docentes se identifica que el 40% refiere a las estrategias de lectura como parte del proceso lector durante la formación. Entre estos, el 20% refiere específicamente a las estrategias de tipo cognitivas -anticipación, predicción, inferencia y verificación-, mientras que no se registran menciones a las estrategias discursivas. Además, una proporción significativa de documentos no incluye segmentos codificados sobre este tema (60%). En conjunto, esta distribución aporta una primera aproximación a los énfasis y omisiones presentes en los discursos analizados respecto de las estrategias de lectura que consideran relevantes o que efectivamente se movilizan en su formación inicial (ver Figura 22).

Figura 22

Distribución de menciones sobre estrategias de lectura



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. Las categorías corresponden a: EST= estrategias de lectura; ECOG= estrategias cognitivas; EDIS= Estrategias discursivas. El color rojo indica la proporción de documentos analizados que no contenían códigos sobre estrategias de lectura.

En los discursos se observa una prevalencia de mención a estrategias genéricas de lectura, y en porcentaje menor se identifican referencias a estrategias cognitivas. Se aprecia, a partir del análisis de los discursos, el abordaje de las estrategias lectoras desde una perspectiva teórica, centrada a su vez en la lectura como proceso que integra tres subprocesos en el camino de darle sentido al texto: antes de leer, durante la lectura y después de leer. Se evidencia que el estudiantado y noveles docentes reconocen las estrategias cognitivas -anticipación, inferencia y verificación-, pero encuentran dificultades para trasladarlas a la enseñanza en contextos reales. Se consolida, así, un conocimiento declarativo sobre las estrategias —saber cuáles son y por qué son importantes—, sin que siempre se logre internalizar el cómo enseñarlas durante la práctica preprofesional.

En el primer ciclo, [...] siempre nos hablaban de los tres momentos que tienen que tener [...] por ejemplo, el primer momento de indagar [...] desde los conocimientos previos [...] mientras se va leyendo ir haciendo pausas con preguntas [...] y luego el momento de reflexión, por ejemplo, de preguntar ya acercando más por ejemplo a los sentimientos o a lo que les transmitió la lectura (Grupo de estudiantes 1).

Hice un rotación en sexto y había un CLE [...] información referente a un texto que era sobre las redes sociales. [...] Entendieron la información. Sabían qué era un ciberacoso. Ellos fueron sacando más temas del inicial, de qué eran las redes sociales. Estaban bien informados. Sabían lo que tenían que hacer. Sabían que tenía que avisar a un referente. Sabían que era una información y no un cuento. Estuvo muy bueno (Grupos estudiantes 4).

Hay veces que te dan, no sé, capaz que un texto, y te cuesta cómo llevarlo a la práctica, pero por ejemplo, hay pila de cosas como la anticipación, la verificación, que se notaban al momento de la clase y estuvo bueno (Grupo de estudiantes 4).

Desde la selección del texto, el tema de la extensión de, o sea, el soporte visual por ahí buscar. [...] De qué podía atrapar y también qué necesitaba el niño para poder leer. Por ejemplo a mi me tocó pasar de un primero a un sexto en la rotación y claro y al principio sí, fue como cambiar el chip. Y de eso, de buscarlo, cosas con muchas más imágenes que les permitieran a ellos leer y a partir de la anticipación y de la relación con lo icónico y también la temática (Grupo de estudiantes 4).

Yo creo que más que nada es como que comprenda lo que está leyendo porque a veces pueden leerlo, pero quizá no entender lo que está leyendo. Entonces creo

que es importante de inferir también como que al momento de leer [...] tengan como esas hipótesis, y también lo que ellos piensan y verificarlo. Que está bueno, porque, o sea, se pueden dar cuenta del error incluso. Bueno, si están lo correcto y también que se puede partir de un texto o que se puede partir de un título también, bueno de imágenes, o sea como que puede ser muy variado (Grupos estudiantes 4).

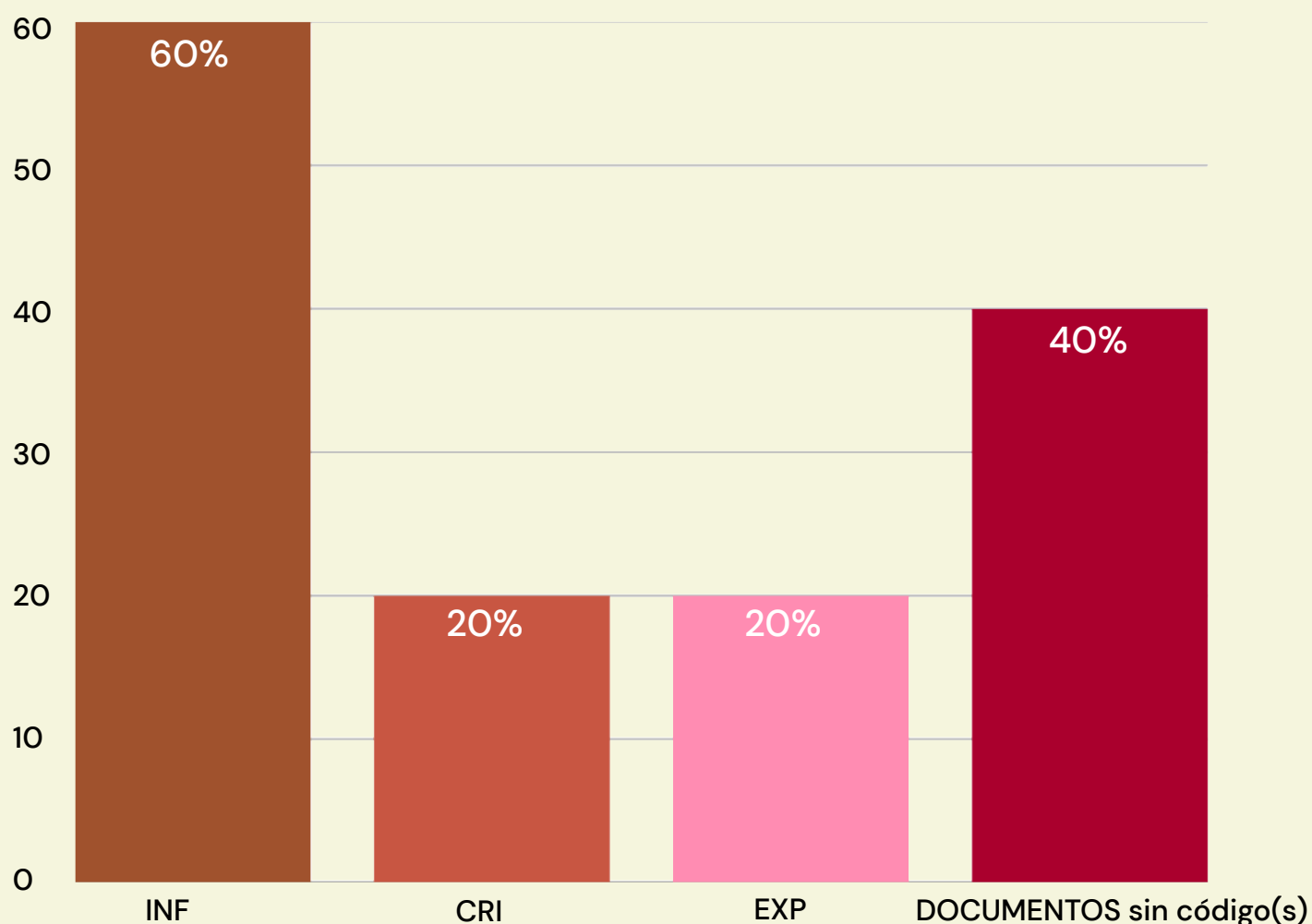
En todas las años por ahí, como de manera general y la orientación es eso [...], la importancia de la lectura desde el lado de la comprensión, de que puedan como generar justamente un significado y de sacarnos ese eje, ese chip interno que tenemos de asociar a que si no le puede leer como está dicho, no está leyendo, que ya venimos con ese bagaje entonces es también como un proceso nuestro de sacarnos, eso y poder asimilarlo [...] también de hacernos cuestionarnos, qué, ¿cuál es la intención que tenemos con lo que estamos proponiendo? ¿qué riqueza tiene lo que estamos proponiendo? (Grupo de estudiantes 4).

4.4.2.2 Niveles de Acceso al Texto.

En los discursos de estudiantes y docentes se reconocen referencias a distintos niveles de promoción de comprensión lectora—explícita, inferencial y crítica—. Se evidencia una marcada predominancia de la mención del trabajo sobre las inferencias (60%) como nivel de lectura prominente. En menor proporción se menciona la promoción de niveles de lectura crítica (20%) y explícita (20%). Es relevante señalar que el 40% del corpus analizado no incluye menciones a ninguno de estos niveles de lectura, sugiriendo una omisión significativa en una parte de los discursos revisados (ver Figura 23).

Figura 23

Distribución de menciones según nivel de lectura



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. Las categorías corresponden a: EX = lectura explícita o literal; INF = lectura inferencial; CRI = lectura crítica. El color rojo indica la proporción de documentos analizados que no contenían códigos de los niveles de lectura especificados.

El estudiantado y las noveles docentes identifican que en su formación se les orienta a:

- Elaboración de inferencias, la formulación de hipótesis y la verificación de significados implícitos. Esta orientación supone un nivel de comprensión que trasciende lo literal;

- Realizar una lectura explícita, que reúne el 20 % de las menciones. Se asocia a la identificación de información en la superficie del texto y a reconocer su significado;
- Desarrollar lectura crítica, con el 20 % de las referencias. Aparece vinculada al desarrollo del pensamiento reflexivo y a la lectura entre líneas.

Las inferencias para que un estudiante pueda comprender al mismo tiempo que hacer hipótesis y verificar (Grupo de estudiantes 4).

Uno de lo que trata de hacer es siempre, no una lectura lineal, sino tratar de leer entre líneas, por así decirlo, justamente fomentando también el pensamiento crítico de los estudiantes (Grupo de estudiantes 3).

A buscar información, a buscar información implícita, explícita, a buscar el significado de palabras según el contexto, diferentes contenidos de la lengua, de la lectura principalmente (Novel docente 2).

4.4.3 Orientaciones de la Práctica

En este apartado se hace mención al lugar de la planificación en los discursos de estudiantes y docentes y a la posibilidad de reflexión que se da lugar en las prácticas pre profesionales.

4.4.3.1 Dispositivos de Planificación.

La planificación constituye una práctica estructurante en la formación docente inicial. En los discursos analizados se asocia tanto a una instancia de cumplimiento formal como a un proceso de construcción didáctica que orienta las decisiones pedagógicas. No obstante, su sentido formativo se despliega con distintos niveles de profundidad y acompañamiento.

En varios discursos, la planificación aparece vinculada a:

- La exigencia institucional o el control de docentes adscriptoras. En esos casos, se percibe como un trámite más que como un proceso reflexivo;
- Trabajo articulado entre teoría y práctica en los espacios de taller, con foco en

la didáctica, evidenciando un trabajo más articulado;

- Realización de proyectos, en los que se suele promover la lectura como práctica cultural compartida y se fomenta el vínculo entre los actores y la comunidad;
- Secuencias, en las que la lectura aparece como eje organizador que orienta el diseño de las actividades;
- Actividades aisladas, en tanto oportunidades puntuales de observación o réplica, sin continuidad entre instancias.

Acá por ejemplo en el IFD de Rivera, que soy de acá era muy nulo prácticamente, porque los directores no tenían mucho tiempo para los talleres y era lo mínimo. Entonces nos enseñaban por ejemplo la planificación de cierta actividad y no tanto se centraban en, por ejemplo, la lectura o la escritura (Novel docente 1).

Algunos libros de lectura, por ejemplo, y escritura o oralidad, sí llegaban a compartir. Pero no para adaptar a la clase, no, [...] era más para que estudiáramos para colocar en la justificación de la planificación y no tanto como para entender (Grupo de estudiantes 1).

De vez en cuando habían unos directores que se centraron un poquito más en corregir la planificación o en revisar la planificación, pero nada como que te dé una retroalimentación de lo que hiciste (Grupo de estudiantes 1).

Ese año, específicamente con esa directora, lo que hacíamos era planificar en el taller. Usábamos el momento del taller en la escuela con la directora para hacer esa planificación que tenía que estar alineada con lo que habíamos trabajado en didáctica (Novel docente 2).

En las actividades de análisis que se realizaban, y esa actividad de análisis tenía que estar relacionada a lo que habíamos trabajado en la bibliografía [...] con la directora. [...] Algo que hacíamos ese año [...] era lo que planificábamos en la clase, en el taller con la directora (Novel docente 2).

Ahora con el plan 2023, la unidad curricular de lengua se imparte únicamente en el primer año de la carrera, pero, claro, al ser una disciplina que tenés que trabajar constantemente, siempre se trata de complementar esa falta de esa materia con la didáctica, [...] o a través de talleres. Se te orienta, dependiendo también de lo que el grupo de alumnos en ese momento esté trabajando o esté abordando, como para tratar de relacionar temas [...] y vos a partir de ahí tratás de planificar (Grupo de estudiantes 3).

Este año hubo una propuesta de un proyecto de lectura y de escritura, llevado todo por docentes de lengua, donde se nos proponía generar una biblioteca para los niños, para los estudiantes de magisterio y para todo el público en general (Grupo de estudiantes 2).

Yo estuve en el grupo de la mañana y fue bastante diferente la experiencia con respecto a mis compañeros que estuvieron en la tarde. Pero ella con nosotros se volcó más en la lectura, en llevar libros por placer y sacar 40 minutos de su clase para eso (Grupo de estudiantes 2).

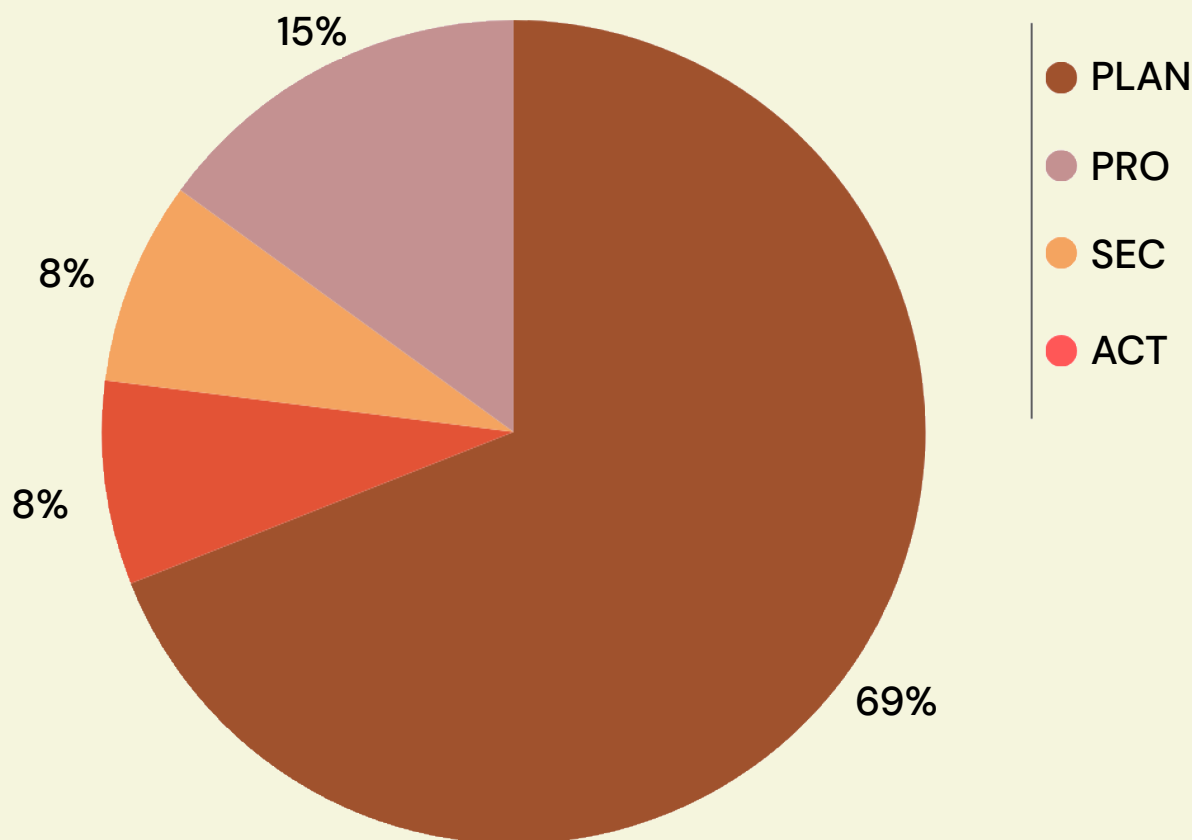
Creo que en ese tema sí armé la secuencia, y en general la lectura orienta muchos temas a eso de la secuencia, porque es como que siempre se tiene que ir desglosando. [...] Es más difícil darla en una clase sola (Grupo de estudiantes 4).

Ahí entra mucho la clase modélica, como parte de la orientación de que por lo general intentaban darnos una clase para ver cómo el docente la abordaba. [...] Hay cosas que no te dicen explícitamente, pero las observás y eso te sirve para estructurar (Grupo de estudiantes 4).

Tal como se puede observar en la Figura 24, el análisis de las menciones vinculadas a la planificación muestra un predominio de referencias generales a la planificación (69 %, PLAN), seguidas por los proyectos (15 %, PRO). En menor medida se registran menciones a secuencias didácticas (8 %, SEC) y a actividades aisladas (8 %, ACT).

Figura 24

Distribución de menciones según tipo de planificación (PLAN / PRO / SEC / ACT)



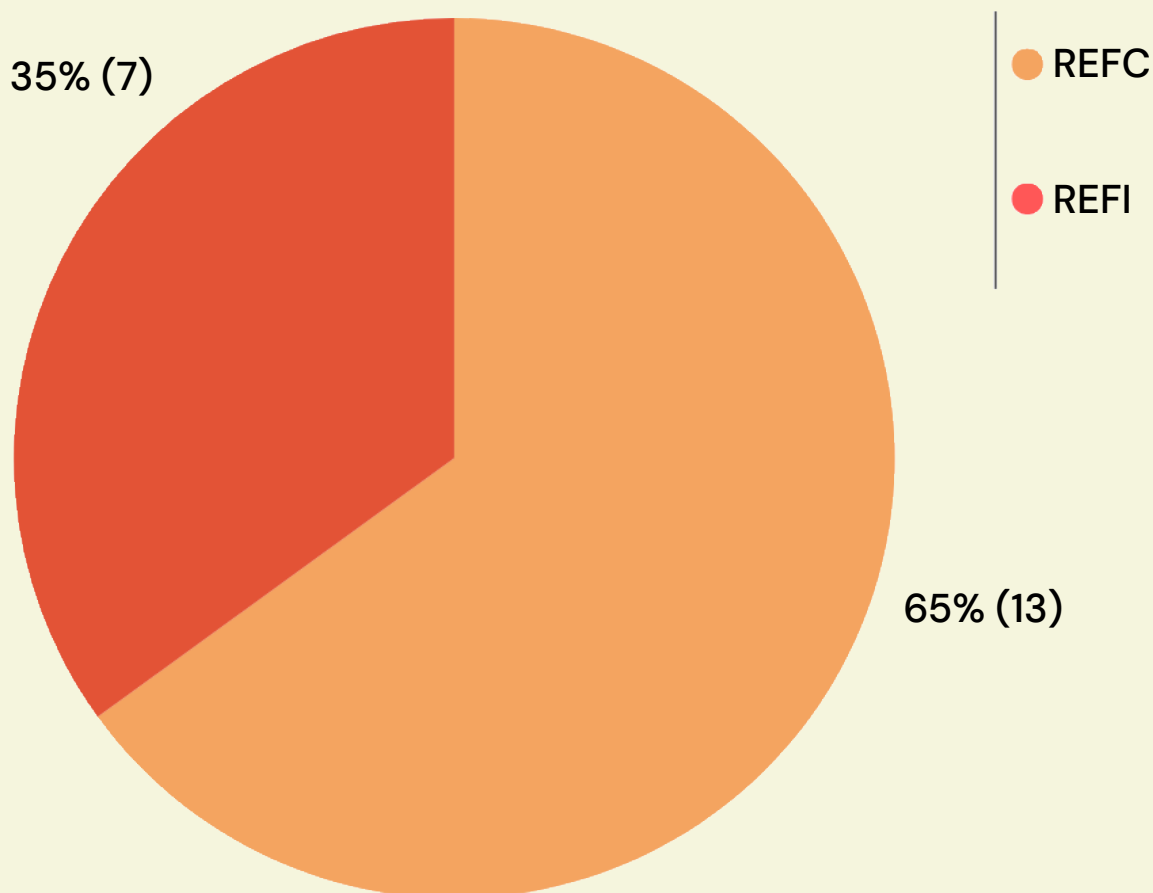
Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. La categoría PLAN agrupa las menciones generales a la planificación sin especificar tipo; PRO incluye referencias a proyectos; SEC reúne las menciones a secuencias didácticas, y ACT corresponde a actividades aisladas o puntuales.

4.4.3.2 Posibilidad de Reflexión.

En lo referente a las instancias de reflexión, tanto colectivas como individuales, se constituyen como espacios de análisis de la práctica, con grados diversos de sistematicidad. Según la Figura 25, el 65% de las menciones corresponden a instancias de reflexión colectiva (REFC) y el 35% a espacios de reflexión individual (REFI).

Figura 25

Distribución de menciones según tipo de reflexión (REFC, REFI)



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. Las categorías corresponden a: REFC = instancias de reflexión colectiva; REFI = instancias de reflexión individual

Las instancias de reflexiones colectivas aparecen mencionadas en relación a:

- Talleres y clases de didáctica, donde se promueve el intercambio entre pares y la construcción de criterios comunes;
- Experiencias de análisis colectivo del texto y de intercambio entre pares;

Nos daba muchos insumos y muchos como ejemplos, y también esa idea de en qué poner foco [...]. Se enfatizaba mucho [...] en la selección del texto y el tema de volver al texto [...], de presentar ideas y tener devoluciones antes de dar [...] la clase o antes de tener que llevarlo al aula (Grupo de estudiantes 4).

Analizar por ahí una clase o de trabajar un contenido primero desde lo teórico y después bueno, vamos a ir al programa [...] ver qué se les ocurre que podría servir, o qué se les ocurre, [...] poder abordarlo en la clase primero, todo juntos y poder hacer esa relación siento que nos re sirvió (Grupo de estudiantes 4).

Se complementa esto que te decía, [...] tenés las herramientas, tenés la bibliografía, pero leés, y quizás la manera en que vos lo leés y interpretás no te está ayudando. Entonces eso de complementar a partir de la mirada, los aportes del otro, siempre desde la lectura [...] ha venido funcionando bastante bien (Grupo de estudiantes 3)

Las reflexiones individuales (REFI), en cambio, se asocian a estrategias personales de lectura y estudio, y a la autoevaluación de los propios aprendizajes.

Cuando nosotros tenemos que estudiar. Lo que hago primero, leo todo como para saber de qué se trata, y después voy tratando de sacar lo que o más que llamar la atención o lo que no entiendo, o lo que me pareció más importante y ta, trato de ponerlo (Grupo de estudiantes 4).

Yo al momento de leer primero, leo en voz alta más que nada, y siempre subrayo las ideas principales o lo más importante del texto (Grupo de estudiantes 4).

Si yo estudio algo, lo leo. Lo trato de leer dos veces, [...] y después de eso intento sacar las ideas principales. Pero en realidad no es lo que hago mucho, sino que lo leo y lo dejo con lo que leí (Grupo de estudiantes 4).

No quedarte con las lecturas sueltas, sino leer varias veces, analizarlo, hacerte preguntas acerca de ese contenido (Grupo de estudiantes 1).

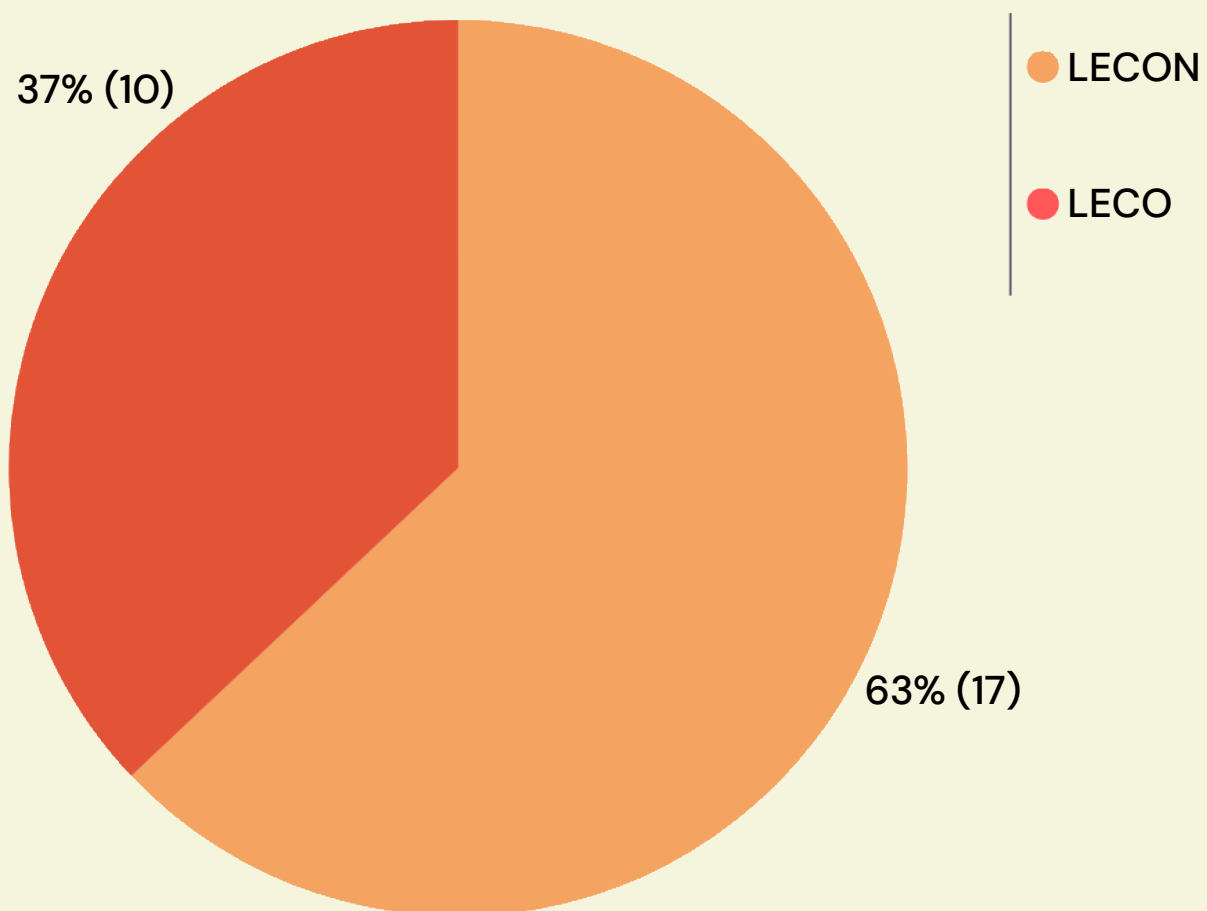
Nosotros hacemos la lectura y a su vez ya estamos reflexionando en el momento en que estamos haciendo la lectura para poder ir incorporando nuevos conocimientos (Grupo de estudiantes 3).

4.4.3.3 Enseñanza de la Lectura.

El análisis de los discursos de estudiantes y noveles docentes muestra que las orientaciones recibidas en la formación inicial en lo que a la enseñanza de la lectura respecta, se diferencian según si el estudiantado lee convencional, o no. La frecuencia de menciones evidencia una mayor presencia de orientaciones vinculadas a la lectura no convencional, que alcanzan el 63 % de las referencias, frente al 37 % correspondiente a las referencias a la lectura convencional (ver Figura 26).

Figura 26

Distribución de menciones según tipo de enseñanza de la lectura (LECO, LECON)



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025. Las categorías corresponden a: LECO = lectura convencional; LECON = lectura no convencional

Los discursos revelan diversas estrategias y orientaciones en la enseñanza de la lectura, con un enfoque particular en aquellos que aún no leen convencionalmente. Se hace referencia a:

- La lectura como una experiencia compartida y mediada por el adulto y se evidencia la lectura a través del maestro como una situación didáctica a desarrollarse;
- El uso de materiales con soporte visual y propuestas lúdicas, con foco en la exploración de imágenes como posibilidad de anticipación e interpretación;
- Orientaciones vinculadas con métodos con foco en partes menores de la palabra -sílabas y fonemas-. También se menciona que en los grados menores se abordan fragmentos de textos, y se reserva para los grados mayores el texto completo. En contraposición, hay estudiantes que consideran que se trata de “métodos arcaicos”;
- Los momentos de la lectura -antes, durante y después- y las intervenciones plausibles de desarrollarse.
- Identificación de tensiones entre las orientaciones recibidas en la formación y las prácticas instaladas en las escuelas, con foco en quienes aún no leen convencionalmente.

En el primer ciclo, [...] siempre nos hablaban de los tres momentos que tienen que tener [...] por ejemplo, el primer momento de indagar [...] desde los conocimientos previos [...] mientras se va leyendo ir haciendo pausas con preguntas [...] y luego el momento de reflexión, por ejemplo, de preguntar ya acercando más por ejemplo a los sentimientos o a lo que les transmitió la lectura (Grupo de estudiantes 1).

Cuando son más chicos, se basan más en las imágenes no tanto en los textos (Grupo de estudiantes 4).

A mi me tocó pasar de un primero a un sexto en la rotación y claro y al principio sí, fue como cambiar el chip. Y de eso, de buscarlo, cosas con muchas más imágenes que les permitieran a ellos leer y a partir de la anticipación y de la relación con lo icónico y también la temática (Grupo de estudiantes 4).

Siempre tuve la experiencia en clases menores y nos insistían bastante en los métodos, por ejemplo, el silábico, que también sirve para escribir el fonético. Lo que pude observar a partir de eso y de la retroalimentación, es que no hay solo un método eficaz y por ejemplo hay que tratar de combinar todos o usar un poco de cada uno porque cada niño va a aprender de una manera distinta. [...] Siempre trato de trabajar con todos los métodos combinados y por suerte he tenido buenas experiencias. Por ejemplo, este año con el estudiante que todavía está en esa etapa, [...] él comenzó reconociendo solamente sílabas, ni sílabas, sílabas simples, con vocales y ahora, por ejemplo, ya está leyendo enunciados y todas esas cosas y todo combinado, insistiendo bastante en el método fonético, el silábico, entonces combinando todos, no utilizando solo uno (Novel docente 1).

Lo básico, por ejemplo, saber leer en imágenes también, la letra, la palabra, después la oración, dentro de lo básico de la lectura está (Grupo de estudiantes 2).

En primero o segundo podés usar diferentes oraciones, y quizás en quinto o sexto ya usar un texto entero. Cuento que en las clases chicas se sacan muchas imágenes y poco texto, y después en la clase más grande ya, más cargado. Más letra (Grupo de estudiantes 2).

Cuesta incorporar, sobre todo a docentes [...] que llevan bastante tiempo ejerciendo la profesión, cuesta separar y tener otra mirada [...]. Uno como practicante nota que se hace el esfuerzo, pero claro, siempre estás contaminado también con eso, de [...] soy docente ejerciendo hace 20 años, vengo enseñando de una manera que me ha funcionado, ¿por qué debería de cambiar? Pero sí, está la bibliografía que lo respalda y que explica diferentes formas no convencionales de lectura, de lectoescritura, que también funcionan (Grupo de estudiantes 3).

Te diría que en ese sentido específico no hemos recibido ninguna orientación. Mi caso personal, por ejemplo, yo fui practicante el año pasado en un grupo de primer año. Y claro, no recibí esa información también porque la forma en que la docente enseña no abre las puertas tampoco a que vos recibas esa orientación porque se sigue enseñando de un método muy arcaico (Grupo de estudiantes 3).

La clásica de comenzar por vocales, de repetir. Es como muy primitivo en cuanto a lo que se está pidiendo ahora. A ver, eso nos interesa (Grupo de estudiantes 3).

En el primer ciclo, que serían los más chicos de primaria, siempre nos hablaban, de los tres momentos que tienen que tener -esto lo estamos trabajando ahora en

mi escuela con la directora- que sería, por ejemplo, el primer momento de indagar o de tratar de, con los conocimientos previos llevar a los niños a que reflexionen antes de la lectura, por ejemplo, desde la tapa del libro o de algún componente que se ve por fuera del libro, o algo que lleve ya relacionado un poquito al tema, desde los conocimientos previos de ellos, por ejemplo, si tuvieron una experiencia similar, algo así, para mantener también la atención y el interés. Y después se habla bastante del momento ese de ir conectando mientras se va leyendo de ir haciendo pausas con preguntas y todo eso para ver también la comprensión que es algo que cuesta bastante, hasta en los grados mayores. Y luego de eso el momento de reflexión, por ejemplo, de preguntar ya acercando más por ejemplo a los sentimientos o a lo que les transmitió la lectura todo eso también para ver la comprensión que tuvieron (Novel docente 2).

Entonces ahora está, digo, siempre estuvo, no se lo tenía en cuenta o no se lo consideraba, otras formas de lectura, de lectoescritura en realidad porque van muy unidas, ahora por ejemplo se maneja mucho la lectura o escritura a través del maestro (Grupo de estudiantes 3).

Las orientaciones también a lo que me quedo con esa diferencia es el rol de la mediación. Que por ahí, también eso de pasar a... como de distinguir esto de que tener que estar acompañando y de cambiar el chip de que la lectura también es a través del maestro como que, si sentí que estaban esas orientaciones de parte de la maestra y de parte de la directora (Grupo de estudiantes 4).

La importancia de la lectura desde el lado de la comprensión, de que puedan como generar justamente un significado y de sacarnos ese eje, de ese chip interno que tenemos de asociar a que si no le puede leer como está dicho, no está leyendo, que ya venimos con ese bagaje entonces es también como un proceso nuestro de sacarnos, eso y poder asimilarlo, pero sí siento eso que está siempre. como eso recordatorios, los niños de primero también están leyendo con más de que no lo lean alfabéticamente (Grupo de estudiantes 4).

Las diferencias en las orientaciones según los grados son un punto recurrente en los discursos. Varias participantes coinciden en que en los primeros años la enseñanza se acompaña de un seguimiento más estrecho, tal como quedó de manifiesto en párrafos precedentes, mientras que las orientaciones sobre enseñar a leer a quienes ya poseen conocimientos del sistema de escritura, aparecen con menor frecuencia en discursos, porque al “estar más familiarizado con la lectura convencional se deja más abierto”. En los tramos superiores la lectura se asocia a:

- Textos completos y extensos;
- Presentación de diversidad de géneros;

En los [...] grados más grandes es lo que decía, no había tanta indicación porque [...] estar más familiarizado[...] con la lectura convencional se deja más abierto (Grupo de estudiantes 4).

En primero o segundo podés usar diferentes oraciones, y quizás en quinto o sexto ya usar un texto entero. Cuento que en las clases chicas se sacan muchas imágenes y poco texto, y después en la clase más grande ya, más cargado. Más letra (Grupo de estudiantes 2).

Para ponerlos a leer cuando son más grandes y más cómo los textos o novelas, porque ya como que estén incorporado, eso de bueno, de poder leer (Grupo de estudiantes 4).

Con los más chicos y los más grandes también se trabaja dentro lo mismo. Porque, por ejemplo, yo estoy en sexto, y he trabajado historietas, que son más lectura de imágenes, y con temas que hoy en día ellos saben más. Por ejemplo, redes sociales (Grupo de estudiantes 2).

5. Discusión

En este capítulo se buscan articular los hallazgos de la investigación con los marcos teóricos de referencia y los antecedentes sobre la lectura y su enseñanza, y su lugar en la formación docente, a partir de los resultados obtenidos en las dimensiones analizadas en esta investigación. La discusión reflexiva posibilita problematizar los datos.

5.1 Dimensión Agentes Formadores

Este apartado incorpora la síntesis de los hallazgos centrales en relación sus tres sub-dimensiones constitutivas, a saber:

- Concepciones y dimensiones de la lectura;
- El lugar asignado a la Lectura en la formación inicial;
- Estrategias y herramientas de formación.

5.1.1 Concepciones y Dimensiones de la Lectura

La sub-dimensión vinculada a las concepciones y dimensiones de la lectura en la formación inicial magisterial, evidencia que los docentes formadores presentan una concepción de la lectura como construcción de significados. Esta perspectiva concentra el 65 % de las menciones, y se asocia a la idea de un lector que interpreta a partir de la realización de inferencias y vinculación con saberes previos. En menor proporción, aunque con presencia significativa, se identifica la concepción de la lectura como práctica social y cultural (23 %), concebida como una actividad situada, atravesada por géneros discursivos, propósitos y comunidades lectoras. También se identifica, pero con menor aparición en los discursos docentes (13%), la visión de la lectura como herramienta epistémica, en tanto posibilitadora de la construcción de conocimientos y saberes disciplinares.

En relación a las dimensiones discursiva y lingüística desde las que los docentes actualizan la lectura, se advierte una clara recurrencia en la mención de la dimensión discursiva (45 %). Esta perspectiva orienta la enseñanza hacia el trabajo con géneros discursivos. En menor medida se menciona la dimensión lingüística, aparte algunos docentes mencionan sus aspectos constitutivos -prosodia 21 %, gramática 11 %, léxico 8 %- . Estas referencias aparecen de forma fragmentada, sin una explicitación sistemática de su integración como parte del proceso de lectura. Esto sugiere que, aunque estos aspectos son reconocidos, su tratamiento no siempre se articula con un enfoque holístico de lectura.

En este punto llama la atención el alto porcentaje de mención a lo prosódico por sobre los otros aspectos, incluso se nombra la prosodia con más frecuencia que la propia dimensión lingüística. En este sentido vale destacar que se hace referencia a la “lectura en voz alta”, “lectura expresiva”, “también trabajar lo fonético, insistir en el sonido, cómo suena esa letra que tiene que enlazarse con la otra”. Estas referencias no aparecen ligadas a la comprensión en tanto construcción de significado, lo que lleva a hipotetizar que el abordaje de los aspectos prosódicos podría estar ligado a una habilidad entrenable, en tanto paso previo a la comprensión, ya que como expresa un docente, “la comprensión no puede ir separado de la decodificación”. Esto lleva a preguntarse, en el proceso de apropiación del sistema de escritura, cuando el estudiantado aún no lee convencionalmente, ¿no es posible fomentar la comprensión de los textos a partir de intervenciones docentes situadas?

5.1.2 El Lugar de la Lectura en la Formación Inicial

En lo que respecta al lugar otorgado por docentes a la lectura en la formación inicial, los discursos muestran un tratamiento desigual de las estrategias lectoras. Solo la mitad hace referencia a ellas, y cuando lo hace, suele ser en términos genéricos. Las menciones que especifican estrategias cognitivas y discursivas son minoritarias, lo que podría indicar un abordaje parcial, o no tratamiento con estudiantes magisteriales. Respecto de los niveles de acceso al texto —explícito, inferencial, crítico—, los docentes que mencionan su promoción en el proceso de lectura, constituyen una minoría (19%). Estos datos sugieren escasa sistematicidad en la incorporación de estos marcos en la práctica formativa.

5.1.3 Estrategias y Herramientas de Formación

Esta sub-dimensión abona a la dimensión de los agentes formadores en tanto amplía la mirada sobre la conceptualización de la lectura y el lugar otorgado a esta en la formación magisterial, al considerar los dispositivos de enseñanza que los docentes manifiestan desplegar. Aquí emergen tres grandes áreas:

- Selección de textos y consignas;
- Propuestas de escritura como herramientas de lectura;
- Articulaciones institucionales y curriculares.

5.1.3.1 Selección de Textos.

En los discursos analizados, se evidencia variedad de criterios y modalidades de selección, que van desde el uso de textos con pauta o guía previa hasta propuestas sin orientación explícita; y desde actividades individuales hasta trabajos grupales, tanto dentro del aula como fuera de ella. Este abanico de prácticas refleja que no existe un criterio institucional compartido acerca de qué tipo de textos deberían seleccionarse en la formación docente para favorecer prácticas lectoras profundas, críticas o epistémicamente potentes.

La diversidad de criterios identificada para la selección de textos ofrecidos al estudiantado magisterial, parecería vincularse a decisiones individuales del docente formador, lo que puede generar circuitos formativos dispares entre estudiantes. Se evidencia una clara preferencia de los docentes por la utilización de capítulos de libros (35 %) y artículos de revistas (26 %) como principales materiales de trabajo, lo que sugiere una tendencia hacia la selección de textos parciales que permiten abordar contenidos específicos de manera focalizada. En menor medida, se mencionan libros completos (18 %), mientras que los videos (12 %) y artículos de investigación (9 %) tienen una presencia menor. Asimismo, la menor presencia de recursos audiovisuales e investigaciones académicas podría asociarse con la disponibilidad de recursos o con la búsqueda de materiales que resulten más pertinentes al nivel y objetivos de enseñanza.

Por otra parte, la modalidad de uso del texto (con guía, sin guía, individual, grupal) podría incidir en el tipo de lectura promovida. Las propuestas excesivamente guiadas pueden limitar la autonomía lectora del estudiantado, mientras que las que carecen de

toda orientación pueden dificultar la construcción de sentido, especialmente en textos especializados. En la discusión formativa, este hallazgo invita a problematizar hasta qué punto la selección de textos —y el modo de trabajarlos— habilita la construcción de docentes que puedan mediar lecturas complejas en la escuela primaria.

En síntesis, la selección de textos surge como una tarea esencial en la formación docente, que requiere de una reflexión constante. En algunos casos, la selección de textos privilegia la familiaridad o accesibilidad; en otros, se eligen textos solo por su disponibilidad. Esta ausencia de lineamientos comunes puede derivar en trayectorias formativas desiguales y en una limitación para desarrollar lectores profesionales autónomos. La discusión invita a plantear que, si la lectura es concebida —según los propios docentes— como un proceso complejo de construcción de significados, la selección textual debería acompañar esa concepción. Cuando esto no ocurre, se genera una disonancia entre el discurso teórico y la acción pedagógica, que debilita el potencial formativo de la lectura en el magisterio.

En relación al conjunto de autores y autoras seleccionados por los docentes revela la persistencia de marcos teóricos consolidados en la enseñanza de la lectura, especialmente los vinculados al enfoque constructivista y a la psicogénesis de la lengua escrita, representados por Lerner, Ferreiro y Castedo. La presencia de Cassany, Bronckart y Solé indican además la incorporación de perspectivas comunicativas y discursivas, centradas en la comprensión y producción de textos en contextos reales de uso. Esta combinación sugiere que las prácticas docentes se sostienen en una base teórica diversa, que integra tradiciones de la didáctica de la lengua con aportes más recientes de la lingüística y la psicología educativa. La reiteración de ciertos nombres evidencia, a su vez, la circulación y legitimación de determinados referentes en los espacios de formación docente.

5.1.3.2 Consignas.

El análisis muestra que las consignas se conforman en dispositivos de formación, a la vez que herramientas de mediación entre las intenciones pedagógicas del docente y las prácticas efectivas de lectura promovidas en la formación magisterial. Presentan variaciones: algunas apuntan a la comprensión inferencial, al análisis discursivo o a la metacognición; mientras que otras se centran en la identificación de información literal o en tareas reproductivas. Cuando las consignas no promueven procesos reflexivos de indagación, se obstaculiza la posibilidad de que el futuro docente conciba la lectura como herramienta de pensamiento y no solo como mecanismo de decodificación o verificación.

Estas guías pueden adoptar diversas formas, como preguntas, cuestionarios, o actividades de resumen. Son usadas con diferentes propósitos: andamiar al estudiantado a identificar las ideas principales, comprender conceptos clave, y promover así instancias de análisis y pensamiento crítico. La implementación de guías de lectura puede variar desde enfoques más directivos, donde el docente proporciona preguntas específicas, hasta enfoques más abiertos, donde se promueve generar preguntas y reflexiones personales, a partir de instancias de reflexión colectivas e individuales.

En este punto, se identifica una tensión, aunque la mayoría de los formadores sostienen que la lectura implica construcción de sentido, las consignas no siempre parecerían promover esa construcción. En ciertos casos, las consignas funcionarían como dispositivos de control de la comprensión explícita o literal.

Es interesante destacar que solo una docente refiere a la inteligencia artificial (IA) en relación a las consignas de lectura que no pueden ser resueltas mecánicamente y como docentes deben “ingeniárselas” para apuntar a la reflexión. Aquí surgen algunas preguntas, ¿los colectivos docentes comenzaron a pensar en propuestas que integren la IA? Dado su ausencia en los discursos, surge la pregunta, ¿no promover o posibilitar el uso de la IA no implica, de algún modo, evitar la reflexión crítica acerca de su uso?

En cuanto a la resolución de las consignas, varios son los docentes que valoran el trabajo grupal como una herramienta pedagógica efectiva para promover la co-construcción del conocimiento, a partir del fomento de procesos metarreflexivos que surgen del intercambio de ideas. Estos agrupamientos, acompañados en la mayoría de los casos por guías de lectura, persiguen el propósito de que el estudiantado comprenda textos disciplinares con formas discursivas propias. Aquí surge una nueva tensión que abona la discusión; la posibilidad de desentrañar ideas en textos académicos, con características discursivas propias, requiere de intervención docente para andamiar los procesos de comprensión, modelando la lectura y mostrando las estrategias desplegadas en pro de la construcción de los conocimientos, pero esta modelización no es mencionada en ningún caso.

Esta tensión entre concepción declarada sobre lectura y concepción operativa, es decir, cómo se efectiviza las concepciones de lectura en las consignas propuestas, se constituye uno de los nudos críticos de la formación docente. Aunque en las entrevistas los formadores subrayan que leer implica construir sentido, interactuar con el texto, comprender géneros y contextos, las consignas no siempre convocan a estos procesos complejos, y aunque lo hagan, requieren, necesariamente de intervenciones docentes que promuevan la reflexión, intervenciones de cauce epistémico (Carlino 2023; Cordero, 2021; Roni, 2019). La identificación de estos aspectos de análisis en relación a la lectura,

sus consignas y el rol docente en tanto promotor de guías, en algunos casos, pero donde el acompañamiento en el proceso no es explicitado en los discursos, parecería obturar la posibilidad del desarrollo del potencial epistémico de la lectura.

El análisis anterior, posibilita identificar en ciertos casos, una lectura más próxima al control o a la medición de los saberes, que a su construcción, lo cual limita tanto la posibilidad de que el estudiantado genere compromiso epistémico con las temáticas propuestas, en pro de aproximarse, apropiarse y construir colaborativamente el saber, como instancias de enseñanza de lectura en primaria desde procesos metarreflexivos que apunten a poner en relación las ideas personales, con las leídas por niños y niñas.

Por otra parte, también es mencionada la lectura individual, en tanto componente esencial del aprendizaje, ya que promueve la autonomía y la reflexión personal sobre el material. Aunque el estudio individual es valioso, se valora la integración de actividades grupales enriquece el proceso de aprendizaje al fomentar el intercambio de ideas y la colaboración. La combinación de ambas modalidades parecería permitir al estudiantado desarrollar una comprensión más profunda y completa de los textos, pero surge nuevamente la interrogante, ¿dónde está el lugar del docente como problematizador, en tanto desarrolla intervenciones en las diferentes modalidades de lectura?

5.1.3.3 Propuestas de Escritura como Herramientas de Lectura.

La escritura es concebida por la mayoría de los docentes (81%) como un componente del proceso de lectura, facilita la comprensión y la internalización del conocimiento, al mismo tiempo que favorece procesos cognitivos -leer, pensar, intercambiar, escribir-. A través de diversos géneros -guiones conjeturales, bitácoras, portafolios-, el estudiantado participa de forma activa y colaborativa en la construcción del significado de los textos ofrecidos. La escritura no solo permite registrar información, sino también analizarla, interpretarla y compartirla, fomentando así un aprendizaje significativo a la vez que cooperativo.

En este acápite es posible identificar una tensión entre el lugar de privilegio de la escritura, como parte del proceso de lectura, en relación a intervenciones docentes que promuevan que el potencial epistémico de la lectura y de la escritura sea posible. En los discursos no se identifican intervenciones de cómo lograr esta interrelación escritura-lectura-saber, porque no se mencionan intervenciones de cauce epistémico

5.1.3.4 Articulaciones Institucionales y Curriculares.

En los discursos docentes se mencionan diferentes modalidades de articulación en la formación magisterial. En lo que respecta a la posibilidad de la interdisciplinariedad, la aparición en los discursos es baja (19%). Esto podría vincularse a la persistencia de enfoques disciplinares o que sean escasas las instancias institucionales que promuevan el trabajo colaborativo entre áreas. Por otra parte, entre quienes sí mencionan esta modalidad de trabajo, la interdisciplinariedad se presenta como un enfoque que permite enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y promover así una formación integral del estudiantado.

Entre los docentes que buscan promover la articulación con Programa de Primaria y publicaciones de la ANEP, se observa una distribución disímil, se encuentra casi la totalidad de docentes de Didáctica (83%) y un porcentaje bajo (21%) de docentes de Lengua española. La escasa mención a la articulación con los programas en los discursos docentes de Lengua Española, parecerían desconocer que se trata de cursos teórico-prácticos, por lo que el programa de los IFD contempla esta necesaria articulación. Acá se identifica una tensión entre los discursos docentes y lo explicitado en los Programas. Los docentes de didáctica parecen tener un enfoque más explícito en esta articulación, mientras que los segundos enfrentan desafíos para conectar la teoría con la práctica, especialmente en los primeros años de formación del estudiantado. La reflexión sobre la propia práctica y el análisis de situaciones didácticas son elementos clave para lograr una articulación efectiva entre los campos de conocimiento.

Es interesante destacar las frecuentes referencias a documentos que emanan de la ANEP, por sobre las que aluden al Programa escolar (ANEP, 2023). En este sentido, surge la hipótesis de que la escasa mención al Programa refiere a las dificultades de apropiación de este en momentos de cambios en el marco de la llamada Transformación educativa, donde el resto de los documentos oficiales son de uso y mención frecuente.

En lo referente a la relación teoría-práctica en contexto de práctica preprofesional, más de la mitad de los docentes (57%) refieren a desplegar sus propuestas con foco en esta relación. De esto se desprende que, si bien una mayoría de docentes incorpora de manera explícita la articulación entre teoría y práctica en sus discursos, persisten sectores donde esta relación aparece de forma implícita o ausente. Esto sugiere la coexistencia de diferentes niveles de reflexión pedagógica y de apropiación de los marcos teóricos en las prácticas discursivas docentes. La articulación de teoría y práctica es un objetivo clave en la formación docente, impulsado por la necesidad de que el estudiantado transfiera los conocimientos teóricos en el aula de la primaria. Los docentes de didáctica implementan diversas estrategias para lograr esta articulación,

como el trabajo coordinado con los docentes de lengua y los talleres de lengua. No obstante, existen desafíos, especialmente en el área de lengua, donde se identifican dificultades para conectar la teoría con la práctica debido a la falta de claridad conceptual y la disociación entre lo que se enseña en el instituto y lo que se observa en la práctica. Superar estos desafíos es fundamental para mejorar la formación de los futuros docentes y garantizar una enseñanza efectiva en el aula.

5.1.4 Síntesis

El análisis realizado en este apartado (5.1) muestra que la formación docente en lectura se caracteriza por una coexistencia de concepciones actualizadas y prácticas didácticas heterogéneas, donde la selección de textos, la formulación de consignas y la articulación entre lectura y escritura dependen en gran medida de decisiones individuales más que de criterios institucionalizados. Esta particular configuración no es un fenómeno aislado, sino que se inserta en un panorama más amplio.

En primer lugar, el Informe del INEEEd 2021–2022 (Tomo 2) refiere a que en 2022 se iniciaron cursos dirigidos a inspectores, directores y docentes, pero evidencia que “Hasta el momento no se han definido cursos específicos para cada unidad curricular” (p. 57). Estos son insumos para interpretar la fragmentación observada en ocasiones entre docentes acerca de diferentes aspectos de la lectura y su enseñanza, así como los énfasis definidos. Esto podría vincularse a lo observado por INEEEd en relación a la falta de lineamientos claros, acompañamiento sostenido y monitoreo curricular consistente.

En segundo lugar, la política educativa de la presente administración de la ANEP, expresada en el Presupuesto 2025–2029, en vínculo con lo expresado por INEEEd, expresa la necesidad de se vuelve imprescindible “articular las estrategias de formación docente con el fin de fortalecer la observación de prácticas, la reflexión pedagógica conjunta y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje contextualizadas” (ANEP, 2024, p. 188). Estos lineamientos de política educativa dialogan con algunos de los dispositivos didácticos identificados, prácticas de lectura y de trabajo grupal; sin embargo, su carácter no sistemático señala la necesidad de una estructura institucional que las integre y las sostenga.

El diálogo entre los hallazgos, las observaciones del INEEEd y los lineamientos de la política educativa actual, permite concluir que la formación docente en lectura se encuentra en una encrucijada: existen concepciones teóricas sólidas y avances parciales en prácticas formativas, pero aún falta la consolidación de criterios comunes, mecanismos de acompañamiento y coherencia curricular que permitan

que las iniciativas individuales se traduzcan en mejoras sostenidas. Fortalecer la profesionalización docente —como demandan tanto el INEEEd como la política educativa nacional— constituye, así, una condición imprescindible para reducir la brecha entre las concepciones declaradas y los dispositivos reales de enseñanza de la lectura observados en esta investigación.

5.2 Componentes Curriculares

La revisión de los programas de Lengua en la Formación de Maestros y de Didáctica Práctica Docente I y el análisis de sus componentes curriculares vinculados a la enseñanza de la lectura, revelan un conjunto de tensiones y vacíos que ameritan una reflexión crítica. Este apartado incorpora la síntesis de los hallazgos centrales en relación a las siguiente sub-dimensiones:

- Concepciones y dimensiones de la lectura;
- El lugar de la lectura;
- Estrategias y herramientas de formación.

5.2.1 Concepciones y Dimensiones de la Lectura

La lectura, como se expresa en el capítulo 4, aparece vinculada principalmente a la construcción de significados, con énfasis en aspectos lingüísticos —prosodia, léxico y ciertos aspectos gramaticales—, lo cual restringe la concepción de lectura en tanto pone acento en los aspectos de decodificación ligados a la construcción de sentido. En lo que refiere a los aspectos gramaticales, son mencionado como gramática normativa y descriptiva, sin asociación a la lectura y su enseñanza, lo que parecería dejar de lado la importancia de la gramática implicada al texto, aquella que posibilita la reflexión metalingüística (Rodríguez Gonzalo, 2012; Fontich, 2011), como posibilitadora de construcción de significados, desde la didáctica, en el entendido que los programas analizados se constituyen, por definición en cursos teórico-prácticos. Cuando el foco está puesto en la nominalización y en la descripción de las relaciones interoracionales, se pierde de vista la interpretación del texto, la posibilidad de construir su significado, en tanto “textos entendidos como tipos de enunciados relacionados con distintos ámbitos de la práctica social” (Cortés, 2013, p. 121). Una de las críticas que presentan Otañi y Gaspar (2007) en relación a la llamada gramática escolar es justamente “la ausencia de

reflexión y discusión de los análisis que se llevan a cabo sobre cualquier aspecto del sistema lingüístico” (p. 98).

Las intervenciones docentes que apuntan en sus prácticas al fomento de la gramática implicada en la lectura y su enseñanza, son la que “implican fomentar análisis gramaticales de fragmentos o frases de los textos con el propósito de construir el significado de párrafos y del texto en su totalidad” (Albisu et al., 2023, p. 76). Los programas omiten la incorporación de contenidos gramaticales en vínculo con la lectura, se parecería omitir de este modo el lugar de la reflexión sobre la lengua en los procesos de lectura, es decir, la reflexión sobre la gramática y la mejora de su uso. A pesar de lo anterior, es importante señalar que como parte de la fundamentación y a modo de principio de trabajo, se hace referencia a la “indagación y reflexión sobre la lengua en base a la experimentación con las formas y a la descripción de las combinaciones que producen el sentido”, mas no en los contenidos a abordar (ANEP, 2023, p. 204).

De los párrafos precedentes se puede inferir la concepción de sujeto aprendiente, en tanto consumidor y reproductor de saberes y no productor, dado que no se incluye, desde los componentes curriculares, la promoción de procesos metarreflexivos en los que se pongan en interacción los conocimientos que se traen, tanto de género como de tema abordado, con lo que se está leyendo, en tanto no se consigna desde los contenidos el lugar de la reflexión metalingüística como parte de los procesos de lectura. Es posible identificar una primera tensión, los procesos reflexivos se incorporan como parte de la fundamentación de programas pero no como parte de los contenidos, ¿cuál es el alcance de la reflexión sobre la lengua como principio de trabajo pero no como contenido a abordarse en relación a la lengua en general y la lectura en particular? La segunda tensión identificada refiere a la presencia del contenido referente a la lectura como proceso de construcción, pero no sucede lo mismo con la reflexión sobre lengua, surge entonces la pregunta, ¿es posible interpretar y construir significados sin incluir un análisis gramatical del texto en tanto posibilitador de procesos de reflexión de la lengua en uso?

Por otra parte, la ausencia de referencias a la lectura como práctica social y cultural o como herramienta epistémica, deja por fuera aspectos constitutivos fundamentales. De este modo, el currículo prescripto omite dimensiones clave del currículo mediado y experimentado (Opertti, 2022), en tanto nombrados por varios docentes en entrevista.

En lo que respecta a la lectura como práctica social y cultural, no es tomada en cuenta en los programas analizados, en el entendido de que el fomento de la lectura es una estrategia y acción de promoción cultural (Munita, 2021). Este aspecto fundamental y constitutivo de la lectura refiere a los modos en que el sujeto se vincula y practica la

lectura, los propósitos que persigue, la forma de contactarse; es decir, los modos en que despliega su rol de lector; formas en que se acerca, lee y comprende un texto a partir de sus intereses y propósitos. De lo anterior se desprende que en los programas no se incluye como contenido el comportamiento lector, en tanto “manifestación social de la forma en que una persona representa y practica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge” (Álvarez Zapata, 2006 en CERLALC-UNESCO, 2011, p. 24¹). Si se consideran a las escuelas como esferas públicas democráticas, sin la incorporación de la lectura en tanto prácticas sociales y culturales, surge la interrogante, ¿cómo promover la participación estudiantil en instancias culturales de la esfera de lo social superadoras de la ejercitación a partir de la escenificación de la cultura en el espacio escolar?

Por otra parte, la ausencia programática mencionada posibilita inferir que no se tienen en cuenta las funciones comunicativas del lenguaje, se considera “insuficiente atender únicamente a los rasgos internos de los textos, argumentando que no se trata de objetos abstractos, aislados del contexto, sino que siempre están incluidos en una determinada situación comunicativa y responden a algún propósito” (Cortés, 2013, p. 119). Desde una perspectiva pragmática, se hace necesario incluir aspectos del contexto social, cultural en el que se produjo el texto, a la vez que unidad de uso de la lengua.

Otro hallazgo relevante en lo que respecta a la lectura en tanto herramienta de acceso al conocimiento disciplinar, o la lectura como objeto de enseñanza en los diferentes campos del saber, refiere a la no aparición de contenidos programáticos vinculados. Se resalta la ausencia del potencial epistémico de la lectura, lo que entra en tensión con la necesidad de planear acciones educativas que actualicen este potencial y que a partir de actividades metarreflexivas, la lectura sea un medio no solo de acceso sino de apropiación y construcción de conocimiento. Esto parecería vincularse con la escasa mención en los discursos docentes acerca de dispositivos de formación que habiliten una lectura epistémica de los textos. Aunque la articulación aparece en ocasiones mencionada, su carácter marginal en los programas indica que no constituye un eje estructurante del currículo de formación docente. La no mención de contenidos vinculados a la lectura como posibilitadora de la co-construcción del saber, se conforma en una debilidad, ya que ubica al estudiantado con márgenes limitados para vincular lo aprendido en la formación con la enseñanza real de la lectura en las aulas escolares.

Algunos de los docentes entrevistados explicitan enseñar a leer en las diferentes disciplinas, reconociendo que cada una requiere estrategias y habilidades específicas. No obstante, y como se plantea más adelante en este capítulo (apartado 4.4), se instala el desafío de superar la fragmentación del conocimiento, promoviendo una mayor integración entre las áreas de lengua y las demás disciplinas, para que el estudiantado pueda desarrollar una comprensión más profunda y significativa de los contenidos de

¹ Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC (2011) Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector.

las asignaturas. La lectura, así concebida, se convierte en una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida, permitiendo a los estudiantes (re)construir el conocimiento y participar activamente en este proceso.

5.2.2 El Lugar de la Lectura en la Formación Inicial

Como se expresó en el capítulo 4 (acápito 4.2.2), no se identificaron contenidos programáticos que refirieran a las estrategias de lectura, ni a niveles de acceso al texto. Esto se vincula a su vez con las ausencias de componentes curriculares que refieran de manera a la enseñanza de la lectura en primaria, en tanto cursos teórico-prácticos, con mención de lectores convencionales y no convencionales. La no mención de estos aspectos, a modo de contenidos a abordarse en el las unidades curriculares, base de la formación de docentes de primaria, da lugar a algunas interrogantes ¿cómo enseñar a leer sino se abordan las estrategias de lectura?, ¿es posible planear propuestas de enseñanza de lectura sin tener en cuenta los niveles de lectura que se quieren promover para interactuar con los textos? Si bien se identifican como componentes curriculares de la lectura, los aspectos lingüísticos, discursivos y la construcción de sentido, surgen nuevas interrogantes, ¿cómo se relacionan estos componentes de la lectura en el proceso de lectura? ¿Es posible promover la reflexión en el estudiantado magisterial acerca de sus procesos de lectura sin reflexionar acerca de la interrelación entre estos elementos? Y si el propio estudiantado no lo vivencia desde lo discursivo, desde lo conversado, ¿cómo enseñará a leer a los niños y niñas en las escuelas? Sino se cuenta con contenidos programáticos sobre qué estrategias de lectura despliegan los sujetos, ¿qué intervenciones podrán planificar para aquellos que aún no leen convencionalmente en relación a los que ya sí lo hacen?

5.2.3 Estrategias y Herramientas de Formación

En los programa se destaca, como se señaló en el acápito 4.2.3., una dialéctica intencionada entre teoría y práctica, planteada como eje articulador. Sin embargo, cuando se examina qué contenidos concretos de lectura se vinculan con esa articulación referida, emergen discontinuidades relevantes. La ausencia de estrategias de lectura, de niveles de acceso al texto y de un análisis gramatical implicado en la interpretación, plantea interrogantes sobre la real articulación entre teoría y práctica, más allá de su explícita enunciación.

Las propuestas curriculares requieren integrar teoría y práctica de manera sustantiva, de modo que se retroalimenten (Opertti, 2022), sin embargo, aquí la integración queda

debilitada porque el currículo prescripto que no provee herramientas suficientes para que la práctica preprofesional movilice procesos metarreflexivos ni análisis epistémicos de los textos.

Al vincular lo expresado sobre la relación teoría práctica en los Programas, con lo explicitado por docentes, se halla una nueva tensión. En los discursos de docentes de Lengua, la mitad aproximadamente de las referencias se asocian con la explicitación de la relación teoría-práctica, mientras que un porcentaje menor refiere a dificultades en la promoción de esta articulación; a pesar de tratarse de un contenido transversal y de que Lengua española se define como curso teórico práctico, donde parecería imprescindible promover la articulación de los aspectos teóricos con las situaciones de práctica a nivel escolar.

En lo que refiere a la articulación de las propuestas formativas con contenidos de los Programas de primaria y documentación que emana de ANEP, se trata de un componente curricular con escasa presencia en los programas de los IFD. En este sentido, se encuentra tensión entre lo declarado por docentes de didáctica, la amplia mayoría refiere a esta articulación en tanto necesaria para planificar y llevar adelante la propuesta de formación, mientras que un porcentaje significativamente menor de docentes de Lengua hace alusión al trabajo articulado con la documentación referida. Esto lleva a plantearse, en una carrera de formación docente donde el estudiantado magisterial transcurre por cursos de formación de Lengua, y paralelamente debe pensar, o empezar a pensar desde 1° cómo enseñar lengua en las prácticas pre profesionales, ¿no sería imprescindible la articulación de los contenidos programáticos de los IFD con los programas de primaria?, ¿no debería tratarse de contenidos explicitados desde el currículum diseñado para que no se generaran formaciones dispares que dependieran de los criterios de priorización del currículo experimentado (Schubert, 2013), convirtiéndose así en decisiones individuales y no institucionales?

En lo que respecta a la interdisciplinariedad, aunque los programas incluyen la necesidad de construir vínculos interdisciplinarios, porque aporta a la “contextualización del currículo”, su formulación general parecería provocar que su potencial quede reducido. Desde la perspectiva del currículo negociado y mediado, se observa una nueva tensión, ya que a pesar de que la interdisciplinariedad es un contenidos curricular, se identifica escasa mención de esta en los discursos, lo que evidencia tensión entre el currículum diseñado y experimentado, la interdisciplinariedad aún no se configura como un eje consolidado en las prácticas de enseñanza y la enseñanza se concibe aún desde marcos disciplinares cerrados, sin una reflexión explícita sobre los posibles cruces o transferencias entre campos de conocimiento.

5.2.4 Síntesis

En conjunto, los hallazgos reflejan un currículo prescripto que, aunque incorpora elementos relevantes, son varias las tensiones identificadas en el propio documento y en relación con el curriculum diseñado, lo que evidencia la necesidad de revisar la propuesta curricular a la luz del paradigma que concibe al currículo como un entramado de dimensiones interconectadas —prescripta, implementada, mediada, percibida, experimentada— (Operti, 2022). La discusión sugiere que, para avanzar hacia una formación inicial más consistente, es imprescindible que el currículo escrito aborde de manera explícita los componentes que habilitan la lectura como práctica situada, epistémica y social, integrando teoría y práctica, desde la interdisciplinariedad, en un marco coherente que permita a los futuros docentes construir entramados conceptuales para enseñar a leer y enseñar a enseñar a leer en primaria.

5.3 Dispositivos Didácticos

Este apartado incorpora la síntesis de los hallazgos centrales en relación a sus tres sub-dimensiones constitutivas, a saber:

- Planificación;
- Posibilidad de Reflexión;
- Enseñanza de la Lectura.

El análisis de los discursos docentes permite comprender cómo los dispositivos didácticos que orientan la formación del estudiantado magisterial se configuran en la intersección de prácticas de planificación, instancias de reflexión y enfoques sobre la enseñanza de la lectura. En términos generales, los tres ejes muestran una coexistencia de perspectivas formativas potentes, en algunos casos con tensiones que condicionan la construcción del saber profesional.

5.3.1 Planificación

El propósito es comprender cómo la planificación trasciende su carácter técnico para convertirse en un espacio de reflexión que incide en la toma de decisiones y en la construcción compartida de criterios didácticos. En este punto, se identifica una tensión entre los docentes de Lengua española y los de Didáctica. Para estos últimos la planificación ocupa un lugar central para la organización de su propuesta de enseñanza en tanto eje vertebrador del trabajo docente, mientras que sucede lo contrario con los primeros, la minoría menciona este dispositivo. Si bien ambas unidades curriculares se tratan de cursos teórico-prácticos, en los que la planificación forma parte, no es percibido así por todos los docentes, en cuyos discursos las visiones son dispares con respecto a la planificación como parte de los dispositivos didácticos por los que se opta.

La mayoría de las orientaciones refiere a la planificación general, sin detallar modos concretos de operacionalizar decisiones didácticas en situaciones de enseñanza de la lectura. Esto sugiere un predominio de la planificación como marco conceptual más que dispositivo didáctico de reflexión, lo que podría dificultar que el estudiantado transfiera estas orientaciones al momento de diseñar prácticas situadas. Asimismo, emergen tensiones entre la planificación como ejercicio de autonomía profesional y su uso como instrumento de control institucional, lo cual incide en la vivencia formativa del proceso. También aparecen experiencias de planificación colaborativa que fortalecen la coherencia entre IFD y escuela, aunque no constituyen la práctica predominante.

La planificación, a pesar de ser valorada por su carácter formativo, enfrenta el desafío de consolidarse como proceso reflexivo y situado que articule intencionalidad, contenido, secuencia y evaluación. La discusión se centra, por lo tanto, en la necesidad de fortalecer una planificación que no solo organice actividades, sino que habilite trayectos formativos vinculados con prácticas reales de lectura y reflexión.

5.3.2 Posibilidad de Reflexión

El estudio muestra que la reflexión ocupa un lugar destacado, especialmente en su modalidad colectiva. Este predominio indica que las orientaciones docentes se configuran como dispositivos que buscan promover el análisis de la práctica, la construcción compartida de criterios y el diálogo entre teoría y experiencia. La presencia extendida de guías de observación, análisis de clases y discusión grupal evidencia un enfoque formativo que valora el intercambio como condición para la comprensión profesional. En la unidad curricular de Lengua, aunque la reflexión

también se menciona, su presencia es menos frecuente, lo que podría vincularse con un foco mayor en contenidos disciplinares que en la función reflexiva de las orientaciones. La discusión interpela, entonces, la necesidad de diseñar mediaciones más dialógicas, que conviertan la reflexión en un componente estructural y no eventual.

5.3.2 Enseñanza de la Lectura

Del corpus analizado, se desprende que la mayoría de los docentes ofrecen orientaciones al estudiantado magisterial respecto de la enseñanza de la lectura, con distribución desigual entre las que refieren a estudiantes que aún no leen de manera convencional y quienes ya lo hacen. Esta distribución evidencia una fuerte preocupación por la alfabetización inicial, aunque no siempre acompañada por el mismo nivel de explicitación para la enseñanza en niveles posteriores, donde se esperarían propuestas más complejas de lectura comprensiva, interpretativa y crítica. Entre las orientaciones predominantes se destacan la adaptación a la diversidad, la selección diferenciada de textos, el uso de soportes múltiples y la lectura a través del docente como mediación clave. Los enfoques más potentes enfatizan la lectura como práctica social, la construcción de significados y el análisis de géneros discursivos.

Por otra parte, se identifica una tensión entre enfoques centrados en la decodificación, en el conocimiento del sistema de escritura como condición previa y en la recuperación de información, y aquellos que conciben la lectura como práctica social y cultural. Lo anterior evidencia la coexistencia de modelos conceptuales diversos. Además, algunos docentes de Lengua reconocen no contar con suficiente formación para orientar sobre enseñanza de la lectura, lo que introduce una tensión relevante en la formación magisterial; quienes deben orientar en prácticas lectoras no siempre se sienten suficientemente habilitados para hacerlo.

De los discursos se desprende que los dispositivos didácticos desplegados recurren al uso de textos como pretexto para actividades de evaluación o como fuentes de datos. Mientras que en menor proporción son seleccionados como verdaderos objetos de análisis para su comprensión. Cuando los textos no se problematizan, se reduce la posibilidad de que el estudiantado aprenda a establecer relaciones, valorar posiciones, confrontar perspectivas o reconocer aspectos discursivos. Además, la lectura aparece frecuentemente desvinculada de otras prácticas del lenguaje, como la escritura o el intercambio oral, lo que dificulta consolidar una experiencia de lectura integral. En este marco, la discusión gira en torno a la necesidad de reposicionar la lectura como práctica social y cultural compleja que debe ser enseñada explícitamente mediante dispositivos que habiliten la exploración, el análisis y la interpretación crítica.

5.3.4 Síntesis

En síntesis, la articulación entre planificación, posibilidad de reflexión y enseñanza de la Lectura emerge como un desafío clave para la construcción de dispositivos didácticos más potentes. La mejora de las prácticas no depende únicamente de modificar recursos o consignas, sino de reconfigurar el modo en que se concibe la enseñanza: como un proceso que requiere planificación ancladas en mediaciones que promuevan reflexividad y propuestas de lectura que interpelen al estudiantado a interactuar con los textos.

Esta discusión invita, por lo tanto, a repensar los dispositivos desde una perspectiva más integrada, coherente y orientada al desarrollo de prácticas lectoras auténticas, como parte constitutiva de prácticas sociales y culturales. Por otra parte, surge la necesidad de mayor articulación entre los tres ejes; planificación que integre dispositivos concretos para enseñar lectura, reflexión vinculada con decisiones didácticas y orientaciones que articulen alfabetización inicial, comprensión, interpretación y lectura crítica. Avanzar hacia esta integración podría fortalecer la construcción del saber profesional, aumentando la coherencia formativa entre lo que se dice, lo que se orienta y lo que realmente habilita la práctica docente.

5.4 Prácticas Preprofesionales

Este apartado presenta una síntesis de los hallazgos centrales de la dimensión Prácticas Preprofesionales organizados en torno a sus tres subdimensiones constitutivas, a saber::

- Estrategias y herramientas de formación;
- El lugar de la Lectura en la formación inicial;
- Orientaciones de la práctica.

Los hallazgos permiten caracterizar las prácticas preprofesionales como un espacio formativo en el que estudiantes y noveles docentes articulan —con diferentes grados de profundidad y acompañamiento— los saberes de la formación inicial con las experiencias situadas en las escuelas. Los hallazgos relevados a partir de los discursos dan cuenta de un escenario heterogéneo, en el que se combinan propuestas orientadas

al estudio académico, experiencias de planificación y reflexión docente, y orientaciones diversas en torno a la enseñanza de la lectura. Esta heterogeneidad se encuentra fuertemente condicionada por iniciativas personales de docentes y estudiantes, más que por una política institucional clara que articule los distintos componentes de la formación.

5.4.1 Estrategias y Herramientas de Formación

Se observa que las consignas de lectura recibidas durante la formación se centran mayoritariamente en el análisis de textos académicos, la identificación de ideas principales y la exposición oral, con predominio de consignas guiadas y de trabajo individual o grupal. La escritura aparece como herramienta de apoyo al estudio — subrayado, toma de notas, resúmenes, registros en papelógrafos— y no como contenido vinculado directamente a la enseñanza de la lectura.

La selección de textos es mencionada tanto en términos de bibliografía teórica utilizada en los cursos como de criterios didácticos aplicados durante la práctica escolar. Las estudiantes describen criterios como la accesibilidad, la pertinencia temática, el soporte visual y la motivación del grupo, así como la adecuación según ciclo (uso de fragmentos o textos completos). Sin embargo, estas elecciones no siempre se vinculan con marcos teóricos explícitos.

La lectura como contenido transversal apenas se registra en relación con otras áreas del currículo, lo que muestra una articulación interdisciplinaria débil y despareja. De modo similar, la vinculación con el Programa de Educación Primaria y con materiales de ANEP (como los CLE) aparece de manera desigual: algunas estudiantes los integran en la planificación, mientras que otras refieren desconocimiento o un uso centrado únicamente en contenidos lingüísticos.

Estas variaciones evidencian una formación inicial donde teoría, didáctica y práctica se articulan de manera fragmentada, y donde la coherencia formativa depende en gran medida de las decisiones de cada docente formador.

5.4.2 El Lugar de la Lectura en la Formación Inicial

Los discursos señalan un abordaje teórico de las estrategias lectoras, especialmente de las cognitivas —anticipación, inferencia, verificación—, mientras que no aparecen referencias a estrategias discursivas. El énfasis está puesto en los momentos del proceso lector (antes, durante y después), aunque se expresan dificultades para trasladar estos saberes a la enseñanza en contextos reales.

En cuanto a los niveles de comprensión, predomina la referencia a la lectura inferencial, seguida por menciones a la lectura explícita y crítica. Una proporción considerable de los discursos no aborda ningún nivel de lectura, lo que refleja una presencia parcial y no sistemática del trabajo sobre los distintos niveles de acceso al texto.

Asimismo, la lectura es reconocida en su función académica —comprender textos de estudio—, pero no siempre es tratada como objeto de enseñanza para el nivel Primario.

5.4.3 Orientaciones de la Práctica

La planificación aparece como una práctica constante, aunque con sentidos diversos. En algunos casos se la concibe como un requisito formal vinculado al control institucional; en otros, como una instancia de construcción didáctica que se articula con las orientaciones de los talleres y cursos. Las referencias a proyectos y secuencias muestran que estas modalidades habilitan experiencias más sistemáticas, mientras que las actividades aisladas no se integran en un recorrido didáctico continuo.

Las instancias de reflexión se presentan principalmente en formato colectivo —talleres, análisis de clases, discusiones entre pares—, y en menor medida de forma individual, asociadas a estrategias de estudio y autoevaluación. Ambas modalidades contribuyen a la construcción de criterios profesionales, aunque con niveles diferentes de sistematicidad.

En cuanto a la enseñanza de la lectura, los discursos revelan diferencias claras entre ciclos: en los primeros años predominan referencias a la lectura no convencional, centrada en la mediación docente, la interpretación de imágenes, la anticipación y otras formas de lectura multimodal; mientras que en los grados superiores se mencionan textos más extensos y el trabajo con diversas prácticas lectoras. También aparecen menciones a métodos silábicos y fonéticos, especialmente en escuelas donde estas

tradiciones están instaladas. En conjunto, se evidencia la coexistencia de distintos enfoques, que a veces generan tensiones entre las orientaciones de la formación y las prácticas observadas en las escuelas.

5.4.4 Síntesis

En conjunto, los hallazgos de la dimensión Prácticas Preprofesionales permiten identificar puntos críticos vinculados con la fragmentación entre teoría y práctica, la desigual articulación con los marcos curriculares y la variabilidad en los dispositivos de acompañamiento. Al mismo tiempo, en diálogo con la literatura especializada, estos resultados permiten comprender las prácticas preprofesionales como un espacio de convergencia —y tensión— entre concepciones, dispositivos institucionales y modos de enseñar lectura.

Los resultados de esta dimensión permiten comprender las prácticas preprofesionales como un espacio donde convergen —y muchas veces colisionan— concepciones, dispositivos institucionales y formas de enseñar lectura que configuran la transición entre la formación inicial y el ejercicio docente. En diálogo con la literatura, estos hallazgos evidencian tensiones estructurales que impactan en la apropiación pedagógica de la lectura por parte del estudiantado de magisterio.

Entre los puntos críticos identificados, uno de los más relevantes se refiere al lugar que ocupa la lectura en las prácticas preprofesionales. Si bien en la formación inicial la lectura es presentada como condición necesaria para el estudio y el desarrollo profesional, su enseñanza durante la práctica escolar aparece fragmentada y con escasa explicitación. Carlino (2005) muestra que, en los ámbitos formativos, la lectura suele ocupar un lugar central en el discurso pero no se acompaña con una enseñanza sistemática de cómo leer o cómo enseñar a leer. Esto se refleja en los discursos analizados: las estudiantes reconocen la importancia de la lectura como herramienta de comprensión y mediación pedagógica, pero encuentran pocas oportunidades para observar, modelizar o experimentar estrategias concretas de enseñanza durante su práctica preprofesional.

Al mismo tiempo, los hallazgos permiten identificar una asimetría entre el conocimiento teórico sobre lectura y su traducción didáctica. Mientras que las estudiantes declaran conocer las estrategias cognitivas —anticipación, inferencia, verificación—, la práctica preprofesional no siempre les ofrece situaciones en las que estas estrategias se enseñen explícitamente o se integren en secuencias sistemáticas.

Esta distancia entre saber “sobre lectura” y saber “enseñar lectura” ha sido ampliamente documentada en estudios sobre alfabetización inicial (Lerner, 2011; Solé, 2012), que señalan que el conocimiento declarativo tiende a convertirse en un límite formativo cuando no se articula con experiencias de modelización y enseñanza acompañada.

La selección de textos, por su parte, emerge como un punto nodal donde confluyen criterios formativos y decisiones situadas en la escuela. El estudiantado reconoce la importancia de elegir textos accesibles, motivadores y diversos, pero los criterios no siempre se vinculan con una reflexión didáctica robusta ni con un marco teórico sistematizado. La literatura ha señalado que la selección textual es un componente clave de la enseñanza de la lectura —en tanto orienta qué prácticas lectoras se promueven, qué representaciones sobre leer circulan en la escuela y qué modos de participación se legitiman— (Cassany, 2006; Bombini, 2008). Los hallazgos muestran que, aunque las estudiantes valoran la diversidad de soportes y formatos, la formación inicial no provee herramientas suficientes para transformar esos criterios en decisiones pedagógicas fundamentadas, generando incertidumbre frente al diseño de propuestas concretas.

En relación con los niveles de lectura, la marcada presencia de la dimensión inferencial coincide con estudios que describen la tendencia de la formación docente a promover comprensiones profundas sin consolidar instancias sostenidas de lectura crítica. Esto se alinea con Solé (2012), quien advierte que la comprensión crítica requiere una enseñanza explícita y continuada, poco frecuente tanto en las aulas escolares como en la formación docente. Si bien en los discursos aparecen referencias a la lectura explícita y a la lectura entre líneas, la lectura crítica se menciona de forma acotada, lo cual sugiere que la formación inicial prioriza procesos de comprensión literal e inferencial, sin avanzar plenamente hacia prácticas de análisis, intertextualidad y juicio fundamentado. Esto revela una limitación en la construcción de docentes capaces de formar lectores críticos en un sentido amplio, tal como demandan los marcos curriculares contemporáneos.

Por su parte, la planificación y la reflexión pedagógica, aunque presentes en los discursos relevados, muestran una fuerte variabilidad. La coexistencia de planificaciones formales y otras más integradas a procesos de análisis conjunto evidencia lo que la literatura describe como una heterogeneidad institucional en la formación docente (Davini, 2015). Esta caracterización coincide con hallazgos de investigaciones previas realizadas por integrantes de este equipo (Pérez Gomar & Albisu Viacaba, 2020; Pérez Gomar Brescia & Albisu Viacava, 2021), que describen la práctica preprofesional como un espacio poco reglado, atravesado por propuestas formativas diversas y con orientaciones que difieren considerablemente entre centros y docentes orientadores. Estas observaciones se alinean con lo señalado por Vezub (2007), quien advierte que la

formación docente —particularmente en sus tramos prácticos— suele depender de iniciativas individuales más que de dispositivos institucionales consolidados, lo que produce experiencias heterogéneas y desiguales. En esta investigación, las diferencias en el acompañamiento de docentes orientadores, la discontinua articulación entre didáctica y práctica, y la falta de criterios comunes para retroalimentar la enseñanza de la lectura configuran un escenario donde las estudiantes deben negociar sentidos, adaptar criterios y resolver tensiones sin un marco compartido.

Un aspecto especialmente revelador es la relación entre las prácticas formativas y los modos de enseñar lectura en los primeros años. Los discursos muestran que las estudiantes reconocen la especificidad del lector no convencional —categoría desarrollada en los textos de ANEP y presente en los marcos psicogenéticos del aprendizaje de la escritura—, pero también que esta mirada convive con enfoques centrados en métodos silábicos o fonéticos. Esta coexistencia aparece como un rasgo estructural del campo formativo, en línea con trabajos que muestran que la alfabetización inicial es un territorio donde convergen enfoques diversos y tradiciones pedagógicas múltiples (Ferreiro, 2010; Rockwell, 2009). Mientras Ferreiro evidencia la diversidad de concepciones infantiles sobre el sistema de escritura y los distintos caminos hacia su apropiación, Rockwell muestra —desde una perspectiva etnográfica— cómo en las instituciones escolares perduran prácticas y saberes heterogéneos, que coexisten sin necesariamente integrarse.

En conjunto, estos resultados muestran que la práctica preprofesional opera como un espacio donde se hacen visibles las tensiones entre teoría y práctica, entre innovación y tradición, entre lectura como objeto de estudio y lectura como objeto de enseñanza. Estas tensiones no se traducen únicamente en desafíos pedagógicos; también configuran la identidad profesional del estudiantado, que debe aprender a enseñar en escenarios donde las prácticas lectoras no siempre están explicitadas ni acompañadas. Este hallazgo coincide con lo planteado por el INEE (2016), que identifica que los maestros recientemente egresados perciben un desfase persistente entre la teoría abordada en la formación y las prácticas que encuentran en las escuelas, lo que complejiza la construcción de un saber profesional integrado.

Finalmente, esta dimensión deja planteados varios puntos críticos para pensar la mejora de la formación inicial: la necesidad de fortalecer la modelización docente, generar criterios institucionales para la enseñanza de la lectura durante la práctica, ampliar los repertorios textuales y multimodales, articular saberes teóricos con experiencias situadas y promover una reflexión pedagógica sistemática que habilite a las estudiantes a interpretar y transformar la complejidad de las prácticas reales.

6. Reflexiones

En lo referente al desarrollo del pensamiento infantil en torno a diferentes objetos de conocimiento, existen cuantiosas publicaciones e investigaciones que versan sobre la temática, que dan cuenta de que se trata de saberes provisorios que se encuentran en permanente construcción. Empero, al hacer foco en colectivos docentes que se desempeñan en instituciones de enseñanza primaria, tanto como estudiantes magisteriales, se encuentran un campo de vacancia acerca de este conjunto de sujetos que se encarga de la enseñanza, a la vez que constructores de conocimiento en sus lugares de trabajo y de práctica docente, desde un visión que se distancia de perspectivas aplicacionistas. Esta investigación tuvo por foco describir, analizar e interpretar las percepciones de docentes -didáctica y lengua española- sobre la formación en lectura y su enseñanza, sus principales características, los componentes curriculares, y las dinámicas de formación en los centros de práctica.

6.1 Agentes Formadores

Los hallazgos permiten afirmar que la lectura ocupa un lugar reconocido, por docentes de didáctica y de lengua española, en la formación inicial magisterial, pero ese lugar se configura a partir de un entramado teórico-conceptual y didáctico heterogéneo, en el que se reconocen fortalezas al mismo tiempo que zonas de fragilidad y tensiones.

En lo referente a las concepciones, la lectura como construcción de significados constituye el enfoque predominante, mientras que sus aspectos sociales y culturales, así como su potencial epistémico, aparecen con menor frecuencia, lo que confirma —tal como señala la discusión— que el campo formativo se desarrolla sobre cierta base conceptual, pero con un marco teórico parcial, porque hay aspectos de la lectura con escasa contemplación, por ende con escasa conceptualización y transposición al estudiantado. La prevalencia de enfoques centrados en la comprensión e interpretación de sentidos y significados, y la menor explicitación del carácter social y epistémico de la lectura, parecería revelar intersticios teóricos y conceptuales en torno a los cuales seguir discutiendo para promover visiones más integrales que trasciendan la comprensión literal, y que apunten a la promoción de construcción colectiva de saberes. No obstante, si bien son minoritarias las voces docentes (13%) que reconocen la importancia del potencial epistémico de la lectura según el contexto disciplinar, se instala el desafío de

superar la fragmentación del conocimiento, promoviendo una mayor integración entre las áreas de lengua y las demás disciplinas, para que el estudiantado pueda desarrollar una comprensión más profunda y significativa de los contenidos de las asignaturas. La lectura, así concebida, se convierte en una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida, permitiendo a los estudiantes (re)construir el conocimiento y participar activamente en este proceso.

Asimismo, la fuerte presencia de referencias a lo prosódico y la lectura expresiva, desligadas de procesos de construcción de significado, sugiere la persistencia de una secuenciación lineal de lo fácil a lo difícil, de lo sencillo a lo complejo, de la decodificación a la comprensión; concepciones de la lectura y su enseñanza que parecerían desconocer la procesos de interpretación aún antes de que el sujeto haya conquistado la alfabetización del sistema de escritura, aún antes de que maneje una lectura convencional. El desafío reside en integrar de manera efectiva el componente lingüístico en la enseñanza de la lectura, así como el discursivo, de manera que los estudiantes puedan desarrollar una comprensión profunda y crítica de los textos.

Al hacer foco en las estrategias lectoras y los niveles de acceso al texto, se advierte un tratamiento desigual y poco sistemático. Tal como se desprende del apartado de discusión, esta escasa explicitación constituye un indicador de escasos acuerdos entre docentes, acerca de las orientaciones sobre la enseñanza de la lectura en los IFD. La convergencia entre datos y discusión permite concluir que la lectura no se configura como un contenido transversal articulado mediante criterios formativos estables, sino como un conjunto de decisiones individuales dependientes de sensibilidades, trayectorias docentes y condiciones locales. Esta fragmentación podría incidir en el proceso de construcción del estudiantado magisterial, de un corpus teórico y didáctico sólido y coherente para la enseñanza de la lectura en primaria.

El análisis de las estrategias y herramientas de formación refuerza esta conclusión. Aunque la selección de textos, las consignas de lectura, las propuestas de escritura y el trabajo grupal emergen como prácticas frecuentes y valoradas, su implementación carece de criterios institucionales compartidos. La discusión muestra que esta diversidad no necesariamente constituye una fortaleza: cuando la selección textual se orienta por la disponibilidad o por la accesibilidad inmediata, cuando las consignas se limitan al control de información explícita, o cuando las intervenciones docentes en lectura no se explicitan ni se modelan, se parecería restringir la posibilidad de que la lectura adquiera un carácter verdaderamente formativo y epistémico. Es en este punto donde la discusión identifica un nudo crítico y un estado de tensión, la brecha entre la concepción declarada de lectura como construcción de significados y las prácticas concretas que no siempre propician tal construcción.

En lo que respecta a la interdisciplinariedad y su baja mención en los discursos docentes, la desigual articulación con el Programa de Primaria y la documentación sobre lectura que emana de la ANEP, - aspectos señalados tanto en los apartados de resultados como de discusión-, evidencian un problema; la falta de continuidad y coherencia curricular entre los espacios de formación y los escenarios escolares donde el estudiantado desarrolla su práctica preprofesional. Este hallazgo adquiere especial relevancia a la luz de los aportes del INEEd y de los lineamientos de política educativa, que destacan la necesidad de fortalecer la observación de prácticas, la reflexión conjunta y el trabajo docente colaborativo para consolidar la formación en lectura.

En síntesis, la evidencia empírica y el análisis crítico de esta dan cuenta de que existen concepciones teóricas actualizadas sobre la lectura y dispositivos didácticos potencialmente potentes. Sin embargo, estos elementos no terminan de consolidarse como prácticas sistemáticas, articuladas y compartidas por el colectivo docente entrevistado. La formación continúa dependiendo de iniciativas individuales más que de criterios institucionales o lineamientos comunes, lo que contribuye a la fragmentación conceptual y didáctica ya descrita tanto en los discursos docentes como en los del estudiantado.

Fortalecer la profesionalización docente en lectura —como expresa el INEEd (2024) y se enuncia en los documentos de política educativa (ANEP, 2025)— implica reducir la brecha entre marco conceptual, discurso pedagógico y práctica formativa. Esto requiere avanzar hacia la construcción de un lenguaje profesional común, la institucionalización de criterios de selección y trabajo con textos, y la consolidación de dispositivos que integren lectura, escritura, reflexión y análisis disciplinar en clave epistémica. Se considera que es en este marco que la lectura puede ser concebida como una práctica social y cultural compleja, desde una visión superadora de un contenido declarado, lo que implica pensar y constituir instituciones educativas -centros de formación docente y escuelas- como esferas públicas democráticas, en las que se promueva la formación de sujetos lectores reflexivos, críticos y culturalmente situados.

A modo de síntesis, es posible elaborar un repertorio de estrategias y herramientas utilizadas en la formación inicial magisterial. Algunas son altamente recurrentes —selección de textos, guías de lectura, propuestas de escritura, trabajo grupal— mientras que otras aparecen con menor frecuencia -promoción de estrategias de lectura y niveles de acceso al texto, propuestas desde la interdisciplinariedad, articulación curricular, e intervenciones epistémicas-. La validación del listado permite afirmar que el campo formativo dispone de múltiples estrategias y herramientas, pero su uso es desigual y su sistematización parecería ser escasa.

6.2 Componentes Curriculares

El análisis de los programas de Lengua en la Formación de Maestros y de Didáctica Práctica Docente I permite concluir que los componentes curriculares vinculados a la lectura y su enseñanza presentan una configuración fragmentada, con determinados énfasis y algunas ausencias. Como se evidencia en los hallazgos, la lectura es conceptualizada como construcción de significados, con foco en los aspectos lingüísticos; prosodia, léxico y ciertos contenidos gramaticales (desde lo normativo y descriptivo), lo cual parecería restringir a la vez que ceñir la comprensión a aspectos prosódicos, una gramática aplicada y a algunos aspectos léxicos. Se identifica la ausencia de la perspectiva que entiende la lectura como práctica sociocultural, como herramienta epistémica y como actividad que demanda procesos de reflexión metalingüística, interpretación y construcción de significados situados, al mismo tiempo que el comportamiento lector no es mencionado como dimensión de la lectura a considerar y los conocimientos discursivos son mencionados con baja frecuencia.

La revisión analítica del currículo permite afirmar que estos vacíos o ausencias son significativas, ya que inciden directamente en el modo en que los futuros docentes pueden comprender y enseñar a leer en las aulas escolares. La ausencia de contenidos vinculados a estrategias de lectura, niveles de acceso al texto y lectura en la disciplinas, a la vez que objetos y herramientas de aprendizaje; ausencias explícitamente identificadas en el apartado de Hallazgos del estudio (acápite 4.2) y profundizadas en el capítulo Discusión (acápite 5.2), parecerían apuntar a la enseñanza de la lectura de modo fragmentario, en contraposición a la concepción de lectura como un proceso cultural y social complejo compuesto de dimensiones interrelacionadas. La identificación de esta fragmentación parecería atentar contra la construcción de sujetos críticos y reflexivos, que puedan participar de prácticas de enseñanza en los IFD, al mismo tiempo que desarrollen propuestas de prácticas escolares, en clave de justicia social e igualdad.

De los análisis presentados, las ausencias curriculares en lo que a la lectura y su enseñanza respecta, obstruye la posibilidad de que el estudiantado desarrolle criterios y marcos teóricos sólidos que sustenten sus decisiones didácticas y disciplinares para planificar intervenciones.

Otro elemento que emerge con fuerza es la tensión entre la declarada articulación teoría-práctica y la ausencia de contenidos concretos que permitan operativizarla. Aunque ambos programas se presentan como cursos teórico-prácticos y la relación teoría-práctica es un eje recurrente en los programas, la falta de componentes y aspectos específicos de la lectura -estrategias, niveles, enfoques epistémicos o criterios de análisis textual con involucramiento de la gramática en tanto implicada en los

procesos-, debilita la posibilidad de que dicha articulación se convierta en un proceso real en las prácticas, en tanto parte constitutiva de los currículum experimentados, sin reducirlos a contenidos de carácter enunciativo. Esta tensión es posible visualizarla en los discursos tanto de docentes como de estudiantes y noveles docentes. Casi la mitad de los corpus discursivos correspondientes a estos grupos de agentes involucrados, expresan dificultades para conectar la teoría con la práctica, lo que se evidencia en escasa vinculación entre los contenidos de lengua y las prácticas reales de enseñanza en las escuelas.

Por otra parte, pero en estrecho vínculo con lo anterior, el currículo prescripto muestra una relación débil con el programa escolar de primaria y con los documentos que emanan de la ANEP en tanto orientadores en la enseñanza de la lengua. Esta escasa articulación es identificada tanto en la revisión documental como en los discursos de docentes de Lengua, mientras que los de Didáctica casi en su totalidad manifiestan promover estos vínculos. En lo que a estudiantes y noveles docentes respecta, casi la mitad evidencia falta de articulación. Esto genera un desfase entre lo que se enseña en los IFD y lo que se espera que los futuros docentes implementen en las aulas. Esta falta de alineación afecta la potencia formativa del currículo, en tanto no favorece trayectorias coherentes ni continuidad entre el currículo diseñado, el mediado y el experimentado, lo que contribuye a experiencias formativas desiguales y dependientes de decisiones individuales.

En lo referente a la interdisciplinariedad, si bien aparece mencionada como componente curricular relevante, su formulación en los programas no viene acompañada de orientaciones que permitan desarrollarla de manera efectiva en las prácticas preprofesionales. Esto encuentra su correlato en discursos tanto de docentes como de estudiantes y noveles maestras, en los que la interdisciplinariedad casi no es mencionada, o en algunos casos aparece referida de manera marginal. Esto redundante en que la lectura y su enseñanza sea concebida desde los marcos curriculares cerrados, lo que limita su potencial como herramienta transversal para el aprendizaje en todas las áreas.

En síntesis, se concluye que la formación inicial en lectura y su enseñanza, se sustenta en un currículo que incluye diferentes aspectos y dimensiones, pero que no menciona otros fundamentales o que la enunciación de contenidos está, pero sin orientaciones o contenidos asociados que promuevan su incorporación en el despliegue de las prácticas. Es necesario que el currículo incorpore de manera explícita contenidos que reconozcan la complejidad del acto de leer, integren teoría y práctica de forma sustantiva, articulen con el currículo escolar y habiliten una comprensión profunda de la lectura como práctica social y cultural compleja.

6.3 Dispositivos Didácticos

El análisis de los discursos en relación a los dispositivos didácticos puestos en juego permite reconocer que la formación inicial en torno a la enseñanza de la lectura se sostiene sobre un entramado complejo de orientaciones que combinan planificación, saberes disciplinares y prácticas reflexivas. Sin embargo, los hallazgos evidencian que las dimensiones estudiadas -planificación, posibilidad de Reflexión y enseñanza de la Lectura- no siempre se articulan, lo que genera vacíos formativos que inciden directamente en la construcción del saber profesional de los futuros docentes.

En relación con la planificación, se destaca como herramienta estructurante de la práctica pedagógica y como dispositivo identitario en la formación docente. La planificación aparece asociada a la toma de decisiones, la coherencia metodológica y la fundamentación didáctica, lo que le otorga un rol relevante en la construcción del pensamiento profesional. No obstante, los resultados indican que esta centralidad no se traduce de manera sistemática en orientaciones específicas sobre secuencias, actividades y proyectos, predominan así las referencias generales más que los dispositivos concretos que permitirían operacionalizar criterios de enseñanza de la lectura. Esta brecha entre la importancia atribuida y la explicitación efectiva constituye una tensión significativa, especialmente para estudiantes magisteriales que requieren transitar desde una planificación conceptual, desde el plano de lo teórico, hacia una planificación situada y ajustada a contextos reales.

En lo que respecta a la posibilidad de reflexión, el estudio muestra la habilitación y promoción de prácticas de reflexión colectiva, entendidas como instancias de diálogo, análisis de clases, uso de guías de observación y vinculación teoría-práctica. Este trabajo colaborativo se consolida como uno de los puntos más fuertes en la formación inicial, dado que habilita a las y los estudiantes a construir criterios profesionales desde la experiencia acompañada. Sin embargo, la menor presencia de reflexiones individuales, junto con la mención de dificultades para sostener niveles profundos de análisis crítico, evidencia que la reflexividad —uno de los pilares de la profesionalidad docente— requiere todavía ser fortalecida. La tensión entre reflexión significativa y reflexión meramente formal confirma la necesidad de generar condiciones institucionales y pedagógicas que permitan procesos más genuinos y metacognitivos.

En cuanto a la categoría enseñanza de la lectura, las orientaciones ofrecidas revelan un campo diverso y, en ocasiones, fragmentado. Por un lado, parecería hacerse énfasis en la alfabetización inicial, con orientaciones relacionadas a la selección de materiales, diversidad de soportes y acompañamiento próximo del docente. Por otro lado, la

enseñanza de la lectura para estudiantes que ya leen convencionalmente aparece con menor frecuencia, lo cual genera una asimetría entre los niveles formativos: se detallan criterios para la iniciación, pero no siempre se explicitan las prácticas de lectura comprensiva, crítica e interpretativa que se espera que el futuro docente pueda sostener en el aula. Además, la coexistencia de enfoques centrados en la decodificación con perspectivas socioculturales de la lectura muestra que no existe un marco conceptual compartido entre los formadores, lo cual impacta en la coherencia de las orientaciones brindadas. Esta heterogeneidad se profundiza cuando algunos docentes reconocen limitaciones en su propia formación para orientar la enseñanza de la lectura, lo que revela una necesidad de formación de formadores a nivel institucional.

En conjunto, estos resultados permiten concluir que la formación inicial ofrece dispositivos potentes, pero enfrenta desafíos relevantes vinculados a la articulación entre planificación, reflexión y enseñanza de la lectura. La ausencia de criterios integrados puede dificultar que el estudiantado construya una visión unificada sobre qué significa enseñar a leer en la escuela, desde la alfabetización inicial hasta los grados más avanzados. Se identifica entonces la necesidad de dispositivos de formación que conecten explícitamente estas tres dimensiones, de modo que la planificación incorpore intervenciones de enseñanza de lectura, conjuntamente con la reflexión en torno a las decisiones adoptadas. La consolidación de esta articulación no sólo fortalecería la coherencia interna del proceso formativo, sino que también contribuiría a que los futuros docentes desarrollen un saber pre-profesional, fundamentado y consistente con las demandas actuales de la enseñanza de la lectura. La planificación se constituye como núcleo identitario de la formación docente, pero aún enfrenta el desafío de transformarse en un proceso formativo más que en un producto formal, que potencie la autonomía y la creatividad profesional.

6.4 Prácticas Preprofesionales

Los hallazgos de esta dimensión permiten identificar que la práctica preprofesional constituye un espacio donde las tensiones entre la formación inicial y la práctica escolar se vuelven especialmente visibles. A partir de los discursos de estudiantes y noveles docentes, se reconocen desajustes persistentes entre lo que se enseña en los IFD y lo que se espera que los futuros maestros realicen en las escuelas, tanto en relación con la lectura como en torno a los dispositivos pedagógicos que estructuran la práctica.

En el eje de las estrategias y herramientas de formación, la tensión principal radica en que las propuestas recibidas durante la carrera se centran mayoritariamente en

actividades orientadas al estudio académico —análisis de textos, identificación de ideas principales, exposiciones—, mientras que en la práctica escolar se requiere diseñar y conducir situaciones de enseñanza que suponen otras decisiones didácticas. La selección de textos y la articulación con los materiales y programas oficiales aparecen también marcadas por esta distancia: las estudiantes operan con criterios formados parcialmente en el Instituto y deben ajustarlos en función de las demandas concretas de los grupos escolares.

En el eje el lugar de la lectura en la formación inicial, se identifica una tensión entre un abordaje teórico de las estrategias lectoras y los niveles de comprensión, y la dificultad para trasladar ese conocimiento a la enseñanza efectiva en los primeros años. La ausencia de un trabajo sistemático sobre estrategias discursivas y sobre lectura crítica contribuye a que parte de la formación quede encapsulada en el plano declarativo, generando incertidumbre al momento de planificar intervenciones en el aula.

En el eje orientaciones de la práctica, la principal tensión se relaciona con la variabilidad de los dispositivos institucionales. Las experiencias de planificación y reflexión muestran un espectro que va desde prácticas formales vinculadas al cumplimiento administrativo hasta espacios de análisis colectivo que permiten construir criterios didácticos más sólidos. Las orientaciones para la enseñanza de la lectura también exhiben divergencias importantes según los centros y los docentes orientadores, lo que sitúa a las estudiantes ante enfoques coexistentes —lectura convencional, lectura no convencional, métodos fonéticos— que no siempre se corresponden con las propuestas trabajadas en el Instituto.

En conjunto, estas tensiones revelan un escenario donde la coherencia formativa depende más de iniciativas individuales que de acuerdos institucionales estables. Las voces de estudiantes y docentes muestran que la práctica preprofesional se desarrolla en un espacio poco sistematizado, en el que deben negociar sentidos, reinterpretar orientaciones y resolver contradicciones entre los distintos marcos de referencia que circulan en la formación inicial y en las escuelas. Esta situación tiene efectos directos en la construcción del saber profesional, ya que los futuros maestros se ven obligados a articular por su cuenta los saberes teóricos, los dispositivos de acompañamiento y las demandas situadas de la enseñanza de la lectura

6.5 Implicancias

A partir del análisis realizado en el presente capítulo, en clave de reflexión, resulta pertinente considerar algunas implicancias acerca de los hallazgos del estudio. La evidencia recogida muestra configuraciones, tensiones y oportunidades que trascienden el marco analítico de este estudio y posibilitan la formulación de posibles líneas de reflexión y eventualmente intervención que permitan avanzar hacia prácticas formativas más coherentes, sistemáticas y alineadas con marcos teóricos acordados y la política educativa planificada para el quinquenio.

6.5.1 Fortalecimiento de la Enseñanza de la Lectura en la Formación Inicial

Los hallazgos de este estudio permiten identificar un conjunto de implicancias relevantes respecto del rol que desempeñan los agentes formadores en la enseñanza de la lectura en los IFD. La heterogeneidad observada en concepciones, estrategias, criterios de selección de textos y modalidades de intervención docente sugiere la necesidad de avanzar hacia una mayor cohesión conceptual y didáctica en este campo. En este sentido, un primer aspecto que se desprende del análisis es la conveniencia de fortalecer acuerdos institucionales que orienten el trabajo con la lectura, de modo que las prácticas no dependan exclusivamente de decisiones individuales sino de marcos compartidos que favorezcan trayectorias formativas más consistentes.

Por otra parte, los resultados ponen de relieve un segundo aspecto, la importancia de generar espacios de intercambio conjunto entre docentes formadores, tanto de Didáctica como de Lengua española, con foco en la promoción de niveles de acceso a los textos, en vínculo con la necesaria modelización de procesos de lectura proporcionada por docentes, y la integración entre lectura y escritura en busca de la co-construcción del conocimiento. Este tipo de procesos podría contribuir a reducir la brecha identificada entre las concepciones declaradas y las prácticas efectivamente promovidas, especialmente en lo que refiere a intervenciones de cause epistémico para acercarse al conocimiento disciplinar.

Un tercer aspecto refiere a la necesidad de fortalecer la articulación entre las unidades curriculares, -Lengua española y Didáctica— y entre los institutos y los centros de práctica. La presencia desigual del Programa de Educación Primaria en los discursos de

los docentes formadores, junto con la baja explicitación de prácticas interdisciplinarias, indica que aún existen desafíos para generar conexiones más sólidas entre teoría y práctica.

En lo que respecta a la escasa mención de integración de herramientas digitales, entre ellas la IA, evidencia un cuarto aspecto a mencionar, la necesidad de inclusión de estas herramientas, que el estudiantado magisterial ya usa, y se hace necesario formalizar su incorporación explícita, a la vez que reflexiva y crítica, para el abordaje de la lectura y su enseñanza. Abordar estas dimensiones contribuiría a ampliar el repertorio formativo del estudiantado y a situar la lectura como una práctica central para comprender, producir y comunicar saberes en contextos educativos cada vez más complejos.

6.5.2 Componentes Curriculares

Las reflexiones desarrolladas en relación a la temática -acápite 6.3- permiten identificar implicancias centrales para la formación inicial magisterial en lectura y su enseñanza. La fragmentación de los componentes curriculares y la ausencia de perspectivas socioculturales, epistémicas y metalingüísticas parecería reducir la posibilidad de que los futuros docentes construyan marcos conceptuales amplios y criterios sólidos para interpretar y enseñar textos en contextos reales. Esta configuración curricular restringe la comprensión de la lectura como práctica cultural y social compleja y limita el desarrollo de propuestas didácticas integrales.

Por otra parte, la falta de contenidos vinculados a estrategias y niveles de lectura, junto con la débil articulación entre teoría y práctica, y presencia de orientaciones que habiliten la interdisciplinariedad, obstaculiza la construcción de una formación coherente y fundamentada. Las dificultades expresadas por docentes, estudiantes y noveles maestras, para vincular los saberes conceptuales con las prácticas escolares evidencian una brecha formativa que afecta las experiencias preprofesionales, en clave de análisis crítico y reflexivo, lo que obstruye, en algunos casos, la necesaria dialéctica entre teoría y práctica.

En síntesis, surge la necesidad de fortalecer el currículo prescripto mediante contenidos más explícitos, articulados y conceptualmente robustos que permitan:

- A.** Integrar teoría y práctica;
- B.** Incorporar de lineamientos que habiliten la interdisciplinariedad;
- C.** Sostener la coherencia curricular a la interna de la formación docente como en articulación con la de Primaria;

D. Promover una comprensión profunda de la lectura como práctica social y cultural compleja, en la que se integren las diferentes dimensiones y sus aspectos componentes de manera interrelacionada.

Los puntos detallados con antelación hacen foco en el desarrollo de trayectorias formativas con coherencia y continuidad; en clave de consensos en formación docente a nivel nacional, con visión superadora de las visiones individuales o parcializadas. Se busca una formación igualitaria para todo el estudiantado, capaz de generar intervenciones pedagógicas situadas, críticas y socialmente relevantes, en clave de igualdad y justicia social.

6.5.3 Dispositivos Didácticos

Las reflexiones realizadas permiten derivar varias implicancias relevantes para la formación docente y para el diseño de políticas institucionales. En primer lugar, la centralidad otorgada a la planificación sugiere que este dispositivo constituye un pilar del desarrollo profesional, pero parecería que su utilización como dispositivo didáctico de enseñanza requiere un acompañamiento más sistemático. La brecha entre la valoración conceptual de la planificación y la escasa explicitación de dispositivos específicos implica que el estudiantado podría estar transitando la formación sin herramientas suficientes para transformar intenciones en decisiones didáctico-pedagógicas. Esto plantea la necesidad de fortalecer la explicitación de secuencias, actividades y proyectos, así como de promover modelos de planificación que trasciendan el formato y se conviertan en instrumentos reales de diseño didáctico.

En segundo lugar, el énfasis en la reflexión colectiva revela el valor que el cuerpo docente asigna al intercambio y al análisis situado, en articulación con la práctica. Sin embargo, la menor presencia de reflexión individual y las dificultades mencionadas para sostener procesos reflexivos profundos indican que la formación requiere de acompañamientos docentes en los procesos de reflexión, en pro de promover, paulatinamente, procesos metarreflexivos. Las instituciones formadoras podrían aprovechar estas evidencias para revisar los dispositivos que habilitan la reflexión, asegurando que estos no se conviertan en meras ejercitaciones, sino en verdaderas oportunidades para la construcción personal y colectiva del conocimiento.

En tercer lugar, las orientaciones sobre enseñanza de la lectura muestran que la formación docente ofrece apoyos y orienta en estrategias para la alfabetización inicial, pero de manera menos consistente para el trabajo con lectores más avanzados. Esta asimetría tiene implicancias formativas importantes: si el estudiantado recibe

orientaciones más explícitas sobre el nivel inicial que sobre los niveles posteriores, es probable que reproduzca esta tendencia en su futura práctica. Además, la coexistencia de enfoques conceptuales divergentes —algunos centrados en la decodificación y otros en la lectura como práctica social y cultural— evidencia la necesidad de construir marcos formativos más integrados y coherentes, que permitan a los futuros docentes comprender la lectura en toda su complejidad, desde la alfabetización inicial hasta los grados superiores.

En conjunto, estas implicancias sugieren que avanzar hacia una mayor articulación entre planificación, reflexión y enseñanza de la lectura es fundamental para fortalecer la calidad de la formación docente. Una planificación más situada, una reflexión más profunda y una enseñanza de la lectura más integral no solo mejorarían la coherencia interna del proceso formativo, sino que también contribuirían a preparar docentes capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos de la alfabetización y la formación lectora. Estos hallazgos, por tanto, ofrecen insumos valiosos para revisar lineamientos institucionales, prácticas formativas y dispositivos de acompañamiento con el fin de consolidar un enfoque de formación docente más robusto, consciente y profesionalizado.

6.5.4 Prácticas Preprofesionales

Los análisis desarrollados en torno a la Dimensión Prácticas Preprofesionales permiten identificar implicancias sustantivas para la formación inicial del Magisterio, en tanto este espacio constituye el nodo donde las tensiones entre los discursos formativos, el currículo prescripto y las prácticas reales de enseñanza se expresan con mayor intensidad. La comprensión construida en este estudio permite reconocer que la práctica preprofesional funciona como un escenario donde confluyen enfoques, criterios, expectativas y dispositivos heterogéneos, cuya falta de articulación genera experiencias formativas dispares y, en algunos casos, inconsistentes con los marcos teóricos trabajados en los Institutos de Formación Docente.

Un primer aspecto que se desprende de la reflexión refiere a la necesidad de fortalecer criterios institucionales para la enseñanza de la lectura en la práctica preprofesional. La coexistencia de orientaciones diversas pone de manifiesto la ausencia de lineamientos compartidos que permitan situar la práctica en continuidad con la formación teórica. Este desfase parece limitar la posibilidad de construir saberes profesionales integrados, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la lectura en los primeros años. De ello se deriva la pertinencia de generar acuerdos interinstitucionales que orienten la enseñanza de la lectura en los centros de práctica desde marcos teóricos comunes.

Un segundo aspecto refiere al fortalecimiento de los dispositivos de acompañamiento.

Las experiencias de planificación, observación y reflexión que se analizan muestran variaciones significativas: mientras algunos centros promueven instancias sistemáticas de análisis colectivo y retroalimentación pedagógica, otros se circunscriben a prácticas más formales o administrativas. Esta disparidad incide en la construcción del saber profesional, ya que condiciona la apropiación del análisis didáctico como práctica reflexiva central. Avanzar hacia dispositivos de acompañamiento más estables y coherentes se vuelve indispensable para integrar supervisión, reflexión conjunta y modelización docente como componentes formativos constitutivos.

Un tercer aspecto atañe a la articulación entre el currículo de formación y los programas y documentos de ANEP, cuya presencia en la práctica preprofesional también se expresa de manera desigual. Las estudiantes suelen ajustar sus criterios en función de las orientaciones del centro escolar o de la docente adscriptora, sin que medien instancias sistemáticas de análisis curricular que habiliten comprender los vínculos —o divergencias— entre los marcos teóricos del Instituto y los dispositivos escolares. Este fenómeno afecta la coherencia de las trayectorias formativas, por lo que se vuelve necesario promover instancias de trabajo conjunto entre docentes de los IFD y maestras adscriptoras que permitan generar referencias comunes para la selección de textos, el diseño de consignas y la enseñanza de la lectura.

En un cuarto plano, resulta imprescindible profundizar la modelización docente en lectura, dimensión escasamente identificada en los relatos analizados. La falta de oportunidades para observar prácticas de enseñanza de lectura y la ausencia de explicitación de estrategias docentes reducen la posibilidad de que las futuras maestras comprendan cómo se enseña a leer en situaciones reales, especialmente en grupos con perfiles heterogéneos o con lectores no convencionales. Sin modelización, los conocimientos sobre lectura tienden a permanecer en un plano declarativo, por lo que promover esta instancia en el marco de la práctica constituye una condición necesaria para habilitar la alfabetización didáctica de los futuros docentes.

Finalmente, un quinto aspecto refiere a la necesidad de concebir la práctica preprofesional como un espacio institucionalizado de aproximación crítica a la complejidad escolar. Las reflexiones construidas permiten advertir que, al no existir criterios comunes ni dispositivos consolidados, gran parte de la coherencia formativa queda librada a las iniciativas individuales de docentes y estudiantes. Esta situación reproduce desigualdades entre centros de práctica y debilita el carácter formativo de la experiencia. De allí se desprende la necesidad de avanzar hacia políticas institucionales que consoliden acuerdos, orienten la intervención de los agentes acompañantes y fortalezcan la articulación entre saberes teóricos, dispositivos didácticos y prácticas situadas de enseñanza de la lectura.

En síntesis, las implicancias asociadas a la práctica preprofesional permiten afirmar la necesidad de fortalecer este espacio mediante criterios institucionales compartidos, dispositivos de acompañamiento consistentes, articulaciones curriculares más explícitas y oportunidades sistemáticas de modelización y reflexión docente. Solo así será posible promover la construcción de saberes profesionales integrados y situar la enseñanza de la lectura como una práctica pedagógica robusta, crítica y coherente con los desafíos contemporáneos de la formación docente.

6.6 Síntesis

El conjunto de resultados obtenidos en las cuatro dimensiones del estudio permite comprender que la formación inicial magisterial en torno a la lectura se sitúa hoy en un punto de inflexión. Las voces docentes evidencian avances significativos en la comprensión de la lectura como práctica de construcción de significados, pero también muestran que este entendimiento convive con enfoques parciales, con vacíos curriculares persistentes y con prácticas institucionales que no siempre logran articularse entre sí. Este escenario revela tensiones vinculadas por un lado, a la ausencia de algunos contenidos, por otro, diferentes dispositivos didácticos, lo que evidencia una trama formativa que no transversaliza la formación inicial, sino que depende del docente a cargo del curso. Esta situación conlleva, en algunos casos, a una débil articulación entre marcos teóricos, prácticas pre-profesionales y la realidad escolar.

Los hallazgos muestran que la formación inicial ofrece recursos valiosos: espacios de reflexión colectiva, criterios para la selección de textos, ciertas orientaciones en relación a la alfabetización inicial y una planificación entendida como ejercicio pre-profesional. Sin embargo, estas fortalezas pierden potencia cuando no logran sostener una dirección compartida entre instituciones, agentes formadores y centros de práctica. La fragmentación identificada —entre enfoques teóricos disímiles, currículos poco articulados y orientaciones que varían según docentes o instituciones— se traduce en trayectorias de aprendizaje heterogéneas para quienes se están formando.

Este estudio también permite constatar que la brecha entre formación y práctica no es producto de una falta de compromiso docente individual, sino de las condiciones estructurales que organizan la formación: la escasa alineación curricular entre IFD y ANEP, la ausencia de modelización docente en momentos clave, la tensión entre autonomía profesional y prescripciones institucionales, y la multiplicidad de criterios que deben conciliar las estudiantes durante las prácticas. Estas tensiones muestran que el desafío principal no radica en modificar los dispositivos existentes, sino en la

necesidad de redefinir colectivamente el sentido formativo de la lectura, para que las decisiones didácticas puedan sostenerse en marcos conceptuales comunes y no en prácticas aisladas.

Es necesario fortalecer la formación docente magisterial en lectura. Esto no depende solo de agregar nuevos contenidos, cambiar otros o ajustar programas, sino que el desafío implica construir una estructura institucional (curricular y didáctico-pedagógica) que habilite continuidad, coherencia y profundidad entre teoría, currículo y práctica. Los resultados iluminan la necesidad de avanzar hacia acuerdos formativos compartidos que orienten a los agentes involucrados y otorguen estabilidad conceptual y metodológica a la enseñanza de la lectura. Esta estructura institucional, en tanto base común, posibilitará que la formación inicial se convierta en un verdadero espacio de construcción de saber pre-profesional, capaz de sostener prácticas lectoras críticas, inclusivas y culturalmente significativas en las escuelas del país, en tanto esferas democráticas.

7. Resultados

El presente capítulo presenta los principales resultados del estudio, organizados en función de las dimensiones definidas para indagar la formación en lectura y su enseñanza en la formación magisterial. Con este fin, se exponen los hallazgos emergentes del análisis de los discursos de los agentes formadores, estudiantes y noveles docentes. Los resultados se presentan como tablas con:

- a) descripciones;*
- b) recurrencia;*
- c) tensiones detectadas.*

7.1 Agentes Formadores

Tabla 8

Listado de estrategias y herramientas docentes para abordar la lectura y su enseñanza

ESTRATEGIA / HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN	RECURRENCIA	TENSIONES / DESAFÍOS
Promoción de estrategias de lectura.	Referencias amplias con escasa especificación.	Intermedia.	Falta de sistematicidad y acuerdos entre docentes en su promoción.
Promoción de niveles de lectura.	Referencias amplias con baja especificación (explícita, inferencial crítico).	Baja.	Promoción casi ausente a pesar de la relevancia enseñanza.
Selección de textos	Criterios de pertinencia y relevancia textual (Capítulos 35 %, artículos 26 %, libros 18 %, videos 12 %, papers 9 %).	Alta.	Alta frecuencia de decisiones individuales, con predominio de fragmentos de textos.
Guías de lectura	Consignas orientadas y estructuradas, en tanto andamiaje para lectura.	Intermedia.	Dispositivos que promueven la comprensión o el control de la comprensión. Casi nula mención de la IA en consignas.
Trabajo grupal	Modalidad priorizada, en comparación a la individual. Posibilidad de: co-construcción y discusión entre pares para promover la metarreflexión.	Baja.	Se requiere de intervención docente para andamiar los procesos de comprensión, pero la modelización docente no es mencionada.
Escritura como herramienta de lectura	Se mencionan diferentes géneros: resúmenes, apuntes, bitácoras, guiones, portafolios.	Alta	Falta de intervenciones docentes de causa epistémicas.
Articulación con Programa Primaria	Uso del Programa escolar articuladas con las propuestas de formación.	Alta para Didáctica y baja para Lengua	Tensión entre discursos y lineamientos docentes.
Interdisciplinariedad	Trabajo entre áreas.	Baja	Escasa promoción de procesos de Interdisciplinariedad, a pesar de tratarse de cursos teórico-prácticos
Relación teoría-práctica	Integración articulada teoría-práctica.	Intermedia	Falta claridad conceptual en Lengua, en relación a Didáctica.

Nota. La tabla presenta estrategias y herramientas docentes para abordar la lectura y su enseñanza identificadas en los discursos de docentes de Didáctica y Lengua española. Se elaboró a partir de los análisis presentados en los capítulos 4 y 5 (acápites 4.1 y 5.1).

7.2 Componentes Curriculares

Tabla 9

Listado validado de componentes curriculares relativos a la lectura

COMPONENTES CURRICULARES	DESCRIPCIÓN	RECURRENCIA	TENSIONES / DESAFÍOS
Componentes lingüísticos (prosodia, léxico, gramática)	Abordaje lingüístico como base de la lectura: a) Énfasis en prosodia con foco en la expresividad; b) Léxico, como categorías de análisis de la lengua; c) Análisis gramatical, desde la gramática normativa y descriptiva.	Alta en currículo prescripto.	Foco en decodificación; falta de articulación con comprensión y estrategias. Gramática aplicada y no implicada en los procesos de comprensión.
Aspectos discursivos	Tratamiento del texto como unidad discursiva: géneros.	Baja.	No se incluye explícitamente la lectura como práctica social y cultural, ni el comportamiento lector como un contenido programático, pero sí el abordaje de los géneros.
Articulación teoría-práctica	Diálogo entre fundamentos teóricos y situaciones de lectura en la práctica escolar.	Alta en programas	La ausencia de contenidos de lectura específicos (estrategias, niveles de acceso al texto, entre otras) limitan su concreción.

Articulación con los Programas de primaria y la documentación que emerge de la ANEP.	Abordaje del currículo escolar en relación a la construcción de los espacios intencionales de aprendizaje.	Escasa.	Ausencia de especificaciones de contenidos a articular.
Selección y análisis de textos	Elección y estudio de textos vinculados a la práctica escolar.	Moderada	No hay criterios claros de selección; depende de cada docente.
Interdisciplinariedad	Integración de lectura con otras áreas durante la práctica.	Alta	Figura como enunciado general; falta de operacionalización concreta.
Concepción general de lectura en el currículo	Lectura concebida desde lo formal-lingüístico; ausencia de enfoque sociocultural y epistémico.	Total en el currículo	Limitación conceptual estructural; no incorpora lectura crítica ni situada.

Nota. La tabla presenta los componentes curriculares vinculados a la lectura y su enseñanza identificados en los programas de Lengua en la Formación de Maestros y Didáctica Práctica Docente I. La tabla se elaboró a partir de los análisis presentados en los capítulos 4 y 5 (acápites 4.2 y 5.2).

7.3 Dispositivos Didácticos

Tabla 9

Orientaciones que recibe el estudiantado magisterial y los noveles docentes sobre enseñanza de lectura

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN	RECURRENCIA	TENSIONES / DESAFÍOS
Planificación general	Se ofrece como dispositivo general estructurador (“hoja de ruta”, articuladora de contenidos, actividades y evaluación).	Alta	Escasa explicitación de dispositivos específicos; riesgo de convertirse en mera formalidad o instrumento de control.
Planificación colaborativa	Talleres de planificación con maestras adscriptoras, directores y estudiantado. Coordinación entre IFD y escuelas.	Aparece en varios discursos, pero no es dominante.	Depende de acuerdos institucionales.
Reflexión colectiva	Espacios grupales para analizar prácticas, discutir intervenciones, vincular teoría y aula.	Alta.	El desafío es que se establezca como parte componente de los dispositivos didácticos, y que no dependa del docente a cargo.
Reflexión individual	Procesos personales de metacognición y toma de decisiones.	Baja.	Menor énfasis formativo, lo que puede devenir en falta de acompañamiento y barreras en profundización conceptual.

<p>Uso de evidencias de prácticas reales (actividades de niños, registros)</p>	<p>Análisis de producciones infantiles para tomar decisiones sobre enseñanza de lectura.</p>	<p>Moderada-baja.</p>	<p>Un porcentaje bajo de docentes utiliza este dispositivo, quienes a su vez dan cuenta de su potencialidad. Parecería necesario que se incorpore entre los dispositivos privilegiados.</p>
<p>Estrategias de enseñanza para estudiantes que no leen convencionalmente.</p>	<p>Intervenciones docentes plausibles de desarrollarse.</p>	<p>Muy alta.</p>	<p>Convivencia de enfoques divergentes: lectura como construcción de significados versus lectura centrada en decodificación. Algunos docentes de lengua dan cuenta de carecer de formación para llevar adelante estas orientaciones.</p>
<p>Estrategias de enseñanza para estudiantes que leen convencionalmente.</p>	<p>Intervenciones docentes plausibles de desarrollarse.</p>	<p>Baja.</p>	<p>Menor explicitación en comparación con alfabetización inicial; vacíos en prácticas para segundo ciclo.</p> <p>Algunos docentes de lengua dan cuenta de carecer de formación para llevar adelante estas orientaciones.</p>

7.4 Prácticas Preprofesionales

Tabla 10

Puntos críticos para la mejora y renovación de las prácticas preprofesionales en magisterio

PRÁCTICAS PREPROFESIONALES	DESCRIPCIÓN	RECURRENCIA	TENSIONES / DESAFÍOS
Consignas de lectura	Predominio de actividades centradas en el abordaje de textos académicos.	Alta	Brecha teoría-práctica; escasa modelización docente.
Trabajo individual / grupal	Combinación de tareas sin articulación clara con objetivos didácticos.	Media-Alta	Actividades sin propósito didáctico explícito; poca continuidad.
Propósito de las tareas	Escasa presencia de consignas con propósito definido.	Media	Necesidad de orientar tareas a decisiones pedagógicas situadas.
Articulación lectura-escritura	Escritura usada como registro, sin vinculación con la enseñanza de la lectura.	Media	Falta de integración como práctica didáctica.
Selección de textos	Criterios variables; predominio de bibliografía teórica más que didáctica.	Alta	Distancia entre bibliografía y necesidades reales del aula.
Relación interdisciplinaria	Presencia marginal de la planificación.	Baja	Fragmentación disciplinar.

Articulación con los Programas de primaria y la documentación que emerge de la ANEP.	Abordaje del currículo escolar en relación a la construcción de los espacios intencionales de aprendizaje.	Intermedia	Débil alineación entre IFD y escuelas; apropiación curricular insuficiente.
Relación teoría-práctica pre profesional.	Vínculo entre contenidos conceptuales y aplicación en aula.	Escasa	Sobrecarga teórica; falta de modelización; distancia entre exigencias institucionales y realidades escolares.
Planificación	Percibida a veces como trámite; acompañamiento variable.	Media-Alta	Falta de retroalimentación.
Reflexión	Reflexión colectiva frecuente pero poco sistemática; reflexión individual centrada en estudio.	Media-Alta	Necesidad de fortalecer la reflexión situada e institucionalizada.
Orientaciones para enseñar lectura Diferencias por grado escolar	Mayor presencia para lectura no convencional; menor para convencional.	Media	Heterogeneidad de enfoques; tensiones metodológicas. Ausencia de criterios comunes para distintos niveles.

Nota. La tabla presenta Puntos críticos para la mejora y renovación de las prácticas preprofesionales en magisterio identificadas en los discursos de estudiantes y docentes. Se elaboró a partir de los análisis presentados en los capítulos 4 y 5 (acápites 4.4 y 5.4).

8. Bibliografía

Administración Nacional de Educación Pública. (2023). Educación Básica Integrada (EBI): Programas 1.er ciclo. Tramo 1 (Niveles 3, 4 y 5 años) – Tramo 2 (Grados 1.º y 2.º). <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/CompilacionProgramas1erCiclofinal.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública. (2025). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2025 / 2029. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/presupuesto-2025/Presupuesto%202025-2029.pdf>

Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Asesoramiento y desarrollo profesional de los docentes: Procesos clave del liderazgo efectivo para la mejora de la escuela. En J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International handbook on leadership for learning* (pp. 691–715). Springer.

Albisu Viacava, L., Orlando Ulfe, P., & Risso Balverde, D. (2023). La lectura: Relaciones entre qué dicen, qué enseñan y cómo enseñan las maestras. Estudio en tercer año de escuelas públicas. Ediciones Santillana S.A.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión*. Morata.

Bedacarratx, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio: Acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica preprofesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54).

Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1–2).

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 19–36. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a01.pdf>

Camilloni, A. (1998). Modalidades y proyectos de cambio curricular. <https://www.fmed.edu.uy/sites/default/files/claustro/documentos/modalidades%20y%20proyectos%20de%20cambio%20curricular%20A%20Camilloni.pdf>

Canales, M. (2007). El grupo de discusión [Documento de trabajo, Programa de Doctorado, Universidad de Granada / Universidad del Mar].

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2023). *New cognitive practices in a master's thesis proposal writing seminar*. En P. Rogers, D. Russell, P. Carlino, & J. Marine (Eds.), *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman*. Colorado State University Open Press & The WAC Clearinghouse.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Chapato, M., & Errobidart, A. (Comps.). (2011). *Historias, actores e instituciones: Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Miño y Dávila.

Cipriani, R. (2013). *Sociología cualitativa*. Biblos.

Consejo de Formación en Educación. (2023). *Programas MEP: Maestro/Educador de Educación Primaria*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/maestro_educador_primaria/Programas_MEP.pdf

Cordero, G (2021) *Cambios en la actividad productiva y constructiva de un docente que procura integrar la escritura en una asignatura de Ingeniería*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En línea:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1974/te.1974.pdf>

Cuban, L. (1990). *A fundamental puzzle of school reform*. En Lieberman, A. (ed.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. Falmer Press, 71-77.

Cortés, M. (2013). *Los textos: Marcos teóricos y prácticas de enseñanza*. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Ediciones Manantial.

Cox, C., Beca, C., & Cerri, M. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción*. CEPPE-UC & OREALC/UNESCO Santiago.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2010). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del*

niño. Siglo XXI Editores.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fontich, X. (2011). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 50–57. <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2065>

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1–2).

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.

Gaspar, M., & Otañi, I. (2000). La gramática. En M. Alvarado (Comp.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71–100). Centro de Publicaciones de la Universidad de Quilmes.

Gatti, E., & Luaces, M. (2009). *Desafíos de la formación docente permanente en Uruguay: Formación permanente vs. capacitación continua*. MEC.

Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation: Practice and promise. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 530–543). SAGE.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research*. SAGE.

Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica* (p.148-165). Madrid, Akal

Hernández, F. (Coord.). (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Octaedro.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

INEEd. (2016). *Los maestros recientemente egresados: ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional?* Montevideo, Uruguay: INEEEd.

INEEd. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019–2020*.

Tomo 2. INEEEd.

INEEd. (2023). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 2.

Lerner, D. (2011). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

López Bottale, S., & López, M. (2008). La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional: El caso de la Escuela Normal Superior N.º 37 de Alcorta, Santa Fe. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Córdoba, Argentina.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1).

Maxwell, J. A. (2013). Qualitative research design: An interactive approach (3rd ed.). SAGE.

Maxwell, J. A. (1996). Qualitative research design. An Interactive Approach. Sage Publications.

Merlino, A. (2012). Investigación cualitativa y análisis del discurso. Biblos.

Munita, F. (2021). Yo, mediador (a). Mediación y formación de lectores. Octaedro.

Murillo, G. (comp.) (2015). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. CLACSO.

Opertti, R. (2022). El currículo en modo transformación. UNESCO.

Otañi, L., & Gaspar, M. (2007). La gramática. En M. Alvarado (Coord.), Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Universidad Nacional de Quilmes.

Pérez Gomar, G. & Albisu Viacava, L. (2020). Aprender a trabajar: La práctica preprofesional en la formación docente magisterial (Informe final de investigación). ANII / CFE.

Pérez Gomar Brescia, G., & Albisu Viacava, L. (2021). La formación inicial magisterial en Uruguay y el desarrollo de competencias en investigación educativa, escritura

académica y práctica reflexiva, para el ejercicio de la práctica profesional
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1684/Perez%2c%20G.%2c%20Aprender.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Rivas, J. I., Leite, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J., & Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187–209.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 87–118. <https://doi.org/10.35362/rie590458>

Roni, C. (2019). *Acciones docentes durante situaciones didácticas con lectura y escritura en biología del nivel secundario (Tesis de posgrado)*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1973/te.1973.pdf>

Sancho Gil, J. M., Correa Gorospe, J. M., Giró Gràcia, X., & Fraga, L. (Coords.). (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio: Simposio internacional*. Universidad de Barcelona.

Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. Jossey-Bass.

Schubert, W. H. (2013). Multiple curricula in higher education. In J. DeVitis (Ed.), *Contemporary colleges and universities: A reader* (pp. 185-202). Peter Lang.

Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tedesco, J. C., & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IIPÉ-UNESCO.

Tenti, E. (2010). Estudiantes y profesores de la formación docente: Opiniones, valoraciones y expectativas. Ministerio de Educación de la Nación.

Tyack, D., & Cuban, L. (2000). En busca de la utopía: Un siglo de reformas en las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185–206.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis*.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1–23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Yuni, F., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación (Vol. 2)*. Editorial Brujas.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-149.