

Integración teoría, práctica en la formación docente

La lectura y su enseñanza en foco

INTRODUCCIÓN

A nivel nacional “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 (INEEd, 2021, p. 25). Esto se vincula con las experiencias de aprendizaje, y entre ellas las vinculadas a formación docente. Los hallazgos de investigaciones previas evidencian que la práctica preprofesional es un espacio poco reglado, con diversidad de propuestas formativas, donde las orientaciones difieren (Pérez Gomar & Albisu, 2020; Pérez Gomar & Albisu, 2021). Además, se identifican tensiones entre teoría y práctica, y entre los espacios institucionales de la práctica y el trabajo en el Instituto de formación.

A nivel internacional existe consenso sobre la relevancia de mejorar la formación docente (Vaillant & Manso, 2022), a la vez que la práctica preprofesional 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). En este sentido, el INEEEd (2026) da cuenta de la necesidad de brindar atención a formación docente, para mejora de la enseñanza en general.

El problema identificado en la formación de docentes para educación primaria, es la falta de articulación o divorcio entre conocimientos teóricos o disciplinares y los conocimientos didácticos-pedagógicos, en tanto estructuradores de las prácticas de enseñanza.

Asimismo, se plantean las siguientes preguntas que desagregan el problema. ¿La relación entre teoría y práctica, y la interdisciplinariedad, están contempladas en los currículos de las asignaturas que abordan la lengua española? ¿Cuáles son las estrategias de formación vinculadas a la interdisciplinariedad y a la articulación teoría-práctica? ¿Qué materiales le sugieren los docentes al estudiantado sobre el contenido lectura? ¿Y sobre la enseñanza de la lectura?

A partir de un abordaje metodológico cualitativo, con base en entrevistas a docentes y estudiantes (Albisu y Orlando, 2025), y el análisis de los programas que implican a la Lengua española, se realizan hallazgos en relación a las tres dimensiones de análisis:

- Componentes curriculares
- Estrategias de formación
- Sugerencias bibliográficas

REFLEXIONES

Al vincular lo expresado sobre la relación teoría práctica en los Programas, con lo explicitado por docentes, se halla una 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, se trata de un componente curricular con escasa presencia en los programas de formación docente. 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 currículum 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 currículum”, su formulación general parecería provocar que su potencial quede reducido. Desde la perspectiva del currículum 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.*

En conjunto, los hallazgos reflejan un currículum prescripto que, aunque incorpora elementos relevantes, son varias las tensiones identificadas en el propio documento y en relación con el currículum diseñado, lo que evidencia la necesidad de revisar la propuesta curricular a la luz del paradigma que concibe al currículum como un entramado de dimensiones interconectadas —prescripta, implementada, mediada, percibida, experimentada— (Opertti, 2022). La discusión sugiere que, para avanzar hacia una formación inicial más consistente, es imprescindible que el currículum 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.

Palabras clave

formación docente, interdisciplinariedad, integración teoría práctica

Referencias

Albisu, L. y Orlando, P. (2025). *La formación inicial magisterial en el área de la lectura en Uruguay.*

Redata. <https://doi.org/10.60895/redata/Y8OCKR>

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.

Gatti, E., & Luaces, M. (2009). *Desafíos de la formación docente permanente en Uruguay: Formación permanente vs. capacitación continua*. MEC.

INEEd. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019–2020*. Tomo 2. INEEEd.

INEEd (2026). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2023-2024. Tomo 2.

<https://www.ineed.edu.uy/>

[images/ieeuy/2023-2024/Informe-estado-educacion-Uruguay2023-2024-Tomo2.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2023-2024/Informe-estado-educacion-Uruguay2023-2024-Tomo2.pdf)

Opertti, R. (2022). *El currículo en modo transformación*. UNESCO.

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>

Schubert, W. H. (2013). Multiple curricula in higher education. In J. DeVitis (Ed.), *Contemporary colleges and universities: A reader* (pp. 185-202). Peter Lang.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. DOI:

<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>