Artículos

*Leticia Albisu Viacava**

La lectura en la formación docente en Uruguay. Concepciones y dispositivos didácticos

Resumen

El objetivo general del estudio es describir y analizar las percepciones de docentes, estudiantes y maestras noveles con relación al lugar de la lectura en la formación docente de maestras y maestros de primaria. Se desarrolló un enfoque cualitativo, basado en una muestra intencional. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Los hallazgos muestran consensos en la concepción de la lectura como construcción de significados, pero también una fragmentación entre enfoques teóricos 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 teórica y práctica mediante dispositivos institucionales acordados que brinden coherencia formativa.

Palabras Clave

Formación docente • enseñanza de la lectura • práctica pedagógica

Reading in Teacher Training in Uruguay. Conceptions and Didactic Tools

* Maestra (IINN). Magíster en educación (UCU). Especialista en culturas escritas y alfabetización inicial (UNLP). Doctoranda en educación (ORT). Docente de lengua española en los Institutos de Formación Docente de Montevideo, Uruguay (CFE-ANEP). Responsable del Proyecto de investigación: ANII-CFE, FSED_3_2023_1_179131. Correo electrónico: lalbisu@docente.ceibal.edu.uy. Orcid: 0009-0008-7842-757X

Summary

The general purpose of the study is to describe and analyse the teachers, new teachers and students perceptions related to the place of reading in teacher training of teachers and Primary teachers. A qualitative approach was developed based on an intentional sample. The techniques used were: semi structured interviews and discussion groups. The findings show agreements about the conceptions of reading as a meaning construction, but also as a fragmentation between theorical approaches and teachers orientations. The formative practice largely depends on individual decisiones that generate heterogeneous trajectories. This study concludes that is necessary to strengthen the articulation between theory and practice through institutional tools, created by agreements, that give formative coherence.

Keywords

Teacher training • reading teaching • pedagogical practice

Introducción

El presente artículo aborda la lectura en la formación docente para educación primaria en Uruguay. El trabajo se enmarca en una investigación ya culminada, cuyo objeto de estudio fue la práctica preprofesional de estudiantes de formación magisterial, entendida como un espacio formativo delimitado por un tiempo y un lugar específicos: el ámbito escolar. En el contexto uruguayo, esta práctica involucra como agentes formadores a la maestra de aula (quien actúa a su vez como tutora) y a la directora de la escuela (en su rol de docente de Didáctica). La investigación analizó la práctica docente como un espacio institucional complejo, con foco en la interacción entre los docentes formadores, estudiantes y maestras noveles,[1] los

1. El uso del femenino se debe a que las entrevistas realizadas a noveles se compusieron en su totalidad por mujeres.

dispositivos didácticos y orientaciones educativas que la estructuran, los contenidos curriculares que la atraviesan y la dinámica que se establece en su desarrollo. En esta oportunidad, se prioriza la presentación y el análisis de hallazgos, con relación a la práctica, en vínculo con los objetivos específicos de la investigación: a) identificar el lugar que los agentes de la formación inicial magisterial otorgan a la lectura y a su enseñanza en el marco de las prácticas preprofesionales; b) reconocer los dispositivos didácticos que se integran en las instancias de formación; y c) analizar la implementación de las estrategias y herramientas de formación en la práctica preprofesional.

Esta focalización responde a una decisión analítica para la comprensión de la formación docente inicial en el nivel de primaria y sus proyecciones en el ejercicio profesional, que busca profundizar en dimensiones consideradas especialmente relevantes: a) concepciones de lectura y sus dimensiones, b) niveles de lectura y estrategias promovidas, c) estrategias y herramientas de formación. Se desarrolló un enfoque cualitativo, basado en una muestra intencional de estudiantes, maestras noveles, docentes de Lengua y directoras de práctica, utilizando análisis documental, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. En lo que respecta a los antecedentes del estudio, se puede afirmar que existe creciente interés internacional y regional en las políticas de formación docente. Dicho interés está impulsado por la necesidad de transformar los sistemas de formación y dar respuesta a los desafíos actuales de la profesión (Rizvi y Lingard, 2013). 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 Fanfani, 2010; Murillo, 2015). En este contexto, en el que la formación docente requiere atención académica, esta investigación se interesó por la práctica preprofesional de formación docente para la primaria, especialmente en la enseñanza de la lectura. El informe sobre el estado de educación en Uruguay del INEEd (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". Esta demanda se relaciona con hallazgos que evidencian la configuración de la práctica preprofesional como un espacio poco reglado, con diversidad de propuestas formativas, donde coexisten orientaciones disímiles y emergen tensiones entre la teoría y la práctica, así como entre los centros escolares y los institutos de formación (Albisu *et al.*, 2023; Brusa Orozco, 2025; Pérez Gomar y Albisu, 2020 y 2021). Los diagnósticos recientes del INEEd (2026) evidencian distancia entre los marcos conceptuales de docentes y su concreción en las dinámicas de clase. En este sentido, se señala que la integración entre el saber conceptual, la formación y la enseñanza continúa siendo un desafío para la formación docente. La brecha entre la teoría y la práctica preprofesional se evidencia en las distancias entre los abordajes teóricos en los institutos de formación y las dinámicas desplegadas en las escuelas. Esta disociación didáctica favorece que los estudiantes de formación asimilen discursivamente conceptos vacíos de contenido práctico (Brusa Orozco, 2025).

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 de 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? ¿Se fomenta el acceso al texto desde la promoción de diferentes estrategias de lectura desde un encuadre reflexivo? ¿Qué relaciones y tensiones existen entre el lugar otorgado a la lectura y las herramientas de formación? ¿Cómo se vinculan con las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la práctica preprofesional?

Este artículo posee una progresión descriptiva y analítica que inicia con la contextualización del objeto de estudio hacia la exposición de los hallazgos y las conclusiones. En primer lugar, se presenta la contextualización donde se desarrolló la investigación bajo la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En segundo lugar, se destina un acápite a la metodología, 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 las dimensiones del estudio –concepciones y dimensiones de lectura, niveles de lectura y estrategias promovidas, y estrategias y herramientas de formación–. En cuarto lugar, se comparten las conclusiones en vínculo con los objetivos.

1. 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 Sampieri y Mendoza Torres, 2023; Greene, 1994). Como en todo estudio de esta naturaleza, no existe pretensión de generalizar estadísticamente los hallazgos.

En lo que respecta a aspectos básicos del diseño, el objeto de estudio es la práctica preprofesional de estudiantes de formación docente para el nivel primario, con el propósito de profundizar en su comprensión con relación a los agentes involucrados –docentes de Lengua y de Didáctica, estudiantes y maestras noveles– y los dispositivos didácticos de formación.

Si bien no se tiene la intención generalizar estadísticamente los hallazgos, se constituyó la muestra a partir de criterios territoriales, con el objetivo de abarcar distintos puntos geográficos del país y garantizar la heterogeneidad contextual y contar con miradas diversas sobre el objeto de estudio. Se seleccionaron Institutos de Formación Docente (IFD) de seis departamentos de Uruguay (Montevideo, Tacuarembó, Treinta y Tres, Florida, Canelones y Cerro Largo). Además, se tuvo en cuenta la matrícula de estudiantes (en el caso de Montevideo, es la más elevada de todo el país), a la vez que la intención de cubrir el resto del territorio nacional, al menos en ciudades pobladas, manteniendo cierto equilibrio en la distribución regional: región este (Canelones), norte (Treinta y Tres, y Tacuarembó), centro (Cerro Largo, Florida).

Esta estrategia permitió incorporar diferentes realidades, reduciendo el sesgo asociado a la concentración espacial y fortaleciendo la validez externa del estudio. La selección territorial respondió a un muestreo intencional y no probabilístico (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023), para comprender un fenómeno poco estudiado, donde se destaca la relevancia de la heterogeneidad de realidades para la comprensión profunda de los fenómenos sociales.

El corpus está constituido por 29 entrevistas a docentes –15 de Lengua española y 14 de Didáctica– y por cinco grupos focales con estudiantes y maestras noveles –26 participantes– (Albisu y Orlando, 2025). La recolección de datos se dio entre abril y agosto de 2025.

En las entrevistas semiestructuradas el foco estuvo puesto en la formación en lectura promovida por docentes de las asignaturas Lengua española y Didáctica. Dado que se trata de cursos teórico-prácticos, el lugar de la lengua y en especial la lectura y su enseñanza cobran relevancia con relación a los objetivos planteados. Las 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).

Los grupos de discusión con estudiantes y maestras noveles tuvieron por propósito generar instancias de conversación grupal en torno al tema del estudio (Barbour, 2013). Esta técnica permitió construir un discurso socialmente compartido, exhaustivo y contextualizado sobre la visión que las participantes tienen sobre la práctica preprofesional. La dinámica de los grupos 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.

Los instrumentos fueron planificados y diseñados para obtener información con 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 Maxwel (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**
Identificar el lugar que los agentes de la formación inicial magisterial otorgan a la lectura y a su enseñanza en el marco de las prácticas preprofesionales.	Entrevistas semiestructuradas.	Posibilita acercarse a las percepciones, sentidos y justificaciones.
Reconocer los dispositivos didácticos que se integran en las instancias de formación.		
Analizar la implementación de las estrategias y herramientas de formación en la práctica preprofesional.	Grupos de discusión.	Permite la aproximación a las percepciones de estudiantes y maestras noveles acerca del lugar de la lectura en la formación inicial.

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los corpus se utilizaron categorías diseñadas *a priori*, en vínculo con los objetivos específicos, y otras emergentes. Se realizaron cruces analíticos entre los discursos del estudiantado, de docentes noveles y del cuerpo docente encargado de la formación en los IFD, a efectos de establecer diálogos entre los corpus. 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 (Strauss

y Corbin, 2002). Finalmente, se integraron los hallazgos para elaborar un modelo comprensivo común (codificación selectiva), que aborde los discursos y las argumentaciones de los agentes (Merlino, 2012).

2. Contextualización: la formación docente en Uruguay

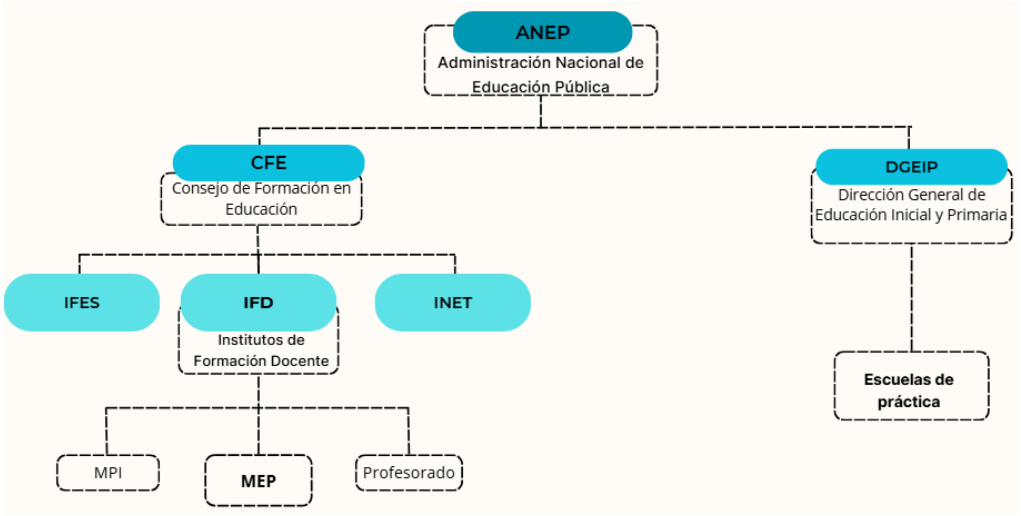
La formación docente inicial en Uruguay se enmarca institucionalmente en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organismo autónomo responsable de conducir la educación pública del país. Dentro de su estructura, el Consejo de Formación en Educación (CFE) coordina y supervisa las siguientes instituciones: Institutos de Formación Docente (IFD) –maestro en primera infancia (MPI), maestro de educación primaria (MEP) y profesorados, encargados de la formación docente disciplinar para la educación media–; 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 (véase Figura 1).

En este entramado, la formación de maestro de educación primaria (MEP) 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, al mismo tiempo que docentes del curso Didáctica, 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 docentes, estudiantes y docentes noveles a la enseñanza y al aprendizaje de

esta práctica. 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 de MEP en Uruguay, en el área de la lectura en particular.

Figura 1. Estructura organizacional de la ANEP



Nota: Organigrama de la ANEP con foco en la formación en MEP, con relación a la DGEIP, donde se despliegan las prácticas de formación. Esquema de elaboración propia.

3. Hallazgos

Los resultados se presentan organizados por dimensiones de análisis en articulación con las voces de docentes de los IFD, de estudiantes y de maestras noveles. La presentación interrelacionada busca abonar al lugar de la práctica preprofesional como un espacio de interacción, caracterizado por las relaciones y tensiones entre quienes participan, lo que favorece la construcción de sentido en clave dialógica.

Las dimensiones del estudio son:

- Lectura: concepciones y dimensiones;
- niveles de lectura y estrategias promovidas;
- estrategias y herramientas de formación.

3.1. Lectura: concepciones y dimensiones

En este acápite se presenta la dimensión de estudio: concepciones de lectura y sus dimensiones, 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, como luce en la Figura 2:

a) La *lectura como proceso de construcción de significados*: para la mayoría de los docentes, leer implica una actividad personal a la vez que social de interpretación y producción de sentido (Ferreiro, 2012), en la que el lector desempeña un rol activo al vincular sus saberes previos con el texto para crear significados (Carranza, 2024). Estos intercambios se enmarcan en una relación de tipo dialógica, en la que los roles de enseñantes y aprendientes y las preguntas vehiculizan el intercambio (Edelstein, 2023).

> 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, hablando 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 (Docente 9).

b) La *lectura como práctica social y cultural*, en tanto actividad situada y mediada por los usos sociales del lenguaje (Bajtín, 2013; Petit, 2008) aparece en algunos de los discursos analizados que trascienden la visión tradicional de la lectura como una mera habilidad individual de decodificación, y la sitúa como una actividad socialmente construida (Martínez, 2001), que implica la negociación de significados, la

comprensión de géneros discursivos y la participación en comunidades. Los discursos reflejan la importancia de promover la lectura con un propósito claro, conectada a las experiencias y necesidades del estudiantado. La lectura así concebida se constituye en herramienta para la construcción de identidad, la transmisión de valores culturales y la transformación social.

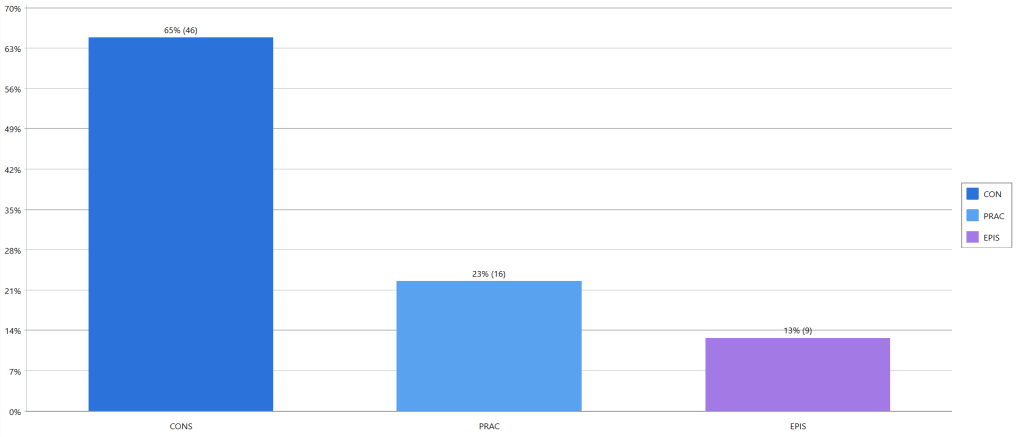
> Se busca promover la reflexión desde, primero, desde las particularidades del género que se selecciona, poder sistematizar esa enseñanza de ese género (Docente 5).

> 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 (Docente 10).

c) La *lectura como posibilitadora de la construcción de conocimiento*, en tanto instrumento que permite acceder, comprender y elaborar saberes (función epistémica): emerge con baja frecuencia en los discursos, mas su presencia resulta significativa dado que expresa una comprensión más compleja del acto de leer. La lectura, así concebida, se convierte en una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida, permitiendo al estudiantado (re)construir el conocimiento (Tolchinsky y Simó, 2001; Solé, 2019) 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 [...] entonces ya voy trabajando contenidos lingüísticos que tengo que enseñar, producción escrita y el contenido epistémico sobre que ellos tienen que formarse (Docente 14).

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 concepciones de lectura: proceso de construcción de significados (CONS), práctica sociocultural (PRAC), posibilitadora de construcción de conocimiento (EPIS).

En lo que respecta a las dimensiones de la lectura promovidas por docentes en sus prácticas, en tanto marco desde el cual despliegan dispositivos didácticos de enseñanza de lectura, son dos las mencionadas, tal como luce en la Figura 3:

a) Discursiva: presenta alta referenciación, lo cual sugiere que las concepciones docentes sobre la lectura se orientan hacia su dimensión comunicativa, en estrecho vínculo con la concepción de lectura como práctica social abordada en el acápite precedente. 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 (Docente 2).

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

b) *Lingüística*, con mención a sus siguientes aspectos constitutivos: prosodia, léxico y aspectos gramaticales. En los discursos se evidencian 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 los docentes hace énfasis en los elementos prosódicos –algunos en relación con la expresividad; otros con foco en las prácticas de lectura en los inicios de la alfabetización–, a la vez que mencionan la decodificación, la lectura en voz alta y la fluidez lectora. Estos énfasis parecerían desconocer procesos de lectura antes de conquistar la alfabeticidad del sistema de escritura (Kaufman, 1998, 2009), ya que manejar la correspondencia fonema-grafema no es un prerrequisito, ni condición que garantice la comprensión (Ferreiro, 2004; Freire, 2013; Petit, 2021).

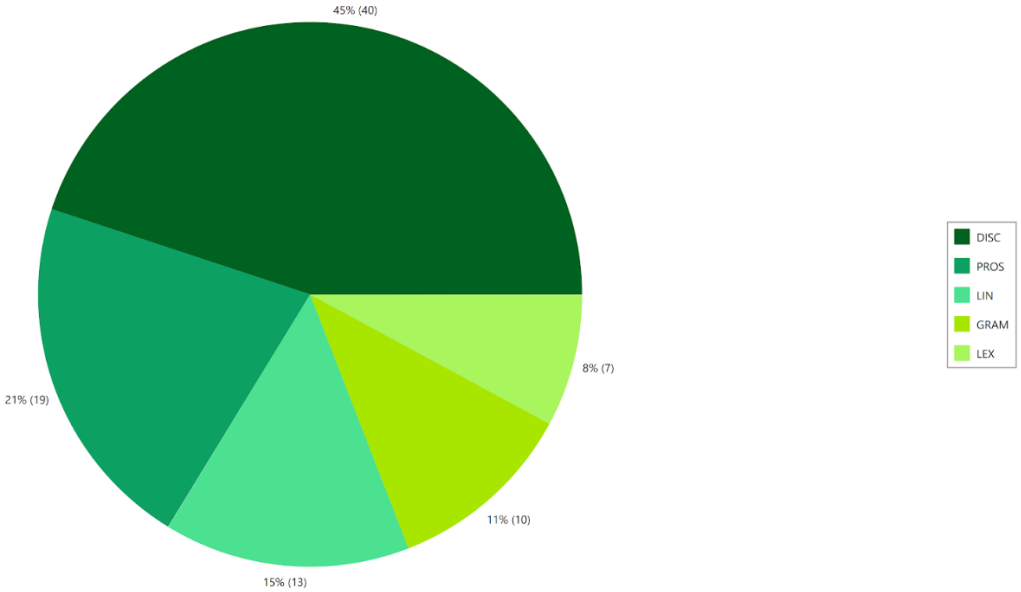
> Trabajar lo fonético, insistir en el sonido, cómo suena esa letra que tiene que enlazarse con la otra para ver cómo hace esa lectura el niño, ayudarlo individualmente. En los primeros años, trabajar desde esa actividad más personalizada con el niño, individualizada, desde ese lugar (Docente 3).

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 de las prácticas reside en integrar de manera efectiva el componente lingüístico y el discursivo en la enseñanza de la lectura, de manera que el estudiantado pueda desarrollar una comprensión profunda y crítica de los textos.

> 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 (Docente 11).

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 con estos últimos la mención a sus aspectos constitutivos –gramaticales (GRAM), léxicos (LEX), prosódicos (PROS) y lingüísticos (LIN)–. Elaboración propia a partir del análisis de codificación en MAXQDA 2025.

3.2. Niveles de lectura y estrategias promovidas

En esta dimensión se abordan hallazgos vinculados a los análisis realizados a los corpus de entrevistas a docentes y grupos focales con estudiantes y maestras noveles.

3.2.1. Niveles de lectura

En el corpus de los discursos docentes analizados, se observa una escasa presencia de referencias explícitas a la promoción de niveles de lectura en sus prácticas de enseñanza, pudiéndose identificar en una cuarta parte de este corpus. El acceso al texto en el proceso de construcción de sentido implica diferentes niveles de lectura; identificación de contenido literal y explícito; integración inferencial de significados –el lector deduce intenciones e interpreta implícitos–; y evaluación crítica –análisis de posturas del autor e implicancias de lo escrito– (Solé, 2015).

Entre quienes fomentan el desarrollo de niveles de lectura, prevalece una distribución equilibrada entre lo explícito y lo inferencial, con menor mención de la reflexión crítica. Esta tendencia sugiere que los distintos niveles de lectura, como componentes de la enseñanza, ocupan un lugar marginal o no sistematizado en los discursos docentes.

El corpus analizado, compuesto por los discursos provenientes de grupos focales con estudiantes de MEP y con maestras noveles, da cuenta de cómo experimentaron la lectura durante su formación, con énfasis en trascender lo literal mediante la formulación de hipótesis y la búsqueda de significados implícitos. En menor medida, la formación recibida abordó la identificación de información explícita, y la interpretación desde niveles críticos.

> Uno de lo que trata de hacer es siempre, no una lectura lineal, sino tratar de leer entre líneas (Estudiante 5_Grupo de estudiantes 1).

> Buscar información implícita, explícita, buscar el significado de palabras según el contexto (Novel maestra 2).

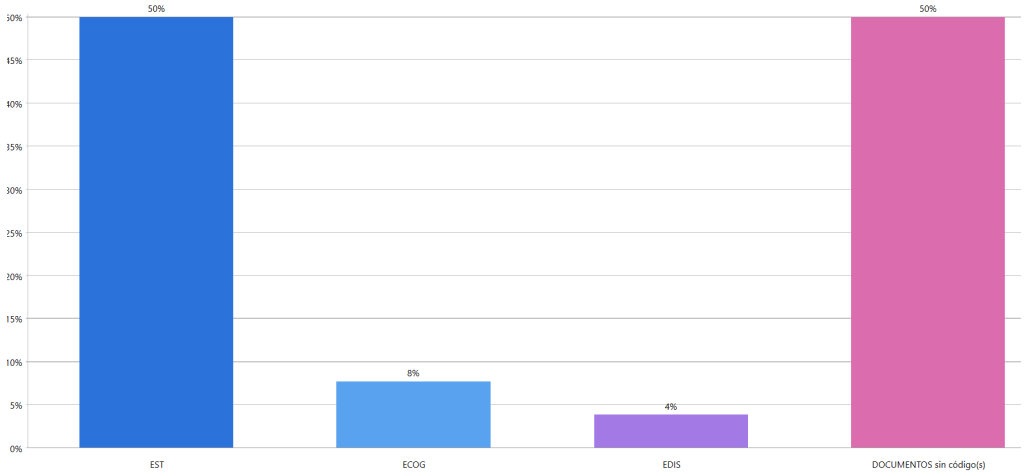
3.2.2. Estrategias

En el conjunto de discursos analizados de docentes, se observa una presencia desigual de referencias a las estrategias de lectura promovidas en la formación

docente inicial. Las estrategias de lectura son procesos que despliega quien lee para comprender los textos escritos a partir del abordaje de sus diferentes niveles de complejidad (Solé, 2015, 2019). Es necesario desplegar variadas estrategias, tanto cognitivas (Goodman, 1996) como discursivas (Martínez, 2001).

La mitad de los docentes mencionan su promoción, mientras que la otra mitad no incluye alusión explícita a ellas. Por otra parte, las menciones que distinguen entre estrategias cognitivas y discursivas 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 (véase Figura 4).

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 la distinción entre cognitivas y discursivas, respectivamente. La categoría "Documentos sin código(s)" indica los discursos en los que no se registraron referencias a estrategias. 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. Los docentes entrevistados 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.

Entre los discursos docentes de la asignatura Didáctica, se observa un interés en cómo los futuros docentes pueden implementar prácticas de enseñanza de estrategias para promover la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Se enfatiza la necesidad de que el estudiantado magisterial comprenda el proceso de lectura y establezca 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.

> 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 (Docente 9).

> 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 (Docente 2).

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

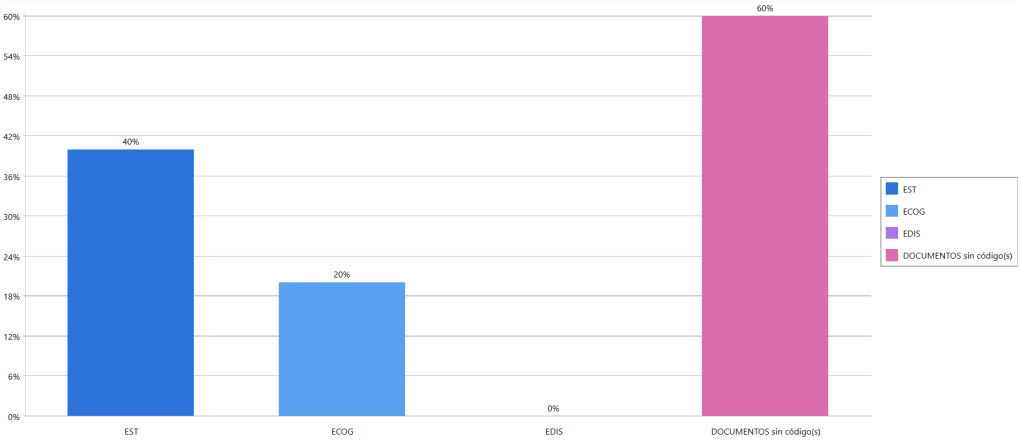
En el corpus compuesto por discursos de grupos focales con estudiantes de MEP y con maestras noveles, se identifica que casi la mitad refiere a las estrategias de lectura como parte del proceso lector durante la formación, al mismo tiempo que explicita dificultades para trasladarlas a la enseñanza en contextos reales. Una porción menor de los discursos se refiere a las estrategias de tipo cognitivas –anticipación, predicción, inferencia y verificación (Goodman, 1996)–, mientras que

no se registran menciones a las estrategias discursivas. 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 (véase Figura 5).

> Hay veces que te dan 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 (Estudiante 1_Grupo de estudiantes 4).

> Por ejemplo a mí 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 buscar 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 (Estudiante2_Grupo de estudiantes 1).

Figura 5. Distribución de menciones de estudiantes y maestras noveles sobre estrategias de lectura



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

3.3. Estrategias y herramientas de formación

En este acápite se presentan los hallazgos vinculados a la dimensión de estudio "Estrategias y herramientas de formación", que emergen del corpus compuesto por entrevistas a docentes y del corpus constituido por grupos focales con estudiantes y docentes noveles. Se analizan los dispositivos de formación desde su potencialidad para comprometer y desafiar al estudiantado (Meirieu, 2023). Las categorías de análisis que se tienen en cuenta y que se desarrollan a lo largo del presente apartado son:

a) Propuestas de escritura (vinculadas al proceso de lectura);
b) selección de textos;
c) relación teoría-práctica.

3.3.1. Propuestas de escritura

En este apartado se hace foco en el uso de la escritura como parte del proceso de lectura, desde la aproximación y apropiación de ideas (Rancière y Bassas, 2019). En el corpus de entrevistas a docentes, se evidencia mención a la escritura en la mayoría de los discursos analizados. Esta integración se manifiesta en diversas estrategias: toma de apuntes, elaboración de resúmenes y 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, a partir del parafraseo y la reinterpretación de la información de manera personal (Roni y Carlino, 2024). 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 (Docente 11).

> 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" (Docente 9).

Al poner en diálogo el discurso docente con los datos emergentes de los grupos focales, se identifican algunos indicios sobre el valor de la escritura epistémica. El estudiantado y las noveles docentes reconocen y recuperan el sentido de la toma de notas, el subrayado y el resumen que posteriormente son insumos para intercambiar en el aula. Se evidencia así el uso de la escritura como herramienta de registro, para guardar memoria y, en ocasiones, de reflexión.

> 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 (Estudiante 3_Grupo de estudiantes 4).
> 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 (Estudiante 1_Grupo de estudiantes 2).

3.3.2. Selección de textos

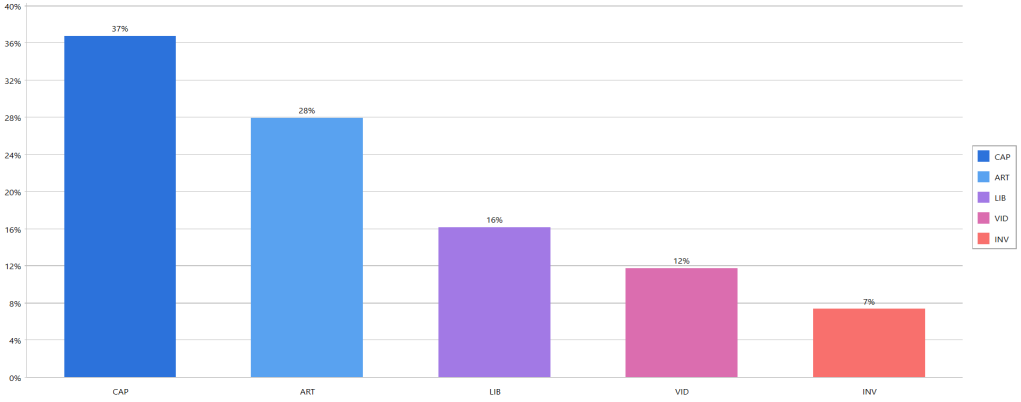
En los discursos docentes analizados, la selección de textos emerge como un eje central en la formación docente, tanto en el ámbito de la Didáctica como en el de

la Lengua, en tanto es mencionado en los discursos por la amplia mayoría de docentes entrevistados. 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. Se describen y justifican los criterios de esta selección en sus prácticas de enseñanza, en relación con el estudiantado magisterial, así como su transferibilidad a la práctica en primaria.

> 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 (Docente 1).

Se priorizan textos que sean relevantes, se mencionan diferentes tipos de materiales y soportes. La Figura 6 evidencia una clara preferencia de los docentes por la utilización de capítulos de libros y artículos de revistas como principales fuentes de información, 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, mientras que los videos y artículos de investigación tienen una presencia menor.

Figura 6. 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.

Por otra parte, 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. 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. Asimismo, se busca que el estudiantado desarrolle criterios propios para la selección de textos, fomentando su autonomía y capacidad crítica.

En el corpus constituido por grupos focales con estudiantes y docentes noveles, la selección de textos constituye una preocupación recurrente entre quienes participan de estas instancias. Mencionan criterios diversos de selección, tanto en la formación inicial como en la práctica preprofesional, y coinciden en que los textos elegidos inciden directamente en su comprensión, 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.

Se hace referencia a la presencia de bibliografía compartida en los IFD, muchas veces con fines teóricos más que didácticos. Los textos ofrecidos por algunos docentes se valoran 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”. Se destaca la mención 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.

> 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 (Estudiante 2_Grupo de estudiantes 3).

> Nos proponía la docente. Por ejemplo, ir a charlas de la feria del libro, con autores como de sacarnos de esa aula y también de ir a extender el aula [...] tener una docente que te impulse ahí [...] y que te diga que sí podés ir a hacer esto, está buenísimo (Estudiante 5_Grupo de estudiantes 4).

3.3.3. 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 primeros hace alusión a estrategias para articular estos dos componentes, con el objetivo de que el estudiantado pueda vincular los conocimientos teóricos con sus prácticas, de forma reflexiva. Sin embargo, existen desafíos en esta articulación en el área de Lengua, donde se identifican dificultades para conectar teoría con 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 las aulas de primaria.

Entre quienes enfatizan la importancia de articular teoría y práctica, se destaca un "entramado" que posibilita 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, lo que permite 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 construya una concepción de la lectura, analice prácticas y pueda trasladar lo aprendido a sus planes de trabajo y prácticas.

> 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 (Docente 8).

> Siempre se pide o se espera que lo teórico lo aterricen en lo práctico. Entonces, bueno, que no sea la teoría por un lado, la práctica por el otro, sino incorporar, integrar (Docente 9).

En los discursos de estudiantes y maestras noveles, se evidencia tensión entre la formación teórica impartida en los IFD y las experiencias de práctica en las escuelas. Aunque predominan las menciones a experiencias de articulación teoría-práctica, una proporción significativa revela rupturas y vacíos en la vinculación entre estas. La mayoría percibe que la formación conceptual no siempre se traduce en estrategias transferibles o adaptables al aula, y la carga teórica puede resultar excesiva o desconectada del contexto escolar. En contraste, una minoría destaca 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 efectivizarse a través de actividades de análisis, planificación compartida o reflexión situada, donde la teoría es revisitada desde la práctica.

> 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).

> 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 [en la clase de Lengua] muchas veces nos ponían clases grabadas o transcripciones de clase en las que podíamos analizar

> y encontrar como esos elementos que habíamos estado hablando (Estudiante 3_Grupo de estudiantes 4).
>
> Sí, este año [2º año de formación] sí tenemos una relación, a diferencia del año pasado [1º año], 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 (Estudiante 1_Grupo de estudiantes 2).

Conclusiones

En lo referente a las concepciones de lectura, predomina su enfoque como construcción de significados, mientras que sus aspectos sociales y culturales, así como su potencial epistémico, aparecen con menor frecuencia, lo que confirma que el campo formativo se desarrolla sobre cierta base conceptual, pero con un marco teórico parcial, porque hay aspectos de la lectura con baja contemplación, por ende con escasa conceptualización. La prevalencia de enfoques centrados en la comprensión e interpretación de sentidos y significados, y la menor explicitación de su carácter social, cultural y epistémico, 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 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, permite al estudiantado (re)construir el conocimiento y participar activamente del proceso.

Se identifica el abordaje de aspectos tanto gramaticales como prosódicos aplicados a fragmentos del texto, y no implicados en estos en tanto análisis posibilitadores de provocar mayor comprensión del texto como unidad de sentido. Este

tratamiento de la gramática y prosodia implica concebirlas como habilidades entrenables, a la vez que como pasos previos a la comprensión. Esta concepción de la lectura y su enseñanza parecería desconocer la posibilidad de interpretar textos antes de la lectura convencional.

Se puede concluir que entre los discursos docentes prima la concepción de lectura como construcción de significado, empero, cuando se profundiza en cómo promueven en sus prácticas esta construcción en vínculo con las dimensiones de lectura mencionadas, los niveles del texto abordados con relación al fomento de estrategias de lectura, se encuentra una tensión. En la formación, ¿es posible concebir la lectura como construcción de significados, a la vez que priorizar la decodificación o abordar la gramática aplicada a fragmentos del texto? Si el foco de las prácticas de enseñar a enseñar a leer se pone en los componentes prosódicos de la lectura, en tanto prerrequisitos para el acceso a la lectura, ¿la escritura no es concebida como un código de transcripción en lugar de como un sistema de representación?

Parecería que en las propuestas de enseñanza del nivel superior orientadas a la alfabetización inicial algunos componentes de la dimensión lingüística se priorizan por sobre la dimensión discursiva, quedando el abordaje de esta última subordinado a la primera. En este punto se encuentra una tensión en la formación docente entre la concepción de la lectura declarada –proceso de interpretación y, en algunos casos, práctica social y posibilitadora de construcción de conocimiento– y las prácticas que se despliegan, en ocasiones, con foco en la expresividad del estudiantado magisterial y, en otras, con foco en la transferibilidad a sus prácticas de enseñanza en la escuela.

Desde los discursos, la alta adherencia a la lectura concebida como construcción de significados, pero desarticulada de sus dimensiones constitutivas, pone en evidencia una visión fragmentada de la lectura y un área de vacíos. ¿Cómo son las prácticas en la formación docente que posibilitan el desarrollo de lectores críticos y reflexivos en el nivel primario? El desafío reside en integrar de manera efectiva el componente lingüístico en la enseñanza de la lectura, así como el discursivo.

En cuanto a los niveles de acceso al texto, del análisis de los discursos docentes emergen escasas referencias. Sin embargo, la promoción de estrategias lectoras es más mencionada. En este punto, se identifica desarticulación entre la promoción de

estrategias de lectura y la comprensión de los textos, dado el escaso o nulo vínculo del fomento de estrategias con sus posibilidades de implicarse en los textos en diferentes niveles de interpretación –literal, implícito, crítico–. Esto se vincula con la desarticulación entre la promoción de la lectura desde la construcción de significados y el abordaje de sus dimensiones, tensión identificada en parágrafos precedentes.

Por otra parte, las menciones a los niveles de lectura son importantes en los corpus de grupos de estudiantes y maestras noveles, a diferencia de los corpus de docentes. En este punto, podría incidir el abordaje de la lectura en vínculo con la práctica; el lugar ocupado por quienes orientan su abordaje, principalmente maestras de escuelas de prácticas y docentes de Didáctica. Esto se conforma en una nueva tensión, desarticulación entre teoría y práctica, entre los IFD y el abordaje de determinados marcos teóricos y lo que sucede luego en el territorio de la práctica, donde acontece la experiencia de lo escolar en tanto espacio de enseñanza y de aprendizaje.

En lo que a las estrategias de lectura respecta, la aparición en ambos corpus analizados es similar. Se identifican dos tipos de tensiones. En primer lugar, estudiantes y docentes noveles señalan abordaje teórico de las estrategias lectoras en los IFD, pero al mismo tiempo expresan dificultades para trasladar estos saberes a la enseñanza en contextos reales. En segundo lugar, se reconocen exiguos vínculos entre las estrategias y los niveles de penetración al texto para su comprensión. Se identifica disociación estrategias lectoras-niveles de penetración en el texto para su comprensión. La escasa o nula mención de este vínculo en los discursos docentes da cuenta de su exiguo tratamiento en la formación docente, lo que trae aparejado que este vínculo ha de ser descubierto por el estudiantado, con el riesgo de que la reflexión quede a merced del plano de lo intuitivo, sin mediación reflexiva, o de las prácticas instituidas.

Lo expresado en el parágrafo precedente podría vincularse a la disociación identificada por estudiantes y docentes noveles entre los saberes transmitidos por docentes de Lengua y el suceso escolar, y su escasa vinculación, lo que coincide con lo dicho por algunos docentes, quienes manifiestan no contar con la formación necesaria para enseñar a leer en la primaria, mas sí para promover la lectura a nivel terciario, o eventualmente secundario. Surge la necesidad de conceptualizar qué se entiende por leer y cómo se lee en los diferentes tramos educativos. Se trata de reconocer la especificidad de cada nivel educativo y de los sujetos de la educación en

cada uno de ellos. Emerge la necesidad de arribar a consensos transversales con foco en las trayectorias educativas (Terigi, 2009), desde la etapa de educación inicial, pasando por la primaria, la secundaria, hasta la terciaria.

Si la preocupación radica en que el estudiantado de formación docente, así como el de la primaria, desarrolle una concepción profunda superadora de la superficial, las prácticas que se despliegan a nivel terciario, y las que se buscan que se transfieran a la primaria, ¿no deberían estar vinculadas? Acá se halla otra tensión: parecería que para algunos docentes enseñar a leer en terciaria se disocia de las prácticas de enseñanza de lectura en primaria. Parecería entonces que la diferencia está dada por el conocimiento, más o menos profundo, del sistema de escritura. Pero, para interpretar un texto a lo largo de todo el trayecto educativo, es necesario acceder a los diferentes niveles de él, aún antes de conquistar la alfabeticidad del sistema.

En lo que respecta a las estrategias y herramientas de formación, una es la selección de textos. Esta es valorada tanto por docentes como estudiantes y maestras noveles. Entre los primeros, su mención da cuenta de que son prácticas frecuentes, pero se identifica que su implementación carece de criterios institucionales compartidos. Por su parte, estudiantes y maestras noveles señalan, en ocasiones, falta de articulación con la práctica docente. Es en este punto donde se halla estado de tensión entre la teoría y la práctica, lo que parecería vincularse con ausencias de decisiones docentes consensuadas que enmarquen las prácticas en los IFD.

Otra de las estrategias de formación mencionada es la escritura en relación con el proceso de lectura. Tanto docentes como estudiantes y maestras noveles destacan su valioso lugar para guardar memoria sobre lo leído a la vez que como herramienta de apoyo al estudio –subrayado, toma de notas, resúmenes, registros en papelógrafos–. Sin embargo, si se relaciona esta evidencia con la baja mención en los discursos docentes acerca de la lectura como posibilitadora de la construcción de conocimiento, desde su potencial epistémico, se identifica una tensión entre lo declarado acerca de qué concepción de lectura manejan y la reflexión sobre estos procesos. Es decir, se identifica escaso reconocimiento del potencial epistémico de la lectura, pero, por otro lado, se valora la escritura en vínculo con lo leído; empero, ¿la escritura es reconocida con vínculo intrínseco al proceso de lectura, o como un proceso aparte de carácter

accesorio? La escritura parecería surgir como herramienta para transcribir ideas, pero no desde su potencial para (re)construir el conocimiento y apropiarse de él.

En lo que respecta a la articulación entre la teoría y la práctica, se esperaría que los discursos docentes apuntaran a la promoción de esta, dado que tanto la unidad curricular Lengua española como Didáctica se estructuran como cursos teórico-prácticos. En este último caso, en la totalidad del corpus analizado se hace mención a dicha articulación, mientras que no sucede lo mismo en el corpus de docentes de Lengua. En algunos casos surgen dificultades para transponer lo abordado en los cursos a la práctica de aula, conformándose así en obstáculos de transferibilidad.

Esta dificultad se asocia a inconvenientes para articular con las docentes de Didáctica. Tal situación no solo refleja un problema operativo, sino que revela profundas pujas disciplinares entre ambos campos de saber: mientras las docentes de Lengua enseñan un objeto estrictamente lingüístico, las de Didáctica enseñan el objeto a ser enseñado en las escuelas. Esta tensión se evidencia en los discursos de estudiantes y docentes noveles, quienes identifican rupturas y vacíos entre lo abordado en el trayecto teórico y lo que efectivamente sucede en las escuelas. Ante este escenario, la didáctica específica surge como un espacio formativo prioritario. Esta tensión reafirma que la coherencia formativa depende de las estrategias institucionales y del rol de los docentes formadores para habilitar esos espacios de convergencia.

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

Se identifican exiguos 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.

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 IFD. Es necesario 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 los IFD.

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. Se hace necesario fortalecer las condiciones estructurales que organizan la formación docente con relación a la generación de espacios de intercambios entre docentes de Didáctica y de Lengua española, con foco en las conceptualizaciones de lectura y los dispositivos de formación para fomentar lectores críticos, capaces de transferir ese conocimiento al estudiantado de la primaria.

Referencias

Albisu, L., Orlando, P. y Risso, D. (2023). *La lectura: relaciones entre qué dicen, qué enseñan y cómo enseñan las maestras. Estudio en tercer año de escuelas públicas.* Santillana.

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

Bajtín, M. (2013). *Estética de la creación verbal* (3ª ed.). Siglo Veintiuno.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión*. Morata.

Bombini, G. y Lomas, C. (2019). El oficio de enseñar lenguaje: entre los saberes escolares y los dilemas éticos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (86), 7-13.

Brusa Orozco, L. (2025). *Enseñar a enseñar a leer a estudiantes magisteriales. Las acciones de coformación en una escuela de Práctica* [Tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/190926/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carranza, M. (2024). *La rebelión de la fantasía: Literatura, mediaciones lectoras y experiencia artística*. Lugar Editorial.

Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematizaciones desde la docencia en la universidad.* Edulp.

Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización: Teoría y práctica* (6ª ed.). Siglo Veintiuno.

Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos* leer *y* escribir (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2013). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (2ª ed.). Siglo Veintiuno.

Goodman, K. (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística". En M. Rodríguez, *Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura.* Lectura y Vida.

Greene, J. C. (1994). "Qualitative program evaluation: Practice and promise". En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 530-543). SAGE.

Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2ª ed.). McGraw-Hill Education.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. INEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2026). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2023-2024*. Tomo 2. INEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2023-2024/Informe-estado-educacion-Uruguay-2023-2024-Tomo2.pdf

Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... y después.* Santillana.

Kaufman, A. (2009). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Aique.

Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Homo Sapiens.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach.* Sage.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3ª ed.). Sage.

Meirieu, P. (2023). *Educar hoy. Textos escogidos*. Homo Sapiens.

Merlino, A. (2012). *Investigación cualitativa y análisis del discurso*. Biblos.

Murillo, G. (comp.) (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria.* Clacso.

Pérez Gomar, G. y Albisu, L. (2020). *Aprender a trabajar: La práctica preprofesional en la formación docente magisterial* [Informe final de investigación]. ANII-CFE. https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1243/Perez%2CG.%2C%20Aprender.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Pérez Gomar, G. y Albisu, 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*. Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

Petit, M. (2008). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2021). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.

Rancière, J. y Bassas, J. (2019). *El litigio de las palabras. Diálogo sobre la política del lenguaje.* NED Ediciones.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.

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. y Carlino, P. (2024). Leer y escribir para involucrar a estudiantes de secundaria en la comprensión de temas complejos. *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9128

Solé, I. (2015). *Estrategias de lectura*. Graó.

Solé, I. (coord.) (2019). *Leer, comprender y aprender*. Horsori.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: Opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum.* Horsori.

Recepción: 27/12/2025

Aceptación: 18/08/2026