



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2020-2022

Los criterios de selección de textos que realizan las maestras y los maestros para enseñar a leer en escuelas primarias públicas de Montevideo

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Carlos Conrado Casaretto Siri

Director de Tesis: Mag. Silvana Espiga

Codirector de tesis:

Mag. María Noel Guidali Leunda

Montevideo, 13 de junio de 2022

Dedicatoria

Dedicado a las y los profesionales de la educación que siempre están en la búsqueda de nuevos y mejores horizontes.

Agradecimientos

Se agradece a todas y todos los que hicieron posible esta investigación: directoras, maestras, compañeras y compañeros de maestría, profesoras y profesores y a mis tutoras Silvana y María Noel que acompañaron permanentemente en el proceso de producción y edición; y a mis incansables amigas Valentina y Soledad.

Y, por sobre todo, a mis dos amores, Sofía y Federico.

Índice

INTRODUCCIÓN	8
Tema - Área de interés	8
Indagaciones preliminares	9
Problema de investigación	13
Objetivos generales y específicos	15
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Justificación	17
Factibilidad	19
Preguntas relativas a los objetivos	19
Categorías conceptuales para el análisis	20
Hipótesis	30
1. CAPÍTULO TEÓRICO	31
1.1. La lectura en la escuela primaria	31
1.2. Conceptualización de texto en el contexto de la investigación.....	36
1.3. Variedad de textos proporcionados a las escuelas públicas de Uruguay	38
2. CAPÍTULO METODOLÓGICO.....	43
2.1. Perspectiva metodológica utilizada.....	43
2.3. Criterio de selección de la muestra	45
2.4. Instrumentos seleccionados	46
2.4.1. Recolección de textos y materiales escritos.	46
2.4.2. La entrevista.	47
2.4.3. Análisis cuali y cuantitativo de datos.	48
3. CAPÍTULO DE ANÁLISIS DE DATOS.....	49

3.1. Análisis de los textos recolectados	59
3.2. De los criterios de selección enunciados por las maestras.....	64
3.2.1. Criterios de selección en relación al PEIP y la planeación educativa (proyectos, secuencias, etc.).	65
3.2.2. Criterios de selección en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización inicial y al aprendizaje de la lectura.	68
3.2.3. Algunas cuestiones didácticas evidenciadas al abordar el texto seleccionado.....	79
3.2.4. Percepciones docentes en relación al texto utilizado y los aprendizajes de los estudiantes.....	82
4. CONCLUSIONES	86
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
6. ANEXOS	94
6.1. Pauta de entrevistas.....	94
6.2. Tabla descriptiva de las organizaciones discursivas y géneros discursivos.	95
6.3. Textos utilizados	96
6.4. Desgrabaciones de entrevistas	103
6.4.1. Entrevistas a maestras de aula	103
6.4.2. Entrevistas a directivos.....	120
6.5. Nota de consentimiento informado de las y los entrevistados	124

Siglas y abreviaturas frecuentes

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública

A.Pr.En.D.E.R. Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas en Uruguay

CEIBAL. Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea, más conocido como Plan Ceibal es un proyecto socioeducativo de Uruguay

CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria

CERLALC. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe

CLE. Cuaderno para Leer y Escribir (editados por ProLEE)

CLEP. Cuaderno para Leer y Escribir en Primero

CLET. Cuaderno para Leer y Escribir en Tercero

DBAC. Documento Base de Análisis curricular de educación primaria

ETC. Escuela de Tiempo Completo en Uruguay

IEA. Evaluaciones Estandarizadas de Logros de Aprendizaje en Estudiantes

INEEd. Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Uruguay

MCRN. Marco Curricular de Referencia Nacional

MDI. Maestra Directora Informante en la investigación

MI. Maestra Informante en la investigación

MOCHITECA. Proyecto Mochila Biblioteca en Uruguay

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OdA. Oportunidades de Aprendizaje

PEIP. Programa de Educación Inicial y Primaria

PISA. *Programme for International Student Assessment*, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

PMC. Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay

PODES. Proyecto de Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social de las escuelas categorizadas como Escuelas A.Pr.En.D.E.R.

ProLEE. Programa de Lectura y Escritura en Español

RAE. Real Academia Española

TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

Esta investigación presenta una descripción y análisis de los criterios de selección de textos que utilizan las y los maestros para enseñar a leer a los estudiantes del primer ciclo de la escuela primaria del Uruguay. Se resuelve indagar sobre los criterios de selección de textos dado que no se encontraron estudios específicos al respecto dentro del marco de la didáctica, la lingüística y la pedagogía en la educación primaria. Además, me sedujo el tema debido a que, según estudios y evaluaciones estandarizadas, la selección del texto condiciona los aprendizajes en el área de conocimiento de la lengua, más precisamente en la lectura. La estrategia metodológica utilizada parte de una investigación de corte cualitativo, con entrevistas focalizadas en maestras y directoras de escuelas de educación primaria de Uruguay en contexto de vulnerabilidad como forma de poder indagar qué sucede precisamente en dichos estratos, no pudiendo ser generalizables los resultados obtenidos. Se investigaron los textos utilizados para enseñar a leer con los objetivos de encontrar y describir los criterios argumentados por las maestras, la gestión del material en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la procedencia del texto y, sucintamente, la percepción de aprendizaje de las y los estudiantes manifestado por ellas. Finalmente, se presentan una serie de conclusiones que se entiende aportan para continuar pensando sobre la importancia de una buena selección del texto para enseñar a leer en la escuela primaria.

Palabras claves

Alfabetización, alfabetización inicial, enseñanza, lectura, selección de textos, textos.

Abstract

This research presents a description and analysis of the text selection criteria used by teachers to teach reading to students in the first cycle of primary school in Uruguay. It is resolved to inquire about the criteria for selecting texts since no specific studies were found in this regard within the framework of didactics, linguistics and pedagogy in primary education. In addition, I was seduced by the subject because, according to studies and standardized evaluations, the selection of the text conditions learning in the area of knowledge of the language, more precisely in reading. The methodological strategy used is based on a qualitative research, with interviews focused on teachers and directors of primary schools in Uruguay in a context of vulnerability as a way to investigate what happens precisely in these strata, and the results obtained cannot be generalized. The texts used to teach reading were investigated with the objectives of finding and describing the criteria argued by the teachers, the management of the material in the teaching and learning process, the origin of the text and, succinctly, the perception of learning of the teachers. the students manifested by them. Finally, a series of conclusions are presented that are understood to contribute to continue thinking about the importance of a good selection of the text to teach reading in primary school.

Keywords

Literacy, initial literacy, teaching, reading, selection of texts, texts.

INTRODUCCIÓN

Tema - Área de interés

El área de interés de la investigación se ubica en el campo de la educación y se acota a la Didáctica de la lengua española. Estudiar la didáctica implica analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje para el mejoramiento de las prácticas; y en el ámbito de la investigación que se presenta, el mejoramiento de la enseñanza de la lectura en el marco del proceso de alfabetización inicial en la educación primaria. Este proceso inicial de alfabetización comienza, en el mejor de los escenarios por la familia, e impulsado por la escuela a través de las y los docentes, que articulan los contenidos curriculares oficiales, las propuestas de enseñanza y la utilización de materiales o recursos con el propósito de lograr el objetivo: que los alumnos aprendan a leer y escribir de acuerdo a las orientaciones prescriptivas del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP¹, 2008) de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP²).

El aprendizaje de la lengua implica un largo proceso que se inicia antes de que la niña o el niño ingresen a la escuela, comienza en el entorno familiar, en el entorno social y continúa más allá de la escuela. Pero es competencia de las instituciones educativas, y de las y los docentes, la tarea fundamental de sistematizar la enseñanza de los conocimientos para garantizar el desarrollo de las competencias lingüísticas de cada estudiante. Entre esas tareas, la consideración de la enseñanza de la lectura a partir de textos modélicos resulta primordial a la hora de brindar las mejores condiciones de contacto de los estudiantes con la lengua escrita. En esta línea es que se configura el problema que esta investigación procura abordar. En el caso que nos ocupa, los criterios de selección de los textos escritos que utilizan las y los docentes para enseñar a leer cobran relevancia en tanto no se cuenta con información sistematizada al respecto. Se desconoce hasta el momento los diferentes aspectos que los maestros tienen en cuenta al definir los textos que propondrán a sus estudiantes en las situaciones de enseñanza de la lectura de manera que contribuyan al mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje.

¹ Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008. Currículo fundamental para la enseñanza en educación inicial y primaria en Uruguay.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

² Administración Nacional de Educación Pública. Subsistema encargado de atender la educación de niñas y niños en edad escolar en Uruguay.

En este sentido, para esta investigación es relevante la noción de texto modélico, la que no se puede desarraigar de la noción de discurso, que surge de toda práctica social entre las personas poniendo en juego tanto oral o escrito el uso del lenguaje, dado el paradigma interaccionista desde el que se posiciona el estudio. Y por ello, es fundamental entonces, indagar los criterios de selección de los textos que realizan las y los maestros.

Indagaciones preliminares

En el relevamiento realizado no se hallaron investigaciones a nivel nacional que contribuyan a identificar si efectivamente los textos que las y los maestros seleccionan, con la finalidad de enseñar a leer, mantienen una vinculación con el (PEIP) Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008) o con las orientaciones de las políticas educativas actuales. De igual manera, tampoco se pudo conocer si existen indagaciones que establezcan ciertas vinculaciones entre los textos seleccionados por los docentes y la calidad de los aprendizajes en la lectura.

Para exponer los antecedentes se tomó la decisión de describirlos y exponerlos en orden cronológico, debido a que no existe estrecha relación entre ellos. Por el contrario, se exponen juntos los que sí la poseen.

En la búsqueda de insumos teóricos que oficiaran como antecedentes de este estudio, se halla que en otros países existen algunas investigaciones que aportan información sobre los libros de texto que las editoriales elaboran a partir de indagaciones de uso que realizan a las y los docentes y que la escuela primaria utiliza, así como de las implicaciones que tienen en el aprendizaje de la lectura. Se jerarquizan, entre ellas, las investigaciones de Partido (2007) y de Romero (2015). En el mismo sentido, podemos citar el estudio que realizó Cucuzza (2009) exponiendo la responsabilidad que tuvieron los manuales escolares para construir el “yo argentino”: la identidad o nacionalismo arraigado. La investigación realizada por Partido (2007) en México arroja información sobre la gestión que las maestras y los maestros realizan al utilizar los libros de texto; la consonancia de estos con el currículo y la vinculación de la planificación de las actividades de lectura de acuerdo a los procesos que Solé (1998) describe como instancias establecidas temporalmente (antes de leer, al leer y después de leer).

La investigación de Cucuzza (2009) analiza y explica cómo los libros de lectura de la escuela primaria argentina han colaborado a construir una identidad nacional en momentos de la llegada de muchos inmigrantes desde el siglo XIX. Los manuales escolares presentan una pedagogía cívica políticamente necesaria para el momento histórico. Los textos que analiza Cucuzza identifican una sociedad con presencia del inmigrante que se integra sin conflicto y cumpliendo las funciones que esta le ha asignado. Se evidencia un discurso político nacionalista donde lo identitario que cada migrante trae se pierde, se apaga a partir “de la mezcla de las razas”. En el mismo sentido, Oroño (2013) a nivel nacional investigó como los textos escolares a finales del S. XIX e inicios del S. XX fueron utilizados como instrumentos ideológicos y normativos en el Uruguay. La investigación constató como los textos escolares utilizados en la escuela a través de la enseñanza de la lengua difundían y perpetuaban representaciones nacionalistas y puristas, a través de un modelo lingüístico y cultural homogeneizador, que influenciaron fuertemente la construcción de la identidad nacional. Asimismo, Bralich en el año 1990 investiga la utilización de manuales escolares como instrumento ideológico que buscan producir, transmitir y legitimar conocimientos y saberes, donde el Estado y la educación intentan a través de ellos, sistematizar ideas de familia, de trabajador, de alumno, de ciudadano, etc. Es decir, el texto escolar utilizado como dispositivo ideológico que condensa el imaginario hegemónico de una época.

También Romero (2015) indagó en Argentina sobre el sentido que maestras y maestros y editores viene atribuyendo a los textos escolares cuando abordan la historia reciente en el área de las ciencias sociales. En su investigación incluyó resultados de cómo se accede a los textos, cómo se seleccionan, cómo se leen y cuál es su uso en las aulas que aportaron a este estudio en la conceptualización de texto.

A nivel nacional la tesis de Gross (2018) analiza a nivel de la enseñanza media, en cursos de las materias de Biología e Historia, cómo las y los docentes prescriben la lectura de la bibliografía del curso. Gross explícita el marco teórico de lectura desde una perspectiva epistémica, al cual adhiero. Concibe a la lectura como un componente intrínseco para aprender cualquier materia. Considera además que las y los docentes deben enseñar a partir de la lectura de los textos disciplinares, cuestión que descubre que no se realiza. Concluye que no se realizan prácticas de lectura en clase, que las y los docentes entienden a la lectura como decodificación, y que al realizar un análisis de texto sus preguntas refieren fundamentalmente a lo explícito sin atender lo inferencial.

Asimismo, a nivel de producciones académicas en el Uruguay, se cuenta con la investigación realizada por Holt (2018) que aporta información conceptual interesante sobre materiales escritos que las y los docentes tienen al alcance para el trabajo con la literatura infantil además de los que se encuentran en los centros educativos a través de colecciones, por ejemplo, a través de proyectos³ de promoción de la lectura de cobertura nacional como es el Proyecto de Biblioteca Solidaria y a través de Biblioteca País de CEIBAL, que brindan oportunidades de lectura tanto en formato papel como digitales. Holt retoma las palabras de Lorenzo para señalar el reposicionamiento de los libros para niñas y niños, y dice:

Lorenzo describe que a partir de este siglo, la narrativa para niños comienza a contar historias destinadas a entretener y no tanto a enseñar, se comienzan a usar las variedades lingüísticas locales y se refiere a eventos cotidianos más cercanos a la realidad de los niños. Este movimiento de identidad, sumado a la prosperidad que comienza en 2005, explica un éxito editorial de la literatura infantil uruguaya con renovación de autores, colecciones y editoriales. (Holt, 2018. p. 27)

Esta información puede resultar valiosa para comprender los textos que las maestras y los maestros seleccionan actualmente para enseñar a leer a sus estudiantes.

En relación a los manuales que la escuela primaria utiliza y utilizó encontramos el trabajo de investigación llevado adelante por Silvana Espiga (2021), quien analiza los argumentos clasistas, higienistas y preventivos referidos a la infancia que aparece en los manuales escolares de principios del siglo XX. En su estudio encuentra que en ese momento histórico existió una variedad de discusiones e innovaciones pedagógicas y educativas que pretendía atender a las infancias, no únicamente desde la alfabetización y la instrucción sino que se buscaba, a través de los manuales, incorporar la ideología imperante, clasista e higienista del momento. Se considera, por lo tanto, que los manuales escolares pueden ser instrumentos o dispositivos para transferir conocimientos, valores y nociones culturales propias del momento.

³ Estos proyectos se retoman en el apartado de marco teórico.

Entre tanto, las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales aportan información interesante para lo que se pretende investigar, los textos y su uso por parte de los maestros y las maestras. En las evaluaciones que se describen más adelante, los índices que se registran sobre los aprendizajes de las y los estudiantes en lectura, indican un claro estancamiento. Se considera en esta investigación que la calidad del texto, como modelo textual a enseñar, podría integrarse, junto a otros, como uno de los factores que inciden en la configuración de esa situación. Aspecto que se entiende no ha sido investigado aún. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la OCDE, PISA en inglés, tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarias para la participación plena en la sociedad del saber. En el año 2018 Uruguay participó en PISA (ANEP, 2018) y los resultados muestran que Uruguay no obtuvo cambios significativos en lectura con respecto a ciclos anteriores. Como mínimo, el 58 % de los estudiantes muestra ser capaz de identificar la idea principal de un texto escrito de longitud moderada, encontrar información explícita.

En el Informe del Instituto de Evaluación Educativa (INEEd 2017, p. 65) en lectura, un 48,7% de los estudiantes no logra localizar información explícita ubicada a nivel proposicional y presente en distintas partes de textos continuos; inferir información a partir de datos que se ubican en distintos párrafos del texto o que requieren la lectura global de la totalidad del texto narrativo o explicativo; y reflexionar sobre aspectos de la lengua (ANEP, 2015a). Asimismo, el 11 % de las y los estudiantes de sexto grado muestra graves dificultades en la comprensión del sentido global de textos, distinguir su idea central a partir de información explícita e implícita de los textos, o sus componentes, relacionar o inferir información que se encuentra en el texto, lo cual los ubica en el nivel más bajo de desempeño definido por el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). (INEEd, 2017).

El análisis referido indica que los desempeños varían según el contexto sociocultural del centro. También el tiempo es una variable interviniente. Este estudio localiza diferencias en los resultados entre los países de acuerdo al tiempo que se pretende dedicar a la enseñanza según el currículo y el tiempo realmente utilizado para su enseñanza en las aulas.

También se han encontrado efectos positivos de la integración de “varios tipos de textos, discusiones en clase dirigidas por el profesor, discusiones dirigidas por los estudiantes, instrucción guiada, decodificación de lectura independiente y estrategias de

comprensiones, así como una variedad de técnicas de evaluación. (IEA, 2009. p. 51; IEA, 2012). (En INEEd 2017. p. 138)

En la región, diferentes estudios realizados concluyen que la secuencia, el tiempo destinado, la preparación de la clase, los textos narrativos o explicativos dentro del marco de las investigaciones realizadas, las actividades y la complejidad cognitiva, son factores que inciden en el desempeño de las y los estudiantes aun cuando se pueda controlar el nivel socioeconómico y contexto sociocultural de las instituciones. (INEEd 2017). En el estudio realizado por Cervini en Argentina sobre Oportunidades de Aprendizaje (OdA) recoge las siguientes conclusiones que aportan a esta investigación:

(...) no todo el efecto de la OdA sobre el rendimiento está asociado al factor socioeconómico. Es justamente respecto a este espacio de eficacia propia de este factor escolar que parece legítimo preguntarse sobre los mecanismos específicamente institucionales y pedagógicos que producen la desigual distribución de las oportunidades de aprendizaje entre escuelas y aulas, a través de la cual se generan desigualdades significativas en el aprendizaje. Para lograr ese conocimiento se requieren no sólo estudios cuantitativos específicos, sino también y principalmente, estudios a profundidad, con enfoque cualitativo (...) (Cervini, 2001. p.16)

Ciertamente, la selección de textos que componen las pruebas e ítemes de las evaluaciones de INEEd⁴ resultaron de un exhaustivo proceso de análisis y selección, por lo que estarían configurando las mejores condiciones de lectura a las que el y la estudiante se enfrenta, conformando una situación ideal didáctica y lingüísticamente. Estas mismas condiciones, relacionadas con la calidad de los textos, deberían ser también contempladas en las situaciones de enseñanza.

Es de destacar que ninguna de las investigaciones y documentos encontrados aborda los criterios de selección de los textos, por lo tanto esta tesis en particular contribuye a este reciente campo de estudio del Uruguay.

Problema de investigación

⁴ INEEd. Instituto de Evaluación Educativa. La misión del Instituto es evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas. Página oficial: <https://www.ineed.edu.uy/>

En la bibliografía relevada se ha indagado y recolectado información sobre los libros de textos escolares, la implicancia de las decisiones editoriales y la gestión de ellos en el aula, pero no se evidencia información relativa a cómo las maestras y los maestros seleccionan los textos escritos para la enseñanza de la lectura en el proceso inicial de alfabetización. Cabe mencionar que si bien el CEIP vela porque todos los escolares cuenten con materiales de lectura, y por tanto estos se utilizan mayoritariamente, las y los docentes hacen uso de la libertad de cátedra al realizar la selección de otros textos que consideran necesarios de manera de poder ampliar, complementar o abordar específicamente un conocimiento lingüístico o una práctica letrada.

Los libros de texto ofician de apoyo a la tarea docente para organizar las clases y estructurar las materias (Apple, 1993), orientan el aprendizaje de las y los estudiantes, en muchos casos determinan el currículo de las asignaturas⁵ y, a veces, incluso sesgan los hechos que hay que aprender. Para muchos estudiantes, el contacto con los textos que seleccionan el o la docente se constituye, en la etapa inicial de alfabetización, en una de las primeras experiencias que tienen con la lectura, por lo que resulta relevante que el texto modele lo mejor posible el género al que pertenece y brinde oportunidades de abordar aquellos niveles de la lengua que se pretenda enseñar.

Por lo antedicho, el problema de investigación se delimita a identificar cuáles son los criterios didácticos, pedagógicos y lingüísticos (Ver tablas 1, 2 y 3) que intervienen en las decisiones de los y las docentes al momento de seleccionar un texto, cómo lo incorporan en su práctica de enseñanza y cómo inciden en los aprendizajes de las y los estudiantes en el primer ciclo⁶ de la escuela primaria de acuerdo a la percepción docente, sus observaciones y evaluaciones que ha realizado. En definitiva, ¿qué criterios (pedagógicos, didácticos y lingüísticos) de selección del texto escrito tiene en cuenta la maestra y el maestro para elegir el o los textos para enseñar a leer?

Se aclara que el actual currículo PEIP (2008) no contiene bibliografía de textos para enseñar a leer a los estudiantes, ni propone libros de texto, ni orientaciones o criterios para la selección del texto pero sí explicita que el texto es la única realidad inmediata y punto de

⁵ Las asignaturas en Educación Inicial y Primaria aparecen en el PEIP (2008) y se encuentran distribuidas en las cinco Áreas del Conocimiento en que se divide el Programa: Área del Conocimiento de Lenguas, de la Matemática, Artístico, de la Naturaleza y Social. El PEIP enfatiza que se busca la comprensión de la asignatura y el contenido escolar como una construcción social, no como algo abstracto y estático. (ANEP, 2008. p. 30)

⁶ En Uruguay se considera Primer Ciclo al tramo de la educación formal que se extiende desde los grupos de nivel inicial 3 años hasta 3er grado de primaria. Comprende tres años (inicial 3, 4 y 5 años) de la Educación Inicial y 3 años (1ero, 2do y 3er grado) de Educación Primaria. Tenemos Primer Ciclo y Segundo Ciclo. Estos Ciclos están configurados en el DBAC.

partida para todas las disciplinas y el pensamiento y que “El texto, es lo que hay que enseñar” (ANEP, 2008. p.45).

Una vez identificados los textos escritos, así como los criterios de selección, se indagó especialmente en la entrevista a los y las docentes, cómo inciden en los aprendizajes, cómo se utilizan y cuál es la percepción docente sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

Es de relevancia para la didáctica conocer los criterios de selección de los textos. La implementación curricular que sucede en el aula con el texto seleccionado configura el modo en que los niños de primer ciclo escolar se relacionan con el material bibliográfico y predispone el contacto con los materiales escritos que la sociedad produce. Es importante señalar que el PEIP (2008) no contiene criterios de selección de textos pero sí describe los contenidos a ser enseñados por grados, quedando en manos de el o la docente la selección del texto para enseñar a leer.

Hay que reconocer que la necesidad de indagar en los criterios de selección de los textos que realizan las y los maestros en el inicio de la alfabetización inicial en la escuela primaria no es inocente y ni arbitraria. Me desempeño como docente en la educación primaria pública desde hace treinta años y mi trabajo siempre ha estado enmarcado por un enfoque constructivista y socio crítico. En consecuencia he aspirado a que los estudiantes sean sujetos letrados, es decir lectores y productores de textos competentes para desenvolverse de la mejor manera en el entorno escolar y más allá de él. En mi trabajo como maestro he transitado por análisis críticos de mis prácticas, por cursos e instancias de reflexión que han siempre puesto foco en el texto escrito como eje vertebral del discurso que hace que las y los estudiantes se apropien de los componentes del lenguaje escrito y comprendan como funciona en nuestra sociedad. De esta forma las prácticas de lectura y escritura se incorporan como prácticas cotidianas de los ciudadanos al poder entender discursos y producirlos.

Durante la trayectoria en esta profesión me he encontrado con técnicos, expertos del área de la lengua y el lenguaje que promueven pensar y repensar en la centralidad del texto al momento de enseñar a leer. Es aquí donde la selección del texto, en estrecha vinculación con los conocimientos y prácticas que se pretende promover en los escolares, cobra vital importancia. De esta manera será posible organizar, a partir del texto seleccionado, una propuesta didáctica que involucre los aspectos del lenguaje escrito a enseñar y, a su vez, permita a los lectores la construcción del sentido de lo leído.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general

La formación inicial y continua de las y los docentes, las propuestas educativas, los textos que están a disposición en el aula y los contextos sociales y culturales determinan, según se detalló anteriormente, los aprendizajes en lectura en la escuela primaria. Por lo que esta investigación busca conocer y sistematizar los criterios de selección de textos escritos que utilizan maestras y maestros para la enseñanza de la lectura en el primer ciclo escolar. A su vez, se pretende aportar evidencias empíricas que colaboren con una mejor selección de los textos que posibiliten mejores experiencias y conocimientos en lectura.

El logro de este objetivo conllevó al menos las siguientes acciones:

- Identificación de los textos que seleccionan las maestras y los maestros para la enseñanza de la lectura en los tres primeros años de la escuela primaria pública de Montevideo (primero, segundo y tercer grado escolar) en el mes agosto del año 2021, momento de recolección de datos en territorio (en las escuelas).
- Clasificación de los criterios utilizados para la selección de textos que las y los docentes proponen para la enseñanza de la lectura en el primer ciclo de educación primaria (primero, segundo y tercer año). Conviene aclarar que el concepto de texto al que nos referimos, en el ámbito de la investigación, se explicita en el apartado teórico.

Objetivos específicos

1- De manera particular se identificarán y clasificarán los textos seleccionados por los y las maestras, y además se analizará el uso que se hace de los mismos, para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura de sus estudiantes en los primeros años de la escuela primaria. En esta línea, se analizarán las vinculaciones de dicha selección con las prácticas de enseñanza que despliega en el aula y la percepción que ellos evidencian sobre los resultados de aprendizaje de la lectura en las y los estudiantes así como la correspondencia con los

contenidos curriculares prescriptos por el PEIP⁷ (ANEP, 2008) y las orientaciones que aporta el documento de ProLEE “Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua” muy utilizado en las instituciones de primaria actualmente. (ANEP, 2017)

2- Se relacionará la selección de textos realizada con los aprendizajes en lectura de los estudiantes de acuerdo a la percepción docente y su intencionalidad didáctica, sin hacer indagación sobre aprendizajes reales de estudiantes.

Justificación

El trabajo busca conocer los textos que utilizan las maestras y los maestros en la escuela primaria pública para la enseñanza de la lectura e intenta dar un panorama descriptivo de cuáles son los criterios que tienen en cuenta para seleccionarlos. Este será el puntapié inicial para otras indagaciones que analicen la pertinencia de los textos seleccionados, las propuestas de aula y los mejores aprendizajes de los estudiantes del nivel primario en nuestro país, por ejemplo.

La investigación se sustenta sobre componentes existentes en todo acto de enseñanza de la lectura pero que hasta el momento han sido estudiados de manera aislada e independiente como se demuestra en las indagaciones realizadas. En líneas generales estos componentes pueden ser desde los materiales escritos, la gestión de la enseñanza de la lectura y los aprendizajes, etc. Por lo que, el aporte novedoso al campo de la Didáctica de la lengua, y en particular de la lectura en el proceso inicial de alfabetización, de esta investigación consiste en poner en diálogo los conocimientos sobre los criterios de selección de textos que utilizan los y las docentes, la caracterización de las prácticas de enseñanza en las que el texto es incluido y la posible incidencia de ellos en los aprendizajes en lectura.

⁷ Programa de Educación Inicial y Primaria. (PEIP, 2008). Es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley General de Educación n°18.437. Ver: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf. Ley General de Educación n°18.437. Ver: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Existen innumerables clasificaciones de textos⁸ de uso escolar que toman como unidad de análisis a los procesos comunicativos de los hablantes. Desde la lingüística textual, existen taxonomías variadas sobre los textos que dejan de manifiesto las dificultades que existen alrededor de las configuraciones lingüísticas en relación a tipos de textos, clases de texto y género, así como también a la estructura del texto y la organización discursiva imperante en los mismos.

El PEIP (ANEP, 2008), en su fundamentación, explicita que:

La lectura es un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor, que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo del tercero. Este proceso, es de naturaleza cognitiva, cultural y social. Tiene lugar tanto en un tiempo y espacio diferentes de aquellos en los que el texto fue producido como en la relación inmediata del discurso: la relación producción y lectura es, pues, diferida y simultánea. (Rosenblatt, 1978 en ANEP, 2008. p.46)

A partir de esa concepción de la lectura y de las clasificaciones de texto que existen, el PEIP presenta los contenidos de enseñanza para instituciones de educación primaria pública, divididos en textos que narran, textos que explican y textos que persuaden y en un enfoque literario expresados en textos con intenciones discursivas narrativas, explicativas o persuasivas. Una vez más, cabe destacar que el documento citado no trae ejemplos de textos, no tiene recomendaciones de cuáles textos son los mejores para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y por ende de la lectura, no anexa especificaciones para la selección de textos aunque se recomiendan autores. Esas cuestiones las deja libradas a los criterios pedagógicos de las y los docentes, a la organización y a su gestión áulica. Para clarificar estas concepciones de texto y en relación a los criterios posibles de selección por parte de los y las docentes, se adjuntan más adelante tablas descriptivas (Ver Tablas 1, 2 y 3), que aportan y

⁸ Para ampliar sobre las clasificaciones de textos. Mijaíl Bajtín (1955).

<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf> , Jean Michel Adam (1992). <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-3-compl-adam.pdf> , Van Dijk (1992) <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf> , Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (1997). <https://teachingnieb.files.wordpress.com/2017/05/d2-d3-kauffman-2003-la-escuela-y-los-textos.pdf>

aclaran este marco teórico, y que servirán para analizar los criterios de selección que se realizan.

Debido a que se entiende no contamos con investigaciones específicas a estas delimitaciones didáctico lingüísticas previas, hasta donde se tiene conocimiento, sobre cómo las y los docentes seleccionan los textos para enseñar a leer a sus estudiantes y los documentos oficiales no aportan al respecto, poder realizar la investigación aportaría información relevante y aspectos conceptuales y metodológicos a tener en cuenta para la enseñanza de la lectura en primaria y para la práctica de sus docentes durante la alfabetización inicial.

Factibilidad

Esta investigación se considera factible de concreción porque se cuenta con la posibilidad de acceder a las y los maestros, así como a los textos que utilizan para enseñar a leer, a los planes de aula entre otros, en el tiempo que se pretende indagar.

Se investigará en el contexto de primaria conociendo a las personas, maestras y maestros, y el manejo que hacen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura a partir de los textos que seleccionan.

Se cuenta con el tiempo suficiente para recoger datos, si fuera necesario, a partir de cuestionarios a maestros, observaciones de planificaciones y de textos que se utilizan, pudiéndose realizar entrevistas a expertos en el tema, entre otros. Se buscará analizar las situaciones, los procesos y las acciones, tratando de captarlos tal como realmente ocurren, intentando no controlarlos, no influir sobre ellos, no alterarlos, no modificarlos al decir de Vasilachis (2006).

El espacio geográfico dispuesto para el trabajo de campo es accesible dado que se seleccionarán docentes únicamente del departamento de Montevideo.

Preguntas relativas a los objetivos

A continuación se explicitarán las preguntas de investigación a partir de las cuales se formularon el objetivo general y los específicos.

En relación al objetivo general:

¿Qué textos seleccionan las maestras y los maestros?

¿Cuáles son los criterios didácticos lingüísticos del texto que tienen en cuenta para su selección?

En cuanto al objetivo específico 1:

¿Qué textos utilizan las y los maestros para enseñar a leer?

¿Los textos los relacionan a contenidos programáticos del PEIP, a temáticas, a intereses de los estudiantes, etc.?

En cuanto al objetivo específico 2:

¿Qué potencialidades tienen los textos que seleccionan las y los maestros para la enseñanza de la lectura?

Cabe señalar que a priori fueron definidos algunos posibles criterios de selección de los textos para enseñar a leer y registrados en las tablas 1, 2 y 3 que se encuentran en el apartado siguiente.

Categorías conceptuales para el análisis

Es de fundamental importancia para esta investigación explicitar algunos conceptos que se constituyen en hilos conductores de esta tesis como lo son el concepto de texto y de lectura desde una perspectiva teórica-didáctica. Estos serán resignificados a la luz de varios autores. Mientras que las subcategorías de análisis, que permitirán ahondar en los criterios de selección de textos que utilizan las y los maestros cuando eligen un texto para enseñar a leer, se presentarán a modo de esquemas que expresan diversas finalidades posibles por ellos adoptadas.

El ser humano se comunica a través de mensajes significativos, cuyas ideas están entrelazadas constituyendo lo que se denomina texto. “Texto” del latín *texere*: tejido. Un texto es un entrelazado de información que puede ser oral o escrita y por tanto “comprender un mensaje oral supone identificar información auditiva y no auditiva, y comprender un mensaje escrito supone identificar información visual y no visual”. (ANEP, 2002. p. 34)

Asimismo, Bernárdez (1982) con el cual acuerdo, define el texto como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernárdez, 1982. p. 95)

Y Martínez (2002) agrega:

La toma de conciencia de que en todo texto se construye una continuidad temática a través de relaciones cohesivas entre la información vieja de una proposición y la información nueva de otra es importante para desarrollar estrategias que permitan establecer relaciones significativas a través del texto. (Martínez, 2002. p. 28)

El texto es, entonces, la unidad de lenguaje en uso y una de sus principales funciones es la comunicación. Es particularmente una unidad semántica, en relación con su organización interna, y pragmática, en relación con su posibilidad de ser interpretado en una situación determinada.

Es por ello, y de acuerdo a las orientaciones del PEIP (ANEP, 2008) y de las Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria del quinquenio 2016-2020, que los textos se seleccionan y se gestionan por las maestras y los maestros en las escuelas para la enseñanza de la lectura en todo el proceso educativo en el ámbito de la educación primaria y más precisamente al inicio de la trayectoria escolar que es cuando se inicia el proceso de adquisición de la lectura.

Para realizar una búsqueda de información sobre la selección de textos por parte de las y los maestros, se considera imprescindible prever los posibles textos a encontrar y que serán tenidos en cuenta al momento de realizar las entrevistas con los y las docentes:

- textos con una organización discursiva narrativa,
- textos con una organización discursiva descriptiva,
- textos con una organización discursiva explicativa,
- textos con una organización discursiva argumentativa.

El PEIP (ANEP, 2008) en relación a los textos en la enseñanza primaria establece:

La enseñanza de la lengua se orientará a ofrecer las oportunidades para que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de comunicación, para lo cual deberán apropiarse de los aspectos convencionales del sistema así como de las estrategias discursivas. Para favorecer esta apropiación no basta con promover el uso, sino que el maestro debe enseñar en forma sistemática y cada vez más profunda a reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización. (ANEP, 2008. p. 42)

Se acuerda con lo expresado por Martínez (1997) en relación al objetivo que persigue el sistema educativo con respecto a la enseñanza de la lectura relacionada a los textos y los discursos:

El desarrollo de una competencia discursiva supone una capacidad para producir discursos y por supuesto una capacidad para comprender discursos. La capacidad para comprenderlos supone a su vez la adquisición de recursos, de estrategias y de conocimientos que permitan al sujeto operar a nivel de los discursos para lograr adquirir conocimientos. (...) el principal objetivo de un sistema educativo debe ser el de desarrollar estrategias para comprender con el objetivo de aprender de los textos (...). (Martínez, 1997. p. 20)

Se evidencia la necesidad de conocer el sistema de escritura y las organizaciones discursivas para poder comprender un texto, cuestiones que debe tener en cuenta el educador al seleccionar los textos para enseñar a leer y al planificar la gestión de aula con dicho texto, y como vimos anteriormente, ni el PEIP (2008) ni las orientaciones educativas, proponen criterios de selección de los textos a utilizar para enseñar a leer.

Martínez (2002) en relación a trabajar sobre los discursos para incorporar el sistema de escritura y generar estrategias de interpretación discursivas señala:

(...) si la educación desea realmente incidir en el logro de instrumentos que permitan un mayor acceso al conocimiento y por ende a una mayor calidad, e igualmente a una mayor equidad, es necesario trabajar a nivel de los discursos, cuyo énfasis se encuentra en los procesos de lectura y escritura para lograr el acceso a principios de

apropiación y seguramente de generación de conocimientos haciendo conscientes los mecanismos funcionales inscritos en los discursos. (Martínez, 2002. p. 19)

En relación a la realización de un análisis multinivel del texto que se hace en las aulas Picún y Pérez (2015) opinan que “En cada grado de la escolaridad buscamos mejorar la competencia comunicativa desde un enfoque pragmático y tomando como eje de trabajo al texto, desde una construcción multinivel, necesariamente vinculada a las diferentes competencias.” (Picún y Pérez, 2015. p.18).

Para un análisis multinivel del texto seleccionado se entiende que, como lo expresa el PEIP (2008) y como lo aclaran Picún y Pérez (2015), se considera la funcionalidad del texto:

El programa propone como parámetro para abordar los textos su funcionalidad, vinculada con la intención del enunciador (dado la diversidad de géneros discursivos), así distintas intenciones del enunciador determinarían diferentes organizaciones textuales que para su análisis pueden clasificarse como narración, explicación y persuasión. A su vez los textos combinan diferentes estructuras (narrativas, descriptivas, explicativas, dialógicas y argumentativas), estas estructuras se verán reflejadas en el desarrollo de los contenidos de cada grado siendo estos contenidos abordados en forma recursiva. (Picún, 2015. p.43)

Para diferenciar los conceptos de organizaciones textuales y géneros textuales se utilizó la tabla del material Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua. (ANEP, 2017. p.20). (Anexo 7.2)

El concepto de lectura que fundamenta el trabajo es la que concibe a la lectura como un proceso de construcción social y cultural que se da en el espacio intersubjetivo del lector y donde se manifiestan comportamientos, actitudes, valores, conocimientos respecto del acto de leer. Es un proceso interactivo social donde intervienen las funciones psicológicas superiores, los diferentes niveles lingüísticos, el conocimiento del mundo, aspectos discursivos y metacognitivos. El Programa de Lectura y Escritura del Español (ProLEE), (ANEP-, 2017) clarifica:

(...) leer supone el desarrollo de las prácticas sociales inherentes a la lectura, el intercambio de significados culturales, el conocimiento del sistema de escritura —en particular el dominio del código alfabético— y los conocimientos lingüísticos y discursivos implicados. Todos estos elementos están presentes en el lector, ya sea de

manera consciente o inconsciente, y le permiten lograr la comprensión del texto escrito. (ANEP, 2017. p. 13)

Se describen por ProLEE (ANEP, 2017) los componentes que interactúan en el proceso de leer. Ellos son el conocimiento del sistema de escritura que posee el lector (decodificación de marcas gráficas y alfabéticas), el conocimiento lingüístico (recursos léxicos, gramaticales y la composición del texto), el conocimiento discursivo del texto que se lee, la comprensión textual y el comportamiento lector.

En cuanto a la categoría lectura entonces, podrá ser posible identificar los propósitos de la misma en la dinámica del aula a partir de los textos seleccionados por el y la maestra antes de leer, al leer y después de leer. Entre los cuales, como lo plantea Solé (1998), podremos encontrar las siguientes:

- leer para obtener una información precisa,
- leer para seguir las instrucciones,
- leer para obtener una información de carácter general,
- leer para aprender,
- leer para revisar un escrito propio,
- leer por placer,
- leer para comunicar un texto a un auditorio,
- leer para practicar la lectura en voz alta,
- leer para dar cuenta de que se ha comprendido,

Además de:

- leer para significar.

Para favorecer la comprensión de los textos y estimular la práctica lectora Partido (2007) expresa la importancia de dos aspectos:

(...) la interacción que se establece entre lector y texto, a través de relacionar la información que el texto provee al lector y la propia información que tiene el lector para apoyar la lectura del texto; y por otra, la conveniencia de permitir que el lector interactúe libremente con el texto de su elección (...) Para lograr una buena lectura es importante que el maestro seleccione previamente textos de su agrado y que el niño exponga su gusto. (Partido, 2007. p.20)

Se expone aquí la necesidad de permitir a los estudiantes experimentar prácticas lectoras con textos de su agrado o adecuadamente seleccionados por las y los maestros. La comprensión del texto es un proceso donde el significado que cada lector da a lo que va leyendo depende de sus vivencias, de sus experiencias con otras lecturas y del intercambio con otros estudiantes. Leer es un espacio de encuentro entre el texto y el sujeto que lee. Jean Hébrard (2000) explica mejor el papel de la enseñanza de la lectura, el proceso lector y la relación o encuentro con los demás:

Ustedes se dan cuenta que si la escuela no puede enseñar el acto de leer, que es un acto personal, tiene que enseñar el acto de crear la sociabilidad de la lectura, compartir la lectura (...) el compartir las emociones, los sentimientos, los valores, los conocimientos en un espacio social constituido por la escuela. (Hébrard, 2000. p. 7)

Se observarán los contenidos programáticos que el PEIP orienta a ser abordados en lectura en los grados que se realizará la investigación. Ellos pueden ser determinantes en las decisiones, a la hora de indagar los criterios de selección de textos, que realizan las maestras y maestros para enseñar a leer.

Tal como lo presenta el programa escolar, desde los niveles iniciales hay formas de la lengua que pueden comenzar a convertirse en conscientes, que año tras año podrán enriquecerse, profundizarse y expandirse: el manejo con el léxico, la elección de nexos y organización de las palabras, el formato de los géneros discursivos: persuasión, argumentación, narración. Pero siempre se parte de un texto, porque al mostrar sus contenidos podemos empezar a abrir sendas, por las que transitaremos un rato observándolas. (Lepre, 2017. p. 15)

Ese anclaje del estudio hacia las posibilidades programáticas sitúa el leer desde dos perspectivas o miradas que el docente no puede descuidar. Asimismo, el foco de la investigación estará puesto en los textos para enseñar a leer.

Es importante tener presente la doble mirada a los textos: leer para aprender sobre un tema, y también aprender a leer. Para ello es fundamental la metarreflexión en torno a los aspectos que favorecieron la comprensión, las estrategias que empleamos, los aciertos y los errores. (Pérez Garrido, 2017. p. 29)

Respecto a esto Lepre (2017) entiende que el sistema educativo y las y los docentes deben “ayudar a los alumnos a aproximarse a lo que un texto dice, implica también que se aproxime a cómo lo dice. Y eso nos va acercando paulatinamente al género discursivo que se manifiesta en ese texto”. (Lepre, 2017. p. 303). Se evidencia que ambas miradas están presentes al operar en un texto seleccionado. Además, son imprescindibles la promoción y el compromiso docente al intervenir sobre el conocimiento lingüístico que contiene, en el cómo se dice, para ampliar la comprensión del texto leído.

Para el análisis de los criterios de selección de textos que utilizan las maestras y los maestros para enseñar a leer a sus estudiantes se construyeron tres categorías, y a su vez, con miras a profundizar la comprensión de las decisiones tomadas por los docentes se establecieron subcategorías:

Categoría 1. Selección de textos **para trabajar conocimientos** involucrados en el acto de leer. (Tabla 1).

Subcategorías relacionadas con diversos conocimientos letrados: conocimiento discursivo; conocimiento lingüístico; conocimiento del sistema de escritura.

Categoría 2. Selección de textos **para realizar un análisis por el uso, el sentido y la forma**. Para ello se recurrió a la propuesta teórica didáctica de Dora Riestra (2006), que explicita que ciertos aspectos del género del texto deben ser incorporados en trayectos didácticos a partir del uso, es decir, de un tratamiento comunicativo; a partir del sentido, es decir, del tratamiento del contenido del texto y finalmente la forma a partir del tratamiento lingüístico. (Tabla 2).

Subcategorías relacionadas con: uso; sentido; forma.

Categoría 3. Selección de textos **para abordar diversas cuestiones relacionadas a la organización discursiva** de los mismos. (Tabla 3).

Subcategorías relacionadas con la enseñanza de las organizaciones discursivas: textos que narran; textos que explican; textos que persuaden.

Tabla 1.

1. Selección de textos para trabajar conocimientos involucrados en el acto de leer

CONOCIMIENTO DISCURSIVO	CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO	CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA
Conocimientos que le permiten a los sujetos interpretar los actos de lectura.	Conocimientos que le permite al sujeto comprender los contenidos temáticos, los recursos léxicos y gramaticales, y la composición de los textos	Elementos que permiten al sujeto poner en relación las marcas alfabéticas con la cualidad sonora de la escritura (asociaciones entre fonemas y grafemas, proceso de decodificación). Decodificar marcas gráficas y alfabéticas.
Conocimiento de los géneros discursivos	LÉXICO. Conocimientos léxicos. Ampliación del repertorio léxico. Depende de factores sociales y culturales. Reflexión sobre el vocabulario.	Asociaciones entre fonemas y grafemas. Distinción de las características del canal oral y del canal escrito: segmentación de las palabras y enunciados; utilización de mayúsculas y signos de puntuación.
Conocimiento de las organizaciones discursivas (narrativa, descriptiva, argumentativa y explicativa)	SINTAXIS. Conocimientos sintácticos. Complejización de las estructuras sintácticas. Conocimiento que rige la combinatoria gramatical de las palabras (reglas de funcionamiento).	Reconocimiento de palabras del texto. Interpretación de las palabras del texto.
Tiempo y espacio.	PROSODIA. Conocimientos prosódicos: pausas, ritmos, entonación, acento.	Conocimiento de las normas ortográficas
Nexos temporales.	Conocimientos ortográficos	Conocimiento de cómo y cuándo se utilizan los distintos signos convencionales que representan gráficamente al lenguaje.

Estos tres niveles son atravesados por los componentes: comportamiento lector y comprensión textual.

Comportamiento lector: refiere a la forma en cómo el sujeto se comporta en relación a la lectura, cómo son sus prácticas lectoras y cómo se inserta en una comunidad letrada.

Aspectos cognitivos como la memoria y la atención

Factores psicosociales implicados en las preferencias lectoras

Comprensión textual: proceso por el cual el lector asigna significado al texto.

Información relevante del texto

Información y conocimientos que el lector posee

Con miras a mantener la coherencia epistémica entre el modelo propuesto por los interaccionistas (Bronckart, Schneuwly, Riestra, etc.) y las orientaciones aún vigentes del Programa (ANEP, 2008) se tomarán los géneros descritos en *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* (ANEP, 2016, p. 22) en función de la organización discursiva predominante.

Tabla 2

2. Selección de textos para realizar un análisis por el uso, el sentido y la forma

Relacionado a los textos que se seleccionan				
USO	PRAGMÁTICA	En textos que NARRAN y sus correspondientes géneros	En textos que EXPLICAN y sus correspondientes géneros	En textos que PERSUADEN y sus correspondientes géneros
	Contexto de producción, intención o intenciones			
	Identificar destinatario/os			
	Coherencia en el mensaje			
	Tema y género			
SENTIDO	SEMÁNTICA			
	Qué dice el enunciador			
	Macroestructura/ información global del texto/ idea general del discurso			
	Cohesión, se identifica la organización textual			
	Desarrollo del tema			
	Progresión temática en el texto			
	Organización textual, el esquema narrativo, explicativo y argumentativo.			
	El registro es adecuado			
Sustitución pronominal de sustantivos o nombre por pronombres				
FORMA	LINGÜÍSTICA – SINTAXIS			
	Qué elige el enunciador para dar el sentido que le dio y lograr el efecto que haya logrado. Estructuras sintácticas, orden que le da a las palabras en determinado sintagma, etc.			
	Lingüísticos, utiliza nexos, hay concordancia, el vocabulario es adecuado.			
	Recursos sintácticos utilizados (nexos)			
	MORFOSINTÁCTICO. Identificación de referentes. Análisis de terminaciones verbales.			
	Reflexión sobre los procesos involucrados en el léxico. Ampliar el vocabulario y/o reservorio lingüístico			
	Nexos de causa y efecto			
	Estructuras gramaticales utilizadas			
	Gramática. Estructura y orden de las oraciones (sujeto-verbo-objeto).			
	Ortografía, puntuación			
	Morfología de las palabras en el texto			

Referencia utilizada para confeccionar el esquema, Dora Riestra (2006) en: Usos y formas de la lengua escrita.

Tabla 3.

3 - Selección de textos para abordar diferentes criterios según su organización discursiva

Textos que narran	Textos que explican	Textos que persuaden
Reconocer el desarrollo narrativo y la intención del enunciador. Comprensión narrativa.	Intención: informar, brinda aclaraciones y ejemplos, se muestran datos. Comunicar resultados de una investigación de carácter científico	Intención: persuadir, lograr la adhesión, convencer
Superestructura. Marco situacional (agentes, lugares y tiempo), episodios y sucesos, compilación, resolución y evaluación (o moraleja) y conclusión. Introducción, comienzo, desarrollo y conclusión. Inicio, problema, complicación, conflicto o nudo y desenlace o resolución.	Superestructura. Introducción, desarrollo y cierre. Definición del problema, los objetivos o la hipótesis, ubicación conceptual, antecedentes, metodología, resultados significativos y discusión. Problema y solución, causas y consecuencias, comparación y contraste, serie de descripciones.	Superestructura. Premisas iniciales, garante o aserciones, conclusión. Introducción (tema y postura), tesis (idea a demostrar), argumentación (premisas, razones que validan la tesis) y conclusión (reitera tesis, recapitula ideas principales, resalta consecuencias, reflexión) Secuencia lógica basada en criterios de pertinencia y compatibilidad.
Progresión temática.	Organizaciones paratextuales: título y subtítulo, imágenes, fotos, esquemas, gráficas.	Reconocimiento de la pronunciación, de la puntuación que denotan estados o puntos de vista
Reconocer la cronología del relato	Reflexionar sobre los recursos de la lengua para explicar	Reflexionar sobre los recursos de la lengua para argumentar
Voces de la narración	Ideas en párrafos con un orden lógico que refuerza la coherencia del texto	Verbos de opinión
Las narraciones con un episodio	Tema. Planteo de hipótesis, ejemplificaciones, analogías.	Presentación de la información, narración de hechos, citas de autor,
Relatos con varios acontecimientos	Uso de citas de autoridad, voces de expertos	Recursos lingüísticos o literarios: analogías, preguntas retóricas, citas de autoridad, datos y cifras.
Formas temporales	Verbos de definición (ser-estar)	Reconocimiento de la controversia, oposición, posiciones con respecto al tema
Forma directa con el acto de enunciación	Tema- rema, progresión temática	Uso de conectores lógicos: por otra parte, por lo tanto, en conclusión, aunque, sin embargo.
Forma indirecta con el acto de enunciación	Polifonía: voces en el texto	Tonalidad predictiva (tensión entre los interlocutores)
	Tema: cadenas léxicas visibles en el texto	Palabras que argumentan, que convencen.
La descripción en la narración	La descripción en la explicación	La descripción en la argumentación
Caracterizar la secuencia textual		
Adquisición de vocabulario/léxico		
Lectura literal, inferencial y crítica		
Gusto por la lectura		
Elementos paratextuales. Elementos visuales que rodean al texto: colores, imágenes, tamaño y tipo de letras, entre otros.		
Reflexionar sobre los aspectos lingüísticos, recursos lingüísticos		
Reflexión metalingüística. Reflexión de la lengua sobre la lengua		
Intertextualidad		

Los criterios de selección de los textos presentados son un avance preliminar de posibles situaciones a evidenciar por parte de las maestras y los maestros, producto del análisis teórico y conceptual extraído de los documentos oficiales y de los teóricos antes mencionados.

Los criterios descritos se relacionan y tienen conexiones de acuerdo al tipo de propósito que la maestra o el maestro tiene en su propuesta de aula para enseñar a leer y a los contenidos que define el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008).

En cada uno de los esquemas con subcategorías presentados habrá lugar para los imponderables, es decir aquellos criterios de selección que el docente dice que utiliza y que no fue previsto al establecer las subcategorías de análisis. Dichos criterios serán considerados en la categoría: otros criterios de selección emergentes.

Hipótesis

Los criterios de selección de textos que realizan las y los maestros para la enseñanza de la lectura mantienen vinculación con la trayectoria personal, profesional, con los documentos curriculares oficiales o con el contexto educativo.

1. CAPÍTULO TEÓRICO

1.1. La lectura en la escuela primaria

La propuesta de investigación está contextualizada en la didáctica de la lengua, que intentará aportar conocimiento sobre los criterios de selección de textos que realizan las y los maestros para enseñar a leer en los primeros grados de escuela primaria pública. Insumo y aporte para continuar aprendiendo más sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suceden en las aulas.

Se intentará poner en relación la lectura y su apropiación por parte de las y los estudiantes a partir de los dispositivos que utilizan las y los maestros (textos), las prácticas pedagógicas y la percepción docente sobre los aportes que los mismos dejan en los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en la alfabetización inicial.

Es sabido que se espera que la escuela, y por ende las y los maestros, orienten los procesos de alfabetización de los estudiantes y promuevan el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas imprescindibles para el ingreso y participación en la cultura escrita a través de la comprensión y producción de textos que amplíen una competencia comunicativa necesaria para la vida en sociedad.

Este es uno de los mayores retos de la escuela primaria, la enseñanza de las prácticas letradas y el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura, siendo además vehiculizantes del aprendizaje, que transversaliza a los demás campos del saber y a sus prácticas de enseñanza, las que se sustentan mayoritariamente en los textos de estudio.

La enseñanza de la lectura es una práctica necesaria, muy compleja, que tiene a los textos en la base de las prácticas alfabetizadoras en la escuela. He aquí la importancia de conocer los criterios de selección de dichos textos para enseñar a leer en los primeros grados de la educación primaria, dado la implicancia que tienen en el desarrollo de determinadas habilidades comunicativas imprescindibles para la vida activa en sociedad.

López Portillo en Avendaño y Perrone (2009) al hablar de la importancia de la lectura y la escritura expresa:

Hoy en día se reconocen como herramientas clave para la construcción de ciudadanía, como práctica cultural que da acceso a todas las demás actividades y como apuesta de formación y alfabetización permanente para todos: niños, jóvenes y adultos. (López Portillo, en Avendaño y Perrone. 2009) (Picún, 2015. p. 69)

Diferentes pedagogos, educadores, psicológicos e investigadores, han centrado sus esfuerzos en el estudio de métodos o propuestas didácticas eficaces que permitan hacer menos traumático el acceso a la alfabetización, a la lectura y la escritura. A muy temprana edad, las niñas y los niños están en contacto con textos de todo tipo que encuentran en el hogar, en las propagandas, en los envases de los alimentos, en los carteles callejeros, en los juguetes, en la televisión, revistas o en los libros a los que puedan acceder en casa. Estos textos de circulación social, que pueden hallarse en el ámbito social familiar pueden despertar la curiosidad y el deseo de aprendizaje de saber qué dicen, pero es la escuela, y fundamentalmente las y los maestros de los primeros grados (primero, segundo y tercer año escolar), quienes tienen la responsabilidad de acercarlos a la lectura y la escritura enfrentando a las niñas y los niños a experiencias variadas con diversos tipos de textos.

Es así que, aparecen modelos y perspectivas de autores que han trascendido el escenario investigativo posicionando sus discursos como referentes indiscutibles en la educación y en el campo de la didáctica de la lengua y la lectura; es el caso de Isabel Solé (1998), quien describe los pasos que se suceden para realizar una verdadera comprensión lectora dividiendo el acto de leer en prelectura, lectura y pos lectura. Delia Lerner (1996) también hace un acercamiento importante a la comprensión lectora en el contexto educativo señalando los quehaceres del lector vinculados a diversos propósitos y Martínez (1997), con su propuesta discursiva del lenguaje y el trabajo con las inferencias.

En esta investigación nos ubicaremos en una perspectiva interaccionista para interpretar y comprender las relaciones que se visualizarán entre los textos y la enseñanza de la lectura. El interaccionismo, más precisamente el interaccionismo sociodiscursivo es una corriente que surge por los años 1980 a partir del interaccionismo social representado en autores como Vigotsky (1896-1943), Mead (1863-1931) y Voloshinov (1895-1936). Jean Paul Bronckart (1946) es un fiel representante del interaccionismo sociodiscursivo junto con Bernard Schneuwly (1953) y Joaquín Dolz (1957). Ellos forman un grupo de investigación fundamentalmente en el área de la educación que postulan al lenguaje, a las prácticas situadas con textos y discursos, como el instrumento fundamental para el desarrollo humano. Las preocupaciones de este grupo de investigadores es esencialmente didáctica, estudian las prácticas con textos y tipos de discursos y la intervención en dichas prácticas, es decir, los efectos de las mediaciones formativas de los sujetos o agentes de la acción del lenguaje en el ámbito escolar, en el ámbito social, ente otros.

La finalidad de la enseñanza de la lengua, según los interaccionistas sociodiscursivos, se basa fundamentalmente en lograr la apropiación de los géneros discursivos por parte del sujeto para desarrollar la competencia comunicativa (capacidades, habilidades textuales) necesaria para su participación en la vida social y comunicativa.

Leer es un acto complejo que va más allá de descifrar. Si aborda las definiciones de lectura, encontrará que todos sus autores coinciden en un punto: leer ante todo es un acto comunicativo entre el lector y el texto, cuyo resultado es la construcción del último por el primero. Para que leer sea vivido como una relación comunicativa del lector con el texto para construirlo, las condiciones pedagógicas que el maestro genere en el aula deben permitir el desarrollo de la autonomía de sus elementos y de él mismo. (Charria, 2016. p. 91)

Como se observa leer va más allá de descifrar, leer es mantener interacción entre el texto y el lector junto con sus ideas previas en contextos significativos, es decir, dotado de sentido para el sujeto que lee. Este paradigma interaccionista sociodiscursivo es el que acompaña la propuesta curricular de nuestro país. El Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008) establece:

Es así que desde una perspectiva discursivo-cognitiva que hace énfasis en el proceso interactivo entre el lector u oyente y el texto (oral o escrito), la comprensión tiene que ver con la realización de inferencias, las cuales se realizan cuando se establecen relaciones de significado en el mismo. (PEIP, 2008. p. 52)

Y se agrega poniendo énfasis en el texto:

La escuela por lo tanto, debe enseñar al niño a realizar las inferencias que le permitan identificar por ejemplo, la intención del discurso (oral o escrito), los puntos de vista y las voces que aparecen en el mismo, la ideología del autor, el mensaje global y el desarrollo del mismo en subtemas, la información explícita y la implícita, así como lo no dicho. Tanto la enseñanza del código escrito, de las estrategias o de inferencias, se realizará sobre los textos, en su soporte clásico o electrónico. Estos deberán presentarse en una variedad tal que contemple los intereses y niveles de los niños, el uso social, los contenidos de las demás áreas de conocimiento y la necesidad de entretenimiento o enriquecimiento personal. (PEIP, 2008. p. 52)

Asimismo, en el Marco Curricular de Referencia Nacional - MCRN⁹ (2017a) en el apartado referido a los perfiles de tramo para educación primaria, al egreso de la escuela se espera que la o el estudiante “desarrolle la capacidad discursiva para comprender y producir textos orales y escritos que le permiten adquirir conocimientos y adecuarse a diferentes contextos en situaciones de la realidad personal, local y global. (ANEP, 2017a. p.56)

Concomitantemente a lo anteriormente expuesto, Lepre (2016) pone el acento en que únicamente aprender estructuras discursivas no alcanza, sino que ellas se deben incorporar y utilizar socialmente, en el contexto habitual.

Enseñar lengua no supone solamente aprender a reconocer estructuras. Ese es el primer paso. El niño debe lograr, además, incorporarlas, hacerlas suya. Y la única forma que posee el maestro para poder ayudarlo en este paso importantísimo es promover actividades, juegos, preguntas, que lo lleven a construir usando lo que acaba de reconocer que existe en la lengua. Porque existen las estructuras y las formas para ser usadas. (Lepre, 2016. p. 241)

La enseñanza de la lengua, y por ende la de la lectura, responde entonces a la implementación en las aulas de los contenidos programáticos del PEIP y las prácticas que las y los maestros jerarquizan o seleccionan para ajustarse a las decisiones prescriptivas curriculares, a decisiones de las propias instituciones que jerarquizan de manera estratégica y situada los contenidos a priorizar o a iniciativa propia de las y los maestros. En este ámbito de diseño y jerarquización de contenidos se observa una práctica situada con una selección de textos con criterios propios para enseñar a leer como prerrequisito de un o una docente profesional y autónomo que organiza la gestión áulica y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los criterios de selección de textos son los que se intentará investigar.

En este sentido el análisis de los contenidos (PEIP) permite situarse frente a la misma temática desde diferentes miradas. Este es un aspecto que enriquece y potencia la

⁹ Marco Curricular de Referencia Nacional. (MCRN, 2017). Documento oficial que se propone oficial como un referente comprensivo que propicie la mejora en la calidad de las acciones dirigidas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el ámbito educativo, brindando igualdad de posibilidades y favoreciendo el desarrollo sistemático y sinérgico de las intervenciones tanto a la interna de la educación formal, como en las propuestas educativas coordinadas en la educación formal y no formal. En el MCRN se conceptualiza como un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones, flexibles y versátiles, que a nivel nacional habiliten y apoyen el desarrollo de ambientes de aprendizaje y ofertas educativas adaptadas a cada tramo, contemplando los territorios de aplicación, las capacidades y los recursos disponibles, así como las estrategias de evaluación correspondientes. Ver: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>

intervención docente y que, al profundizar en cada intención, posibilita construir aspectos desde el lenguaje que van más allá de la clasificación y estructura de las diferentes organizaciones textuales. Aspectos que tienen que ver con los aspectos cohesivos presentes en los textos, con las diferentes formas de decir, y con el vocabulario específico que determina cada situación de enunciación. (Picún, 2015. p. 73)

Pérez Garrido (2017), en el preámbulo escrito por Lepre, al referirse a la lengua escrita y su lectura dice:

El maestro tendrá que enseñarla para que el alumno pueda dominarla y de esta manera madurar en sus capacidades. Nuestra gran meta es lograr un alumno autónomo, que sepa en primer lugar comprender un texto, y como puede comprenderlo, aprende a procesar uno propio. (Pérez Garrido, 2017. p. 9)

Aprender a leer entonces es un proceso lento, sostenido, que requiere no solo decodificar sino generar un mundo de significados.

Para cerrar este apartado se transcribe la concepción de lectura que tiene ProLEE¹⁰ (ANEP, 2017). En la definición se conjuga que en dicho proceso, el de leer, intervienen tanto el texto, como el lector, su conocimiento del mundo, el conocimiento de los géneros discursivos y su funcionamiento.

Concebimos la lectura como una construcción social y cultural que tiene lugar en un espacio intersubjetivo en el que los lectores manifiestan comportamientos, actitudes y trasfondos culturales respecto del acto de leer. La lectura es una actividad inteligente que supone la interacción simultánea de las funciones psicológicas superiores, los diferentes niveles lingüísticos, el conocimiento del mundo, aspectos discursivos y metacognitivos. Leer supone el desarrollo de las prácticas sociales inherentes a la lectura, el intercambio de significados culturales, el conocimiento del sistema de escritura —en particular el dominio del código alfabético— y los conocimientos lingüísticos y discursivos implicados. Todos estos elementos están presentes en el

¹⁰ ProLEE. Programa de Lectura y Escritura en Español (2011). Programa concebido por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, en una línea de trabajo denominada Proyectos de Impulso a la Inclusión Académica con el objetivo de atenuar las inequidades surgidas de desigualdades sociales y culturales permitiendo mejorar los niveles de lectura y escritura de los niños y adolescentes uruguayos y el acceso al conocimiento de las disciplinas enseñadas en los distintos niveles de la educación. Ver: <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/prolee/mas-informacion>

lector, ya sea de manera consciente o inconsciente, y le permiten lograr la comprensión del texto escrito. Un lector es un agente activo que vincula el texto y la realidad que el texto representa a través de la elaboración de hipótesis e inferencias. Esta dinámica le permite reconocer en la lectura una organización discursiva, e integrar esa información al conocimiento que posee sobre el mundo. (ANEP, ProLEE, 2017. p. 13)

La cita que antecede deja perfectamente definida la variedad de dimensiones subjetivas e individuales construidas socialmente que se involucran en el acto de leer un texto y la dificultad que encierra, por tanto, al momento de iniciar la alfabetización inicial en la etapa escolar, más precisamente en el primer ciclo que es el período escolar investigado.

1.2. Conceptualización de texto en el contexto de la investigación

Todo texto se inscribe en un género discursivo y posee una determinada organización discursiva predominante o comporta al menos un tipo de discurso, a saber, narrativo, descriptivo, explicativo o persuasivo, visibles en el plano de la enunciación. Para mayor claridad en la distinción organización discursiva y género discursivo se sugiere ver tabla de ProLEE que se adjunta en anexos. (Anexo 7.2). Reyes (2008) nos aporta esta definición: “El texto es una estructura verbal, producto de cada uso efectivo del lenguaje realizado con el propósito de participar en una interacción lingüística, de la naturaleza que sea”. (Reyes 2008. p. 372). Y Lepre (2017) agrega “No existe un texto puramente informativo, ni puramente narrativo, ni puramente descriptivo. En su gran mayoría, los textos son híbridos, en los que predomina una voluntad sobre otra u otras”. (Lepre, 2017. p. 312).

En este mismo sentido, las palabras de Picún y Pérez (2015) nos aportan elementos para poder conceptualizar texto:

Considerar que es el texto la unidad de comunicación y que como tal tiene una continuidad temática, expresada a través de elementos cohesivos, y una organización propia o característica. Darse cuenta de esto es una ayuda importantísima, no solo a la hora de producir textos, ya sean orales o escritos, sino también a la hora de interpretar textos, es decir, de leer. (Picún, 2015. p.14)

En este trabajo, y para el contexto de la investigación, especificamos la naturaleza escrita de los textos a los cuales nos referimos. De esta manera nos distanciamos de la noción general de “texto” que estaría contemplando asimismo aquellos de producción oral. Circunscribimos la definición de texto a la materialización de un discurso, es decir, se refiere a un dispositivo escrito en formato papel o digital, un artefacto producido socialmente que posee la particularidad de asumir el carácter didáctico al ingresar al aula. Puede contener o no imágenes. Puede estar inscripto en un libro, en un manual, en una enciclopedia, en una revista, en un periódico, en la web, etc. y texturizarse en diversos géneros.

A continuación se observa la necesidad de considerar al texto como modelo para la enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial. Estamos convencidos que un criterio de selección reflexivo y autónomo por parte de la y el maestro es fundamental para mejorar la lectura de las y los estudiantes.

Asimismo, en relación a los criterios de selección de los textos y las actividades pedagógicas para enseñar a leer, Lescano (2012) expresa:

Es imprescindible atender a los criterios de diversidad y continuidad. Esto significa repensar el tiempo didáctico atendiendo al criterio de variedad de situaciones, textos, propósitos, usuarios, y a organizar distintas modalidades en una complejidad creciente según el año y el ciclo, pero siempre en función del progreso de los alumnos como lectores y escritores. (Lescano, 2012. En Giammatteo, M. y Albano, H. 2012. p. 103. En Picún, 2015. p. 74)

Las y los maestros deberán tomar en consideración esa complejidad o reto creciente que deben presentar los textos en relación estrecha con las posibilidades letradas de cada grupo y cada estudiante. Se espera que las y los niños se apropien de las formas discursivas que utilizamos para comunicarnos. Al respecto Picún (2015) señala que por tal motivo la y el maestro deberá conocer y analizar los géneros discursivos:

Es indispensable analizar las características de los géneros discursivos que vamos a enseñar, de esa forma tomaremos decisiones sobre qué objetivos de enseñanza aprendizaje nos plantearemos, qué contenidos abordaremos y qué tipo de propuestas realizaremos, además es de suma importancia precisar cuál será nuestra intervención docente. (Picún, 2015. p. 76)

Sin embargo, como dice Picún (2015) para lograr la apropiación de las habilidades necesarias para leer será imprescindible realizar actividades diversas con materiales escritos diversos, que lleven a integrar los diferentes géneros discursivos que nos rodean.

El alumno necesita clasificar, identificar, manipular textos, identificar convenciones textuales lingüísticas, reconocer intenciones, reflexionar, tomar una postura crítica durante toda la escolaridad. (Picún, 2015. p. 81)

Pero para poder promover la manipulación de textos escritos, la escuela debe proveer el acceso de las y los estudiantes a los materiales textuales para aprender a leer. El contacto frecuente con ellos y de acuerdo a diversos propósitos promueve la participación de las y los niños en eventos de lectura para finalmente lograr su apropiación.

A los niños se les debe dar la oportunidad de leer todo tipo de textos, no solo los literarios, por parecernos más fáciles de interpretar, o porque faciliten el desarrollo de la imaginación, al niño le interesa conocer el mundo circundante mucho más de lo que nos imaginamos, y no solamente el mundo imaginario de los cuentos de hadas, príncipes y brujas. Por eso es necesario ponerlo en contacto con textos que faciliten el aprendizaje de aquello que forma parte de su propia vida, del entorno, del mundo de los seres vivos y su vínculo con otros elementos que forman parte del gran ecosistema del que forma parte. (Pérez Garrido, 2017. p. 48)

1.3. Variedad de textos proporcionados a las escuelas públicas de Uruguay

En este apartado se expone la variedad de textos que han sido distribuidos por el sistema educativo uruguayo y por tanto los y las docentes tienen a su alcance para seleccionar y realizar su práctica pedagógica.

En relación a ello, en el ámbito local se accede a investigaciones nacionales sobre la lectura, las prácticas pedagógicas escolares y sobre los textos de uso en el ámbito escolar realizadas por INEED en los años 2017 y más recientemente en el año 2020. Importa hacer referencia a dichas investigaciones dado que aportan información relevante sobre los materiales educativos existentes en las instituciones escolares que importa conocer dado que

pueden ser recursos valiosos en donde la y el maestro extraen textos para la enseñanza de la lectura en el grado que le corresponde.

En el informe preliminar de resultados de la evaluación realizada por INEEd (2016a) concluyeron que existe disponibilidad y uso de recursos para la enseñanza de la lengua y por ende para la lectura como lo son las bibliotecas en las instituciones y de aula.

En dicha evaluación la mayoría de las y los maestros dicen contar con bibliotecas en las escuelas. Un 80% de las y los maestros de escuelas categorizadas de tiempo completo¹¹ (ETC) expresan tener bibliotecas de aula y un 76% en escuelas categorizadas APRENDER¹² en Montevideo. Se evidencia una buena existencia de material bibliográfico y textos a los que se puede acceder para enseñar a leer. Asimismo las y los maestros en cuanto al uso de las bibliotecas refieren “Uso: la mayoría de los maestros declara usarla para que los niños lean en clase y en menor medida para uso propio”. (INEEd, 2016a. p. 23).

La evaluación presentó otro recurso al alcance de las y los maestros y de las y los estudiantes. Biblioteca CEIBAL¹³ que tiene textos en formato digital disponibles desde el año 2011. Se constató que en las Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo un 57% la utiliza y un 53% en las escuelas APRENDER de Montevideo. Alrededor de la mitad de los maestros de ambos tipos de escuela manifiestan usar el recurso en las actividades de lengua.

INEEd (2016a.) evaluó en dicha instancia el uso de un material de apoyo para la enseñanza de la lengua. Nos referimos a los Cuadernos para Leer y Escribir (CLE¹⁴), material oficial disponible en las instituciones y las aulas que llega a todas y todos los estudiantes del país y que además puede ir al hogar a diario. Es un material que contiene textos y actividades en lengua donde la y el niño puede intervenir sobre él, leyendo, escribiendo, señalando, rayando, etc. Las y los maestros declaran con respecto al uso del material:

¹¹ Escuelas de Tiempo Completo. ETC. Formato de escuela con extensión horaria que surgen a partir del Acta n°90, Resolución n°21 del año 1998 del Consejo Directivo Central de la ANEP. Ver: <https://www.dgeip.edu.uy/nuestras-escuelas-tiempo-completo/>

¹² Escuelas APRENDER. Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas responde a decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de Política Educativa que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores vulnerables. Ver: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>

¹³ La Biblioteca Digital Ceibal es un espacio web con libros digitales que tiene como objetivo democratizar el acceso a la lectura y la cultura para la comunidad educativa y para la comunidad en general. <https://www.ceibal.edu.uy/es/biblioteca-digital-ceibal>

¹⁴ Cuadernos para Leer y Escribir. En el año 2015 la Administración Nacional de Educación Primaria, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) genera junto con ProLEE un material educativo para cada escolar de las instituciones educativas que es acompañado con un material para el docente como aporte didáctico para el abordaje de la lengua en el ámbito escolar. Ver: <https://www.dgeip.edu.uy/librosescolares-leeryescribir/>

Algo más de la mitad declaran usar dicho material como apoyo a la enseñanza de la lengua. Los usos más señalados por parte de los maestros que respondieron que usaban el material son para la planificación de clases o para el trabajo de los niños. (INEEd, 2016a. p. 24)

Asimismo, conviene conocer qué uso hacen las y los maestros para enseñar a leer con los textos que tienen a disposición. “La mayoría de las actividades de lectura están destinadas a que los niños reconozcan la estructura textual: historieta, poema, texto informativo, receta. Una sola actividad está destinada a enseñar a comprender”. (INEEd, 2016b. p. 17). Aquí se recogen algunos de los propósitos de uso del texto pero no se evidencia el criterio por el cual se selecciona, que es justamente lo que se quiere investigar.

Y se agrega:

En cuanto a los materiales que emplean para leer, la mayoría son fotocopias de textos elaborados por las maestras, en dos clases leen el CLEP¹⁵. No se leen libros. En síntesis, la mayoría de las actividades observadas no tienen relevancia, se escribe y se lee para el maestro, están destinadas a enseñar el código y las convenciones de la escritura, se pone énfasis en el reconocimiento del tipo de texto, del título. Los niños trabajan en forma individual o con apoyo de la maestra, no con sus pares. Los textos que se propone leer a los niños están elaborados especialmente por las maestras. (INEEd, 2016b. p. 18)

En la evaluación reciente de INEEEd (2021) y con respecto a los materiales educativos que proporciona el sistema educativo expresa que los CLE fueron un recurso muy utilizado por las y los maestros para la enseñanza. “Aproximadamente un 80% de los maestros del sector público dice que fueron los libros más usados durante el período de educación a distancia”. (INEEd, 2021. p. 156). Y además dejan en evidencia su importancia:

La evidencia internacional señala el rol importante de los libros de texto en el proceso de implementación curricular y los logros asociados. En Uruguay, a diferencia de otros países, no había un libro de texto de referencia para la mayoría de los docentes y

¹⁵ Cuaderno para Leer y Escribir en Primer año (CLEP). Es un material elaborado con el propósito de contribuir a consolidar los requerimientos básicos de aprendizaje establecidos por el CEIP para el primer grado escolar de acuerdo al Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) y el Documento Base de Análisis Curricular. Ver: <https://drive.google.com/file/d/1u2GLPA8vh4aF55eaYMmK9jNWxRR4y0SV/view> . El mismo se acompaña por un material didáctico: “Especificaciones para el docente”, para la y el maestro. Ver: <https://drive.google.com/file/d/1pUPJYO7kA0yl2SIB0ZRx3OsqGRMs8w2/view>

menos aún con orientaciones respecto a lo esperado por el currículo. Su presencia y aumento en el uso podría haber contribuido a que los resultados de 2020 no hayan sido más bajos. (INEEd, 2021. p. 160)

INEEd (2020) expresa la importancia de conocer los criterios y que es justamente lo que se intenta investigar:

Conocer con qué libros de texto trabajan los maestros en las aulas de tercer y sexto grado de primaria del país, mediante qué criterios son seleccionados y qué usos les brindan es aproximarse a una dimensión relevante tanto de las condiciones de implementación curricular que actualmente suceden en las aulas, como del modo en que los niños se relacionan con el conocimiento a través de la particular presentación que ofrece el material bibliográfico. (INEEd, 2020. p. 7)

Otros libros disponibles en las escuelas provienen de un proyecto de promoción de la lectura llevado adelante por el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) conjuntamente con el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) desde el año 2013 hasta la actualidad. Se lo conoce como Biblioteca Solidaria y actualmente alcanza a la casi totalidad de las escuelas públicas del país. Este proyecto aporta a la institución que se adhiere una biblioteca con alrededor de cien ejemplares y que año a año se va ampliando la colección con aportes de libros desde ProLEE. El mismo surge como una estrategia educativa para el impulso a la inclusión académica de los escolares del ámbito de la ANEP. Su propósito es fortalecer el dominio de la lectura y la escritura en los estudiantes de primaria, mejorando así el acceso al conocimiento y a la cultura, involucrando en ello a los actores de la comunidad —familias, exalumnos y vecinos— que van a leer a la escuela semanalmente.

Algunos de sus objetivos son: optimizar el uso de las bibliotecas, integrar a las familias en el proceso de alfabetización y generar comunidades de aprendizaje. Lograr que los alumnos experimenten el placer por la lectura y que desarrollen la capacidad de reflexionar críticamente sobre los textos escritos está dentro de su finalidad. (ANEP, 2013. p.13)

Con respecto a otros recursos utilizados la evaluación de INEEd (2020) reporta la siguiente información:

En el abordaje de lectura los maestros utilizan con mayor frecuencia los recursos de tipo impreso —repartidos, fotocopias, libros de texto— que los digitales, como son el ambiente educativo virtual Moodle, blogs, plataformas o diversos softwares. Esta información es consistente con los altos porcentajes de maestros que manifiestan trabajar con libros de texto en el aula, así como con la baja disponibilidad de dispositivos electrónicos que reportan para todos los alumnos del grupo. (INEEd, 2020. p. 10)

2. CAPÍTULO METODOLÓGICO

2.1. Perspectiva metodológica utilizada

El campo de la investigación es el ámbito educativo, por lo cual el enfoque utilizado fue el interpretativo. Nos ubicamos en un paradigma alternativo, el constructivismo, muy utilizado cuando se intenta investigar en el área de las ciencias sociales. Es decir, la realidad social educativa no alcanza con ser observada y explicada sino que debemos interpretarla y comprenderla. En este sentido, Guba y Lincoln (2002) al expresar las críticas internas al paradigma positivista, perspectiva heredada, “el comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede entenderse sin referencias a los significados y propósitos que los actores humanos le proporcionan a sus actividades” (Guba y Lincoln, 2002, p.116), por ello será de valiosa información lo que las y los docentes informan como lo que perciben de su tarea. La perspectiva metodológica que imprime el paradigma constructivista a la investigación está en que se buscó “entender y reconstruir las construcciones que la gente (incluyendo el investigador) sostiene inicialmente, con el objetivo de obtener un consenso, pero aún estar abiertos a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación.” (Guba y Lincoln, 2002, p.134).

Es por ello que se utilizó una perspectiva metodológica cualitativa. Se consideró como la más conveniente para lograr comprender el fenómeno que se intenta conocer e interpretar.

Campoy (2015) nos aporta una acabada explicación de las bondades de la metodología o estudios cualitativos. Una de ellas es que permite abordar problemas complejos de forma rápida pudiendo tomar algunas decisiones con las diferentes visiones de los participantes. Pero, a la vez, no proporcionarán conclusiones generalizables, fundamentalmente porque las técnicas que se utilizaron carecen de la precisión propia de las técnicas cuantitativas.

A continuación se describen las fases en que fue organizado el trabajo de campo, los criterios de selección de la muestra y los instrumentos seleccionados para la recolección de textos y materiales escritos, la información proporcionada por las docentes entrevistadas y el análisis de datos.

2.2. Fases del trabajo de campo

El trabajo de recogida de datos estuvo compuesto fundamentalmente por cuatro fases:

Fase 1. Contacto con los textos que utilizan los docentes.

En primera instancia fue necesario conocer los textos de uso por parte de las y los docentes que integran la muestra, por lo cual se concurrió a las instituciones y se solicitó a los mismos, originales, copias, escaneados, fotos de los textos que utilizó en un período determinado y además se indagó cuál fue el motivo de su selección evidenciando un primer criterio de selección.

Fase 2. Clasificación y descripción preliminar de los textos

Con el material, se realizó la descripción y análisis preliminar de los textos recibidos y de sus soportes. Se consideró en este acopio y descripción a los dispositivos textuales que la y el docente utilizó para enseñar a leer. Es decir, todo aquel soporte verbal editado, pudiéndose ampliar a los textos de edición web, pudiendo encontrar textos continuos o discontinuos, con o sin imágenes, textos dentro de un libro, de un manual escolar, de una revista, un periódico, etc.

Fase 3. Conocimiento de los criterios de selección de textos

Recordemos que se busca describir los criterios de selección de textos que utilizan las y los docentes y cuál es la percepción docente en relación a cómo los mismos se relacionan con los aprendizajes de las y los estudiantes. Dato que fue relevado a partir de la entrevista a los y las docentes.

Fase 4. Sistematización, análisis e interpretación de los datos

La información y el análisis e interpretación de la misma no es generalizable y es válida para el contexto y momento en que se realiza. La muestra es intencional. No pretende ser representativa del universo sino que está construida con fines teóricos. Al decir de Sautu (2011):

La investigación social es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido la investigación es temporal histórica, es acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y, por lo tanto, es parcial o totalmente refutable. (Sautu, 2011. p. 228).

Igualmente, las etapas de la investigación, a saber, etapa preparatoria, etapa de campo, lectura del campo, análisis e información nos aseguraron un desarrollo sistemático que le otorgó una importante validez al proceso. Y a la vez, habiendo realizado una reducción de los datos, focalizando la mirada para clasificar, focalizar y descartar lo innecesario, con el propósito de organizar la información y datos obtenidos, las observaciones y reflexiones finales que emergieron, tienen la validez necesaria que nos permitió ser verificadas a partir de los datos que previamente fueron reducidos.

2.3. Criterio de selección de la muestra

La investigación se desarrolló en cuatro instituciones educativas de primaria. Todas pertenecientes a los quintiles 1 y 2, conocidas como escuelas A.Pr.En.D.E.R., contextos muy vulnerables. Se eligieron escuelas similares en su situación contextual, nivel socio económico y cultural de las familias para poder unificar las categorías de análisis. Además la muestra correspondió a maestras y maestros de los primeros grados de primaria (1ero, 2do y 3er año escolar) dado que es donde se producen las primeras herramientas de alfabetización.

De cada institución se seleccionaron, en acuerdo con la dirección escolar, dos docentes para recoger los datos entre los grados definidos previamente. Se pretendió contar con dos maestras o maestros de primer año, dos de segundo y dos de tercer año de primaria, contabilizando así un total de seis docentes a indagar.

Cabe señalar, que como se dijo anteriormente, desempeño mi profesión en la docencia y además en el ámbito de la supervisión docente, por lo cual se seleccionaron docentes que no tienen relación actual profesional con el investigador. De esta manera se intentó evitar posibles connotaciones al cargo que se ocupa.

Asimismo, las direcciones escolares formaron parte de la muestra y se les realizó entrevista para clarificar existencia o no de criterios de selección de textos para enseñar a leer por parte de sus docentes.

Se aclaran las codificaciones adjudicadas a cada informante para asegurar su anonimato y facilitar la lectura del documento:

Maestra informante	Codificación utilizada	Clase o grado de la docente en la escuela
1	MI1	2do año
2	MI2	3er año
3	MI3	1er año
4	MI4	3er año
5	MI5	2do año
6	MI6	1er año
7	MI7	2do año
8	MI8	1er año

Maestra directora Informante	Codificación utilizada
1	MDI1
2	MDI2
3	MDI3
4	MDI4

2.4. Instrumentos seleccionados

- a- Recolección de textos y materiales escritos
- b- Entrevista semiestructurada o en profundidad
- c- Análisis cuali y cuantitativo de datos

2.4.1. Recolección de textos y materiales escritos.

En una primera instancia se buscó conocer y describir los textos que la y el maestro selecciona para enseñar a leer en un período determinado. Se recogieron los textos impresos, copiados, escaneados, fotocopiados y además se le solicitó a cada uno que explicitara cuál fue el criterio de selección del mismo (¿por qué selecciona ese texto?). A partir de la técnica del análisis de contenido se pudo describir, sistematizar y codificar los textos seleccionados así como el criterio de selección, pudiendo elaborar un primer acercamiento a los criterios que se utilizan. Aquí fue el inicio de la organización de la información que se dispone.

Esta técnica no intrusiva podría generar en el investigador adecuaciones conceptuales o procedimentales en la investigación a partir de la obtención de contenido preliminar.

Martínez (2004) define a la técnica del análisis de contenido como una herramienta cuantitativa para la recopilación de información dado que permite cuantificar la unidad de análisis y los elementos que contiene. Aclara que la intención es “ubicar aquellos elementos que más se repiten para inferir a partir de ellos (y su contexto)” (Martínez, 2004, p.28).

En el marco de la investigación que desarrollé, el análisis de contenido de los textos seleccionados y el criterio utilizado aportaron una primera representación de las intenciones docentes así como de la organización discursiva seleccionada (categorías de análisis).

También se buscó encontrar relaciones con las categorías conceptuales que se cuentan, construir inferencias o patrones. Dicho análisis permitió recuperar para analizar la acción didáctica en relación a los criterios de selección de los textos, y si se evidencia una acción sistemática en el aprendizaje, así como una mediación entre el texto y el lector.

2.4.2. La entrevista.

Cabe aclarar que se realizó una minuciosa selección de las y los entrevistados. En cada escuela pública, el directivo fue el encargado de seleccionar al docente que se entrevistó previo consentimiento informado. La intención es recoger información y datos a partir de entrevistas semiestructuradas y se contó con una guía de preguntas predeterminadas.

La entrevista semiestructurada o en profundidad es un técnica que Martínez (2004) la define como una técnica de recopilación de datos donde se desarrolla una plática informal entre investigador y el informante. Y que a pesar de tener una guía o un orden de preguntas a

realizar, el diálogo no es restringido y el desarrollo de la entrevista puede generar otras interrogantes que pueden aportar a la investigación y determinan el curso de la entrevista.

Las desgrabaciones y transcripciones de las entrevistas configuraron el segundo corpus de análisis. Contar con la información generada permitió revisarla y sistematizarla para realizar su análisis cualitativo. Las entrevistas se analizarán en función de las categorías comparándolas con las expresiones vertidas.

La entrevista tiene un apartado correspondiente a conocer el significado o percepción particular de cada informante sobre cómo están incidiendo en los aprendizajes de la lectura los textos que el docente selecciona.

2.4.3. Análisis cuali y cuantitativo de datos.

Bisquerra (2009) expresa que el propósito del momento de análisis de datos es la fase que busca dar sentido a la información obtenida, analizándola y organizándola para de esa manera poder explicar, describir e interpretar el objeto de estudio e intentar dar una respuesta al problema planteado.

Se transitó por la revisión del material de las entrevistas y del primer análisis de contenido de los textos y el criterio evidenciado. A partir de esta revisión se pudo realizar una reducción de datos pudiendo agruparlos en categorías o unidades de significado.

En un segundo momento se desarrolló una comprensión más profunda de los datos al realizar relaciones entre las categorías obtenidas.

Finalmente se realizó la interpretación de los datos y las conclusiones del trabajo realizado.

3. CAPÍTULO DE ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se comparten los hallazgos realizados a partir de la recolección de textos que se utilizan para enseñar a leer en el mes del año considerado y de las entrevistas efectuadas.

Se detallan textos que las maestras manifiestan que utilizaron para enseñar a leer en el mes de agosto de 2021, momento en que se realiza el trabajo de campo. Es necesario señalar que este periodo de tiempo no fue determinado de forma aleatoria sino que se consideró dado el regreso paulatino a la presencialidad¹⁶ de las clases en las escuelas en esa fecha.

A continuación se identifican los textos escritos utilizados por cada una de las ocho informantes, su procedencia (es decir, si el texto es de elaboración propia o de autor) y la intencionalidad docente.

MI1. Maestra Informante 1 (maestra de 2do año escolar)

- Cuento “Julietta que plantaste” de Susana Olaondo (uruguaya). La maestra expresa que se seleccionó el cuento por estar relacionado al proyecto institucional, en el área de las Ciencias Naturales: “La huerta escolar”. La intención docente es que los estudiantes incorporen la secuencia temporal favoreciendo la comprensión global del texto. Texto de autor.
- Un texto con cinco enunciados cortos relacionados entre sí y en grafía imprenta mayúscula extraídos del cuento anterior. El propósito docente es que se produzca la lectura y se ordenen los enunciados para comprender su contenido. Un texto narrativo relacionado al texto anterior, elaborado por el docente.
- Texto con nueve enunciados extraídos del cuento anterior. Texto elaborado por el docente.
- El texto contiene ocho enunciados breves y dos imágenes de personajes trabajados en los textos anteriores. Los estudiantes deben leer y corresponder enunciado e imagen. El propósito es abordar la descripción de personajes. Texto elaborado por el docente.

¹⁶ Esta presencialidad se había visto interrumpida por la situación de emergencia sanitaria impuesta por el COVID 19.

- Texto con partes del cuento antes mencionado. El propósito docente es que el niño lea y pueda identificar enunciados a partir del trabajo que se viene desarrollando con el mismo cuento. Texto de autor.

MI2. Maestra Informante 2 (maestra de 3er año escolar)

- “Leyenda del Timbó” de Fernán Silva Valdés (uruguayo). La maestra manifestó que el propósito es trabajar inferencias a partir del título. Forma parte de una secuencia de lengua con educación artística. Texto de autor.
- Texto “Pobladores originarios” extraído de Diego Bracco (uruguayo) “Los indígenas del Uruguay. De la Prehistoria a Salsipuedes”. Forma parte de una secuencia del trabajo con las ciencias sociales, grupos indígenas del Uruguay. Texto de autor.
- Texto con ocho enunciados e imágenes. La letra del texto es cursiva. El propósito docente es que los niños lean y puedan corresponder texto con la imagen correspondiente. Se aborda la descripción. Texto elaborado por el docente.
- A partir del cuento “La sopa de piedras” (cuento anónimo de América Latina) del CLE¹⁷, la maestra trabaja el texto que aparece en la página n°37. El propósito docente es abordar el cuento nuevamente, leer y resumir. Trabajar la comprensión lectora, declara la maestra. Texto de autor.
- Texto carta extraído de un libro para el grado. Se observa página n°39. La intención docente es introducir a los estudiantes en una secuencia sobre la comunicación por medio de las cartas. La maestra manifiesta que trabaja con el texto partes de la carta y su función. Texto de autor.
- Cuento “Correo para el tigre” de Janosch (polaco). Se seleccionó este cuento por estar relacionado al texto anterior y ser parte de la secuencia que se está trabajando “Nos comunicamos a través de cartas”. Trabajar la comprensión lectora dice la maestra. Texto de autor.

MI3. Maestra Informante 3 (maestra de 1er año escolar)

¹⁷ CLE de tercer año escolar.

https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/programa-lectura-escritura-espanol/Cuaderno%203_alumno.pdf

- Texto narrativo escrito en grafía imprenta mayúscula y con incrustaciones de imágenes que aparecen junto a palabras claves en cada enunciado. La maestra expresa que se seleccionó el texto para abordar un tópico sobre animales. El texto no tiene autor ni procedencia.
- Texto con cinco enunciados en grafía imprenta mayúscula y con la imagen de un personaje. Los enunciados describen al personaje. La maestra expresa que seleccionó el texto para abordar una unidad sobre el invierno. Como la descripción refiere a la indumentaria del dibujo del niño que acompaña el texto, los estudiantes debían leer y pintar correspondiendo con el texto. Texto elaborado por el docente.
- Texto breve con información desde el área de las ciencias sociales. El mismo está en grafía imprenta mayúscula y no contiene imágenes, ni autor, ni procedencia. La maestra expresa que este texto y los dos anteriores tienen en común el tipo de letra, el interlineado y el tamaño. Texto elaborado por el docente.
- Poema anónimo “Montevideo antiguo”. La maestra manifiesta que el texto fue retomado para abordar características de Montevideo colonial y además para preparar un acto conmemorativo de referencia. Texto de autor.

MI4. Maestra Informante 4 (maestra de 3er año escolar)

- Fábula infantil “La abeja agradecida”. Es un texto breve y la maestra expresa que lo seleccionó con el propósito de abordar modo lector y ejercitar la fluidez de la lectura. Además añade que lo seleccionó porque no tiene complejidad lingüística. Texto de autor.
- Cuento, libro álbum ilustrado “Los fantasmas no llaman a la puerta” de Eulalia Canal (española). La docente explica que seleccionó la tapa del cuento para abordar con los estudiantes la lectura de las expresiones de los personajes. Texto de autor.
- Texto con palabras de los tres personajes del cuento antes mencionado. De un lado del texto están los personajes y del lado opuesto características de cada uno de ellos. Se deben corresponder características con el personaje adecuado a partir de la lectura del cuento. En la consigna que trae el texto explicita que se debe releer el cuento para recordar cómo es cada personaje. La docente manifiesta que se

seleccionó para abordar la clase de palabras de adjetivos. Texto elaborado por el docente.

- Cuento “La sopa de piedras” (cuento anónimo de América Latina) del CLE del grado. La maestra explicita que seleccionó el texto para enseñar los elementos fundamentales de la enunciación. Además lo relaciona directamente a los requerimientos curriculares del DBAC. Texto de autor.
- Cuento “La sopa de piedras” (cuento anónimo de América Latina) del CLE. La docente vuelve a trabajar con el mismo cuento antes mencionado para realizar inferencias a partir del título. Los propósitos docentes son enriquecer el vocabulario y uso del diccionario. Texto de autor.

MI5. Maestra Informante 5 (maestra de 2do año escolar)

- Fragmento del cuento “El pirata bueno” de Pedro Pablo Sacristán (español). El texto presentado forma parte de un libro donde la consigna es conversar sobre lo leído y escribir un final del texto. Texto de autor.
- La maestra plantea que trabaja el texto del CLE¹⁸ de 2do año de la página n°75. No expresa el motivo de su selección pero podemos pensar que busca abordar las inferencias sobre el título y el dibujo, generar hipótesis, ideas previas de lo que vendrá a continuación en el CLE. Texto de autor.
- Texto del CLE de la página n°78. La docente no expresa el motivo de sus selección pero podemos observar por la consigna de la actividad que trae el texto que refiere a leer y corresponder texto con escena. El propósito es recordar la historia, identificar los momentos a partir de marcadores temporales y el uso de conectores y completar en los globos la historieta. Texto de autor.
- Texto de la página n°80 del CLE del grado. La actividad trae una consigna y una pequeña rúbrica de control. Se debe leer, evidenciar la segmentación correcta de palabras y realizar la reescritura en otra grafía. El propósito es mejorar la segmentación y la escritura en letra cursiva así como la ortografía y puntuación.

¹⁸ CLE de segundo año escolar.

https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/programa-lectura-escritura-espanol/Cuaderno%202_alumno.pdf

La actividad nos lleva a recordar la historia y volver a ella si fuera necesario.
 Texto de autor.

- Actividad de la página n°82 del CLE. Lectura y sustitución nominal. Se busca ampliar el reservorio lingüístico y aprender la sustitución de sinónimos. Texto de autor.
- Actividad de la página n°85 del CLE. Si bien la maestra no lo expresó, el propósito de la página del CLE a que hace referencia, busca que los estudiantes realicen un resumen del texto narrativo, identificando sus partes fundamentales o núcleos narrativos. Texto de autor.
- Texto informativo o enciclopédico “Los trabajos a bordo de un barco” de la página n°86 del CLE. La docente no expresó el motivo de la selección, pero reconocemos que a partir de este texto se pretende reconocer la intencionalidad explicativa y la comprensión de la información explícita. Texto de autor.
- Texto de la página n°87 del CLE. La actividad de esta parte del libro busca ampliar la comprensión de lo leído en el texto enciclopédico antes trabajado. Además, mejorar la comprensión a través del uso de paráfrasis o reformulaciones. Los estudiantes deben leer y marcar el enunciado correcto que hace referencia al referenciado del texto anterior. Texto de autor.

MI6. Maestra Informante 6 (maestra de 1er año escolar)

- Texto enciclopédico “Los sapos” de la página n°26 del CLE¹⁹ de primer año. La docente manifiesta que lo seleccionó con el propósito de que los estudiantes aprendan a diferenciar textos con intencionalidad explicativa. Se pretende lograr la comprensión de la información explícita del texto. La maestra expresa que busca ser mediadora entre el texto y los estudiantes interviniendo para conocer géneros textuales diversos. Asimismo dice que se busca ampliar el reservorio lingüístico, conocer nuevas palabras reconociendo el contexto de formulación. Texto de autor.

MI7. Maestra Informante 7 (maestra de 2do año escolar)

¹⁹ CLE de primer año escolar.

<https://drive.google.com/file/d/1u2GLPA8vh4aF55eaYMmK9jNWxRR4y0SV/view>

- Cuento “El estofado del lobo” de Keiko Kasza (japonesa). La docente explicita que lo seleccionó para realizar lectura por parte del maestro, lectura modélica. Por las expresiones de la maestra se evidencia que pretende realizar conexiones con otras obras o cuentos leídos o trabajados al preguntar si han escuchado el nombre de la autora. La maestra tiene el propósito de generar conversación sobre lo leído, realizar intercambios sobre el contenido del cuento. Texto de autor.
- Se trabaja nuevamente con el cuento anterior “El estofado del lobo”. Nuevamente el propósito es lectura por parte del docente. La intención es releer, detenerse y analizar las imágenes que trae el cuento, identificar personajes e intenciones de cada uno. La maestra explicita detenerse en las páginas n°24 y 25 del cuento. Texto de autor.
- Cuento “El lobo y los siete cabritos”, versión adaptada de los hermanos Grimm (alemanes), incluido en el CLE de 2do año escolar, en sus páginas n°15 a la 17. La docente explicita que el propósito al seleccionar el texto refiere a promover la lectura por sí mismo en una actividad de taller donde los estudiantes estarán en equipos o grupo reducido. El propósito es vincular la lectura de este cuento con el cuento anterior del “El estofado del lobo”. Se evidencia que la docente está trabajando una secuencia a partir de un itinerario de lectura de varios cuentos sobre un mismo personaje. Cada equipo debe conversar sobre cómo es el lobo en la historia. Texto de autor.
- Cuento clásico “Caperucita Roja”. No se proporciona el autor de esta versión. El propósito de la docente es realizar en una secuencia donde se aprecia la situación didáctica de lectura por sí mismo por parte de los estudiantes. Texto escrito de tradición oral.
- Cuento “Los tres lobitos y el Cochino feroz” de Eugenio Trivizas (griego). Nuevamente la maestra pretende que los estudiantes realicen lectura por sí mismos. En todos los textos la docente interviene para que los estudiantes puedan realizar comparaciones entre los lobos de cada cuento y conversar sobre lo leído. Texto de autor.
- Cuento “Pedro y el lobo”. El propósito sigue siendo el mismo de todos los textos anteriores. Vincular a los lobos de cada texto con el primero trabajado del “El estofado del lobo”. Texto de autor.

- Cuento “Los tres cerditos”. Se repite el criterio de selección y el propósito de la maestra. Texto de autor.
- Texto de la canción “La brujita Tapita”. La maestra intercala texto verbal con texto oral a partir de la canción. Aporta el enlace a la canción²⁰. El texto de la canción está en grafía imprenta mayúscula. La situación didáctica es lectura del texto por sí mismos. La maestra interviene para que los niños realicen lectura del texto, identifiquen las características el personaje e intervengan en el texto encerrando algunas palabras que refieren a un mismo referente. Texto de autor.
- Tres textos de adivinanzas breves, dos en letra imprenta mayúscula y una en minúscula. Las mismas refieren a personajes de los cuentos trabajados en la secuencia planificada por la docente. Actividad de lectura por sí mismos. Textos escritos de tradición oral.
- Cuento “Mi día de suerte” de Keiko Kasza (japonesa). La docente manifestó que el cuento fue seleccionado para trabajar con el título y con el nombre de la autora del mismo. La idea es conversar sobre lo leído. Recontar el cuento. Texto de autor.
- Texto enciclopédico “El lobo” de la página n°26 del CLE del grado. La maestra expresa que la situación didáctica a desarrollarse es la lectura del texto por sí mismos, los estudiantes leen por sí mismos. Texto de autor.
- Texto con la actividad “El texto sobre los lobos dice...” de la página n°27 del CLE. Está actividad está directamente relacionada al texto enciclopédico e informativo trabajado anteriormente. El propósito evidente es ampliar el léxico y mejorar la comprensión del texto utilizando paráfrasis o reformulaciones de enunciados. El estudiante debe leer y relacionar con un enunciado que dice lo mismo de otra manera. Texto de autor.
- Cuento “El señor Lanari” de Ema Wolf (argentina). La docente expresa que la situación didáctica es lectura por parte del maestro, lectura modélica. El criterio de selección fue para observar variedad de géneros textuales. Texto de autor.

MI8. Maestra Informante 8 (maestra de 1er año escolar)

²⁰ Enlace a la canción que utiliza la maestra para ampliar la retención del texto de la misma.
https://www.youtube.com/watch?v=Ic_MbWSYh54

- Calendario del mes de agosto. La letra del mes y de los días de la semana aparecen en grafía imprenta mayúscula. La maestra manifiesta que el criterio de selección del texto refiere fundamentalmente a las vivencias del estudiante, a sus intereses y necesidades. Además se seleccionan los textos por estar en relación al proyecto institucional, al proyecto de aula o por estar en consonancia a los temas de la unidad que se aborda. Además expresa que el calendario es parte de una rutina diaria, se leen los días, se identifican, se ubican fechas, etcétera. Texto elaborado por el docente.
- Cuento “Julietta que plantaste” de Susana Olaondo (uruguaya). La maestra expresa que seleccionó el texto con el propósito de fomentar en los estudiantes la lectura a partir de elementos icónicos y verbales. Busca que se generen anticipaciones a partir de dichos elementos. A la vez se propone ampliar los conocimientos científicos relacionados al proyecto institucional y a la huerta que se trabaja en la escuela. Texto de autor.
- Libro científico “¡Ay! ¡Caca!” de Stéphane Frattini (francés), Editorial Océano. La maestra manifiesta que seleccionó este texto por ser un libro científico con imágenes reales y explicaciones concretas. A partir de la lectura del texto se promueve la conversación sobre lo leído y conocer más sobre lo que están abordando. Texto de autor.
- Cuento “Iris y el secreto del Ratón Pérez” de María Noel Toledo (uruguaya), Editorial Banda Oriental. La docente dice que seleccionó este texto para estimular la oralidad, ampliar la capacidad comunicativa de sus estudiantes y realizar vinculaciones y conocimientos desde las ciencias con la temática. Texto de autor.
- Texto de una canción del Ratón Pérez. El texto que utiliza la maestra no tiene autor ni procedencia. El mismo está en grafía imprenta mayúscula y contiene en diferentes partes del texto dibujos que ocupan el lugar de la palabra. Es decir, para comprender el cuento se deben leer las palabras escritas y los dibujos. La maestra expresa que seleccionó el texto porque al ser una canción facilita la comprensión e involucra a los estudiantes desde lo corporal y lo significativo del tema. Texto de autor.
- A partir de la canción de “El ratón Pérez” del disco de la cantante Flavia Palmiero (argentina) la maestra presenta una actividad donde los estudiantes deben

completar enunciados sobre la canción, que están en grafía imprenta mayúscula. Posee imágenes que ayudan a completar las palabras faltantes. Nuevamente la maestra explicita que la canción facilita la comprensión del texto y de la actividad. Texto de autor.

De los materiales escritos que las maestras de la muestra utilizaron para enseñar a leer en el mes de agosto (Anexo 7.3) se identificaron diversos textos seleccionados con diferentes criterios, a veces estos no eran explicitados claramente pero las posibilidades de repreguntar hicieron posible conocer en profundidad las consideraciones de los docentes.

A continuación se presenta un cuadro con la sistematización de la información relevada vinculada al caudal o cantidad de textos utilizados, las cualidades de los textos y su finalidad didáctica, así como los criterios tenidos en cuenta para la selección y si estaban o no inmersos en secuencias de enseñanza, hay un dato no menor relacionado con la procedencia del material escrito o texto.

INFORMANTE	CLASE	CANTIDAD DE TEXTOS UTILIZADOS	Textos	Textos para actividades	Marcas de criterios de selección que se relaciona con el uso del texto	SECUENCIA
1	2do	5	1 narrativo. Cuento	4 textos con enunciados para leer, ordenar, relacionar.	Por el proyecto institucional Por el tipo de letra (1 caso- imprenta mayúscula) Conocer secuencia temporal del texto Características de un personaje	Si
2	3ero	6	2 narrativos (1 leyenda y 1 cuento) 1 informativo 1 carta	1 CLE. Realizar el resumen del cuento con apoyos. 1 enunciados para relacionar a las imágenes- texto descriptivo	Por ser parte de la secuencia Trabajar las inferencias El maestro lee/El estudiante lee. Trabajar ciencias sociales. Ampliar vocabulario Uso del diccionario Lectura de enunciados en cursiva La descripción Realizar un resumen con textos orientadores. CLE Partes y funcionalidad de la	Escasa secuencia (solo tres textos se relacionan- 1 narrativo y 2 informativos) Asimismo 1 texto carta se relaciona a uno de los cuentos

					carta	
3	1ero	4	1 poema anónimo/narrativo y descriptivo 1 narrativo sin autor	2 textos con enunciados (1 con intención descriptiva- leer y pintar-y otro con intención narrativa). Estos textos están acompañados de imágenes	Abordar tópico en ciencias naturales Todos en letra imprenta mayúscula Para preparar el acto Describir en ciencias sociales Ninguno de los textos posee autor	Escasa secuencia 2 textos para abordar el área de ciencias naturales y dos para trabajar efemérides en el área de ciencias sociales.
4	3ero	5	4- 3 cuentos, uno de ellos- del CLE- utilizado en dos oportunidades, 1 cuento sin autor evidente	1 texto para unir palabras, una para abordar categoría de palabras	Trabajar modo lector Abordar adjetivos Elementos de la situación de enunciación de acuerdo al DBAC Inferencias Enriquecer vocabulario Uso del diccionario	Escasa secuencia 2 textos para abordar características de los personajes y otros 2 para ingresar a una secuencia de trabajo de acuerdo al CLE
5	2do	8	Todos los textos son del CLE 1 cuento 1 informativo	6 textos que siguen la secuencia del CLE.	La maestra no explicita los criterios ni la intención pero se desprende que buscaba: Leer y corresponder Segmentar, usar mayúsculas y puntos Sustitución y sinonimia Resumir Inferir	Si
6	1ero	1	1 texto informativo/enciclopédico del CLE. El mismo se abordó en varias oportunidades y con diversas intenciones.		Conocer la intencionalidad explicativa Desarrollar capacidades discursivas textuales Palabras y oraciones Ampliar reservorio lingüístico Contexto de enunciación Sentido, uso y forma del texto	Si Expresa que se trabajará con modelos para el género textual
7	2do	13	9 cuentos sobre un mismo personaje -1 cuento es utilizado en dos oportunidades y es de la BS y otro es del CLE 1 canción en imprenta mayúscula 1 adivinanza 1 texto	1 texto con enunciados para relacionar. CLE	Trabajar en itinerarios de lectura Relacionar personajes de diferentes cuentos Características del texto Caracterizar personajes La descripción Ampliar vocabulario Enunciados Sinonimia entre enunciados Lectura por parte de la maestra/por sí mismo Intercambios sobre la lectura	Si

			enciclopédico		Inferir a partir de imágenes de los cuentos	
8	1ero	6	2 cuentos -1 cuento en imprenta mayúscula y con imágenes- 1 libro enciclopédico 1 canción/narrativo o con imágenes, sin autor	1 calendario para rutinas diarias 1 texto con imágenes para completar enunciados relacionados a un cuento. Está con letra en imprenta mayúscula	Por el proyecto institucional y áulico y a la temática de la unidad Lectura de palabras Estimular la oralidad Ampliar la capacidad comunicativa Lectura para ampliar conocimientos en el área de ciencias naturales.	Si 2 textos se relacionan al proyecto institucional y 3 textos al proyecto de aula. Se utiliza un audio de la canción
8 informantes		48	19 (39.6%) Cuentos de editoriales 1 (2%) Cuento creado por los docentes 1 (2%) carta (narra y describe) 1 (2%) poema (narra y describe) 1 (2%) adivinanza (descriptiva) 5 (10.4%) textos informativos/ enciclopédicos 2 (4.2%) canciones	18 (37.5%) textos para diferentes actividades (8 de los CLE y 10 elaborados)		5 (62.5%) maestras evidencian trabajo secuenciado con los textos 3 (37.5%) maestras evidencian escasa secuenciación en los textos.

A partir del cuadro que antecede —que realiza una primera aproximación a los textos utilizados y que evidencia criterios de selección por parte de las maestras informantes, así como la implicancia didáctica pedagógica en la selección— se describe detalladamente lo recogido en el mes del trabajo de campo.

3.1. Análisis de los textos recolectados

De los cuarenta y ocho textos relevados de los informantes, puede apreciarse que veintidós textos presentan una organización discursiva narrativa, dos de ellos con

incrustaciones de organización discursiva descriptiva, uno puramente con organización discursiva descriptiva y cinco son textos para abordar áreas del conocimiento de las ciencias, es decir, textos enciclopédicos o informativos.

De esos cuarenta y ocho textos utilizados por las maestras se identificaron dieciocho textos para realizar actividades por parte de los estudiantes- en solitario o en grupo pequeño o total- seleccionados de libros editados para tal fin o creados por el docente a partir de su criterio profesional.

En los textos con organización discursiva narrativa se observa total privilegio por el cuento. Diecinueve de los cuarenta y ocho textos son cuentos editados y uno más de elaboración docente. Se agregan también una carta y un poema que narran fundamentalmente. Este privilegio del cuento y la organización discursiva narrativa puede deberse a lo que Charria (2016) nos dice

Los cuentos son las lecturas que más atraen a los niños, por diversas razones. En el cuento, alguien narra una historia. Además de la narración en él se utilizan otras técnicas, como la descripción y el diálogo. Por su carácter, la estructura del cuento es flexible y dinámica. (Charria, 2016. p. 175)

Se puede observar que la circulación del material se efectúa desde el momento en que la maestra presenta en su totalidad el texto para cada uno de sus estudiantes.

Se evidencia un muy buen acceso al material utilizado. La escuela, las clases y los estudiantes poseen el material educativo CLE, que contiene textos narrativos, enciclopédicos, para actividades, cuidadosamente seleccionados por el equipo técnico de ProLEE, disponibles desde el año 2016 a la fecha, entregándose cada año un ejemplar para cada uno de los estudiantes. Asimismo, algunos textos, que son los menos, son elaborados por las maestras que entregan a cada estudiante a través de la reproducción del material por medio del sistema de fotocopias. Si bien los textos del CLE también están en línea, las maestras privilegian, en los grados analizados, el formato papel por sobre el digital. Esta cuestión podría explicarse por un lado, por las investigaciones implementadas por teóricos del campo, Molina (2013) y Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2016) que concluyen que el lector digital es aquel que se formó primero como lector analógico. Establecen asimismo que el triunfo de la lectura en pantalla implicará la ampliación de los límites de la lectura en papel por lo que, hasta tanto no

se cuente con un mayor caudal de investigaciones sobre la lectura y los lectores digitales, la lectura analógica parece constituirse como prerrequisito para la formación del lector digital. Por otro lado, considero que la mediación de la lectura digital es otro aspecto escasamente indagado por lo que las preferencias de las docentes entrevistadas por los libros en formato papel podrían vincularse con los escasos conocimientos que se tiene sobre las características que la mediación digital asume.

Un dato no menor se relaciona con la procedencia del material escrito o texto seleccionado por las docentes entrevistadas. Procedencia de los textos entendida como el autor o editor del texto que se seleccionó.

Procedencia de los textos	
Texto de autor	37
Texto escrito de la tradición oral	3
Texto elaborado por la docente	8

De los treinta y siete textos de autor: la mayoría son de autores nacionales (catorce); cinco textos son de autores latinoamericanos; cinco de autores europeos, tres son autores de nacionalidad asiática, y el resto de procedencia de autor desconocido. Se observa el predominio de autores nacionales por sobre el resto. Y se evidencia gran preeminencia de textos de autor por sobre los textos de elaboración docente.

De la totalidad de los cuentos de editoriales identificados y seleccionados por las maestras, tres cuentos son del Programa de Biblioteca Solidaria, otro del Programa de Mochiteca²¹, y los demás —siete— son de las docentes o de las bibliotecas escolares o de aula. Las Bibliotecas escolares de las escuelas que participaron en la muestra, poseen los Programas de Biblioteca Solidaria y de Mochiteca. Los cuentos utilizados “Julietta ¿Qué plantaste?” de Susana Olaondo, “Correo para el tigre” de Janosch y “Mi día de suerte” de Keiko Kasza integran Biblioteca Solidaria de las escuelas públicas categorizadas APRENDER desde el año 2015. El cuento “El estofado del lobo” es parte de la lista de libros de todas las escuelas públicas que integran el Programa de Biblioteca Solidaria. “Los

²¹ Mochiteca fue un Programa de concreción público privado, donde se entregaron a 360 escuelas del país en el año 2018, con maestros comunitarios, una colección de veintiún libros de cuentos para el fomento de la lectura en contextos vulnerables. <https://www.dgeip.edu.uy/prensa/2143-mochiteca-una-acci%C3%B3n-empresarial-que-beneficia-a-la-educaci%C3%B3n/>

fantasmas no llaman a la puerta” de Eulalia Canal y Rocío Bonilla, es parte de los libros del Programa de MOCHITECA que forma parte de las Bibliotecas de las escuelas APRENDER que poseen el Programa de Maestros Comunitarios²² (PMC). Los cuentos editados utilizados por las maestras para enseñar a leer y los cuentos que no integran ningún programa existente en las escuelas son “Los tres lobitos y el Cochinito feroz” de Helen Oxenbury y una versión de “Caperucita Roja”, una versión de “Pedro y el lobo”, una versión de “Los tres cerditos”, “Iris y el secreto del Ratón Pérez” de María Noel Toledo y “El señor Lanari” de Ema Wolf.

Al respecto, en las entrevistas la MI2, de tercer grado escolar, expuso que seleccionó textos de “recursos que tiene del Bloc de lectura²³, Mochiteca, la Biblioteca Solidaria, el CLE” y manifiesta además “que es un recurso fundamental que tienen, y que todos los niños tienen a su alcance”. Cabe aclarar además, que de los dieciocho textos seleccionados o creados con actividades que los estudiantes debían resolver autónomamente o en grupo, diez corresponden a los materiales educativos CLE.

En cuanto a la calidad de edición de los materiales se pudo identificar que los pertenecientes a las ediciones CLE presentan calidad en su organización, diseño, diagramación. En cuanto a la organización, estos se componen de cuatro capítulos, cada uno de ellos posee dos textos de diversa organización discursiva —narrativo y enciclopédico— pero relacionados temáticamente. Por ejemplo, el cuento *El castillo encantado* y la información *Los castillos ¿existen fuera de los cuentos?* proporcionan a las y los lectores en formación la posibilidad de contactarse con las particularidades del género cuento y explicación. El diseño de los CLE contempla teóricamente los requerimientos mínimos establecidos en el Documento Base de Análisis Curricular ya mencionado y proponen un enfoque metodológico centrado en las hipótesis de lectura de las y los niños en el proceso inicial de alfabetización. Los mismos están llegando a las escuelas, es un libro para cada estudiante como se mencionó anteriormente y en su mayoría, es un material que va al hogar para continuar fomentando la lectura y escritura en familia.

Se pudo constatar entonces, como lo evidenció la evaluación de INEE (2021) explicitado en el apartado “Variedades de textos en el ámbito educativo uruguayo” en este

²² Programa de maestros comunitarios. PMC (2005). Es un programa que pretende mejorar el vínculo escuela comunidad y aprendizaje de los estudiantes otorgando un cargo docente a las escuelas más vulnerables.

²³ Los Bloc de lectura es un material editado por la ANEP y ProLEE, y que aporta textos y actividades para que las y los maestros utilicen para la enseñanza de la lectura y la escritura. Se editaron seis Bloc de lectura y escritura del estudiante, del cero al cinco. A modo de ejemplo se comparte aquí el Bloc de lectura y escritura del estudiante 1. <https://www.dgeip.edu.uy/prensa/2143-mochiteca-una-acci%C3%B3n-empresarial-que-beneficia-la-educaci%C3%B3n/>

documento, que los materiales educativos que proporciona el sistema educativo, más precisamente los CLE, fueron un recurso muy utilizado por las y los maestros para la enseñanza, indicador que también permaneció en el contexto de esta investigación. Seis textos son del CLE y otros ocho con actividades para realizar también, es decir, catorce textos de los cuarenta y ocho totales provienen de los materiales educativos CLE.

Lo mismo sucede con respecto a materiales letrados disponibles en las escuelas y utilizados por las y los docentes y las y los estudiantes verificado con esta investigación. Recordemos que en el informe preliminar de resultados de la evaluación de INEE (2016a) concluyeron que existe disponibilidad y uso de recursos para la enseñanza de la lengua y la lectura como lo son las bibliotecas en las instituciones y de aula.

Esta situación se ve fortalecida por lo que expresa Romero (2015):

Estamos en condiciones de afirmar que los textos escolares continúan siendo un instrumento básico en la socialización profesional del docente y en la tarea cotidiana de los maestros. Sin embargo, en la selección y uso de lo que ofrecen estos materiales curriculares se encuentran variaciones y recurrencias interesantes entre maestros. Los maestros perciben los libros como garantía curricular que incluye aquello que debe enseñarse según la norma curricular y que facilita la selección y organización de contenidos, así como la propuesta de actividades. (Romero, 2015. p.371)

Se identificaron además, en menor escala, que los textos elaborados y utilizados por las maestras presentan una menor calidad del diseño, están sin color, con predominio del código escrito en letra imprenta mayúscula, salvo un texto que está en cursiva. Igualmente en este último caso, la cursiva no respeta el formato tradicional de las mayúsculas. En tres de los textos creados por las maestras se observa mucho apoyo icónico, incluso hasta en un texto el dibujo se debe leer para poder interpretar el contenido del mismo. Parte del texto dice “Este es el cuento del –dibujo de un ratón- Pérez.”. Estas variaciones en los textos elaborados por las maestras se identificaron en primero y segundo año exclusivamente. Los textos elaborados por las maestras son de pocos enunciados, escaso contenido léxico y vocabulario reducido. En los textos creados se pudo identificar por lo menos una palabra en cada uno de ellos con dificultad o que puede generar la conversación para ampliar vocabulario y conocimiento del léxico de los estudiantes. Ejemplos encontrados: “asociarse” en un caso, “prócer” en otro, “aldea”, “ribera” y “serenos” en otros.

Esto puede verse avalado y complejizado dado que autores expresan:

Para leer un texto, los/as estudiantes deben disponer de un repertorio léxico-semántico o sea un vocabulario adecuado para construir el significado del texto a por intermedio de las necesarias inferencias que les permiten interpretar acertadamente las marcas léxicas, textuales y discursivas. (Gros, 2018. p.26)

Con respecto a lo antes descrito y haciendo referencia a la pregunta de qué textos se seleccionaron para enseñar a leer, la MI3, maestra de primer año escolar, expresó que seleccionó “textos que eran muy breves” y que generalmente prefería “adecuarlos al tipo de texto y al tipo de letra que ellos manejan” y añade que empezó “trabajando con textos que eran solo en imprenta mayúscula.” Otra maestra agrega: “En realidad fuimos como de menos a más, al principio eran por la necesidad del grupo, textos que eran capaz, de dos enunciados a veces y que en general tenían que ver siempre con los contenidos que íbamos abordando a principio de año.” Conjuga esta última, la brevedad de los textos, las necesidades letradas del grupo y los contenidos programáticos explicitados en el PEIP (2008).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado y basándonos en la importancia en la formación de lectores competentes, debemos recordar y considerar lo que expresa el PEIP (2008):

Formar como lectores a nuestros alumnos implica plantearles desafíos crecientes. Es necesario entonces que en su camino lector aborden textos cada vez más extensos y complejos... Porque el abordaje de textos extensos los prepara para sostener tiempos cada vez largos de lectura. Este hábito les hará posible cumplir las demandas propias de niveles superiores de formación... Si enseñar a leer es enseñar a comprender lo que se lee, resulta crucial enfrentar a los alumnos con textos que presenten múltiples desafíos a la hora de desentrañar su significado. (ANEP, 2016. p. 9)

3.2. De los criterios de selección enunciados por las maestras

En los textos aportados y en los comentarios de las propias maestras acerca del criterio de selección del texto, se evidencian variadas marcas que se relacionan con el uso del mismo en el aula para enseñar a leer, con orientaciones didácticas recibidas desde los supervisores y por las que traen las programaciones curriculares.

Se tomó como criterio, luego de observado, identificado y categorizados los textos y los criterios de selección, dividir los mismos en dos grandes categorías, los que refieren estrechamente a la programación educativa y con estrecha relación al PEIP (2008) y los que refieren a cuestiones a enseñar para aprender a leer. Y finalmente se agrega un apartado que describe situaciones didácticas observadas y descritas por las maestras al trabajar con los textos seleccionados.

3.2.1. Criterios de selección en relación al PEIP y la planeación educativa (proyectos, secuencias, etc.).

Uno de los criterios de selección del texto que expresaron algunas de las informantes es que eligieron esos textos porque con ellos pueden trabajar y avanzar en el proyecto institucional, en el proyecto áulico y por estar en estrecha relación a la temática de la unidad o secuencia que se encuentran abordando. Una de las maestras entrevistadas, MI1, expresó haciendo referencia a la secuencia del abordaje del texto “Y bueno después fuimos haciendo en esta secuencia, en distintas dinámicas, con ese mismo texto, lo trabajamos... en varias semanas.” Otra maestra al respecto, MI2 dijo “cuando hacemos una secuencia hacemos diferentes actividades con el mismo texto.” Además en estas expresiones se puede reconocer la importancia que otorgan a la recursividad y volver al texto en diferentes oportunidades dentro de la planeación de la secuencia de aprendizaje. Y hasta se pudo apreciar que la selección del texto correspondía a eventos escolares, acontecimientos a recordar, efemérides. Se manifestó que el criterio de selección fue porque el texto servía “para preparar el acto”. Expresión realizada por MI3 de primer año, la maestra dice que el criterio de selección del poema a enseñar era por el acontecimiento del acto.

Es muy interesante apreciar que al elaborar una secuencia para enseñar a leer las maestras seleccionan el texto con el criterio de que aporta al proyecto institucional o de aula y que lo abordan en diferentes momentos y que hasta seleccionan otros textos que amplían y refuerzan lo trabajado. Esto se observa en lo que la MI6 dice “después fui agregando textos, cómo ser de noticias, de texto enciclopédico, búsqueda de información a través de las tablets.” Al respecto expresa que “la secuencia no es lineal, se van agregando... diferentes tipos de textos, según porque si el tema no es de interés o determinado momento se cansaron de ese tema, se va variando.”

Y además agrega la MI6 que hace uso del material Especificaciones del docente que acompañan a la colección de los CLE: “aproveché las secuencias que ya aparecen en el libro del maestro, de especificaciones del docente.” Al respecto Oroño (2013) manifiesta:

La declaración de un libro como de uso oficial en las escuelas o en la realización de un concurso para tal fin suponen un fuerte control sobre los contenidos y la forma de los textos (incluyendo la variedad lingüística a usar). Las representaciones sociales que transmiten los textos escolares influyen en el comportamiento y las creencias de sus destinatarios. (Oroño, 2013. p. 36)

Cabe destacar que de las ocho maestras informantes, cinco desarrollaron y mostraron secuencia en los textos que aportaron, y las otras tres docentes mostraron cierta secuencia ya que no todos los textos seleccionados y compartidos tenían relación entre ellos.

De las consideraciones aquí presentadas, es evidente que los textos y las lecturas aportan al estudiante referencias culturales, léxico y modelos textuales y mejor cuando integran un trabajo pensado y secuenciado. Dependerá mucho del docente qué textos selecciona y con qué criterio, cuestión que seguimos analizando.

Igualmente se debería tener presente lo que expresa Lepre (2017) al hablar de secuencias para enseñar lengua

... referimos a una secuencia en el Área de Conocimiento de Lenguas, no supone los mismos procedimientos que las otras áreas de conocimiento. Por el contrario, las secuencias didácticas en el Área de Lengua han de centrarse en un género de texto y en los problemas técnicos que este género... Un desafío para la Didáctica de la Lengua en la actualidad consiste en el hecho de cómo hacer accesible al estudiante las disciplinas lingüísticas, en pro de mejorar sus habilidades discursivas de lectura y escritura. Según Bronckart (2007) se han llevado a las aulas nociones teóricas sin demasiada elaboración didáctica que las haga comprensibles y accesibles a los estudiantes. (Lepre, 2017. p. 270)

Otro de los criterios a la hora de seleccionar el texto en la planeación de la secuencia tuvo que ver con el tipo de letra que el mismo presenta, es el caso de las maestras que refieren a la selección del texto por estar en imprenta mayúscula. Así encontramos que en una de las informantes, MI3, maestra de primer año escolar, todos sus textos para enseñar a leer utilizados en el mes del trabajo de campo, estaban en letra imprenta mayúscula. Y en otra

informante del mismo grado escolar, la MI8 tres de sus seis textos utilizados presentaban la grafía en imprenta mayúscula. Este criterio podría deberse a propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura que orientan iniciar en ese tipo de letra.

Asimismo, otro criterio encontrado en las descripciones que realizan las maestras está condicionado por el PEIP (2008), orientaciones curriculares graduadas que determinan prescriptivamente los contenidos a enseñarse en cada etapa escolar. Es por ello que la MI8, de primer año escolar, nos dice que además de seleccionarse los textos por estar en relación estrecha al “proyecto, unidades y la unidad está secuenciada, tanto a los contenidos o el contenido a profundizar o las actividades o ambos, depende de lo que necesitemos valorar en ese periodo.” Además de los contenidos a profundizar en cada grado, expresa que la selección dependerá en gran medida a las necesidades de sus estudiantes en relación a los procesos de alfabetización inicial, más precisamente en relación a la apropiación de la lectura. Otra docente, MI2 agrega “lo que hacemos es buscar esos contenidos y buscar diferentes textos de leyendas, no solamente utilizar un texto de leyenda, sino diferentes textos para después analizarlas, hacer un cuadro comparativo, que nos quiso decir cada texto, hacer las inferencias pertinentes”. Es sumamente interesante apreciar que la maestra selecciona el texto de acuerdo a los contenidos, que selecciona varios textos que se relacionan, que luego se comparan, se analiza e interpreta lo dicho en cada uno y se realizan las inferencias sobre el mismo. En ese sentido, expresa la entrevistada MI8 que “estamos tratando de que todo esté relacionado y que esté atravesado por todos los contenidos.”

Otro de los criterios en relación al currículo y a las orientaciones de supervisores se evidencia en el trabajo con el texto en varias oportunidades, con diferentes intenciones y propósitos y hasta con textos diversos pero que se relacionan por tener el mismo tema, o autor. Es así que vemos generarse en las propuestas pedagógicas lo que se llama “Itinerarios lectores”. Es un modelo de planificar la enseñanza relacionando cuentos que tienen en común un personaje, una situación o el autor. Esto les permite a los estudiantes transitar e interactuar por diversos textos literarios con diferentes diseños, ilustraciones, historias, géneros, favoreciendo la comprensión de los textos así como la apropiación de estrategias de lectura contribuyendo a la formación del lector competente. La MDI1, directora de escuela, expresa al respecto y ante la consulta de qué orientaciones habían recibido desde los supervisores para implementar la lectura en los primeros grados, “hemos escuchado los conversatorios sobre lectura, donde se siguen los itinerarios lectores,..., la recursividad en los textos.”

3.2.2. Criterios de selección en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización inicial y al aprendizaje de la lectura.

Es importante constatar qué paradigma o modelo sobre el aprendizaje de la lectura posee el docente, dado que desde allí dependerán en gran medida los criterios de selección del texto. A partir de las entrevistas no se pudo identificar un paradigma común, o propuesta o marco teórico de apoyo para la enseñanza de la lectura único que brindara sustento para entender el criterio utilizado. Sí se pudo observar que las docentes expresan que ponen cuidado y atención tanto a las orientaciones que reciben desde los supervisores como a los documentos oficiales emanados del sistema educativo pero también a su experticia profesional. Al decir de la maestra directora informante, MDI2, “tomé las orientaciones de mi experiencia como docente y de la formación que hemos tenido estos años a través de las orientaciones de inspección también.”

Se pudo identificar variados modelos o fundamentos generales en cuanto a la enseñanza de la lectura por parte de las maestras que se detallan:

- un modelo constructivista,
- una mezcla de modelos o también llamado ecléctico,
- modelo global o analítico sintético según el momento o necesidades,
- un modelo basado en la generación de inferencias textuales,
- el modelo comunicacional.

Siguiendo el desarrollo planteado que se retomara en las conclusiones, también se evidencian lo que podrían ser algunas confusiones o inconsistencias sobre los modelos o marco teórico para enseñar a leer con algunas estrategias o andamiajes de los procesos lectores por parte de los estudiantes, que también deben considerarse pero no confundirse. Por ejemplo, cuando la MI3 expresa que utiliza un modelo que parte de los intereses de los niños

Y que cuando nace de los intereses de ellos, los resultados son mucho mejores que cuando traemos un texto sin tener en cuenta el momento en el que está el alumno, que siempre es fundamental partir de sus intereses para poder alcanzar mejores resultados. (2021, Agosto). ¿Qué valoración hace entre el texto seleccionado y el proceso de aprendizaje del estudiante? (C. Casaretto, Entrevistador)

Otra docente, MI6, agrega que es importante la lectura global: “La lectura global me parece buen aporte desde las edades tempranas y después ir combinando con otros métodos. Alfabético, silábico, no hay un único”. Asimismo, expresó que se debía considerar la “plasticidad cerebral”, es decir partir de los intereses de los estudiantes como una estrategia que busca involucrarlos en el aprendizaje. La docente parece equiparar “la lectura global” a un método que puede ser complementado por otros y no atiende a la especificidad de este tipo de lectura que permite a los lectores conocer y comprender el tema de un texto. Asimismo, alude a la expresión “plasticidad cerebral” proveniente del campo de la psicología y la neurociencia para referirse a los cambios que se dan a diferentes niveles en el sistema nervioso y, por tanto, atañen más a la psicología que a la pedagogía. A nuestro entender estas nociones pueden ser consideradas pero no generan por sí mismas un modelo de enseñanza.

Y, sin embargo, por ejemplo, una informante de las ocho maestras entrevistadas, dice utilizar el modelo que entiendo es el más adecuado para considerar al momento de iniciar el proceso de alfabetización inicial y del aprendizaje de la lectura. Una de las maestras entrevistadas de primer grado, MI8 a la consulta de qué modelo o fundamentos generales posee para la enseñanza de la lectura, dijo que utiliza un

Enfoque comunicacional, de tratar al texto como una unidad global con sentido...ideas previas...interacción con el texto que sea como algo dialógico, de construcción, porque sobre todo, la lectura, que no es un proceso inmediato sino que a distancia, requiere de una comprensión y un volver sobre esas ideas previas y que en un primer momento de ellos se pueden hacer como una especie de preguntas, de hipótesis, pero que después no solo se la puedan contestar a través de la lectura, sino que también pueden avanzar en esos conocimientos previos que tenían volcándolos en esa interacción con el texto, eso sería ya como una lectura más reflexiva...un marco más global...interacción con el texto. (2021, Agosto). ¿Cómo describirías el modelo o los fundamentos generales que tienes para la enseñanza de la lectura? (C. Casaretto, Entrevistador)

El modelo inferencial y socio interactivo discursivo es el modelo que el PEIP (2008) promueve y nos acerca en su marco referencial que detallo literalmente:

Las estrategias de lectura (procesos cognitivos que el lector pone en acción para interactuar con el texto), se utilizarán para que el alumno pueda: planificar su tarea de

lectura de acuerdo con su interés o necesidad, facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee y tomar decisiones adecuadas en función de los objetivos que persigue. Es así que desde una perspectiva discursivo-cognitiva que hace énfasis en el proceso interactivo entre el lector u oyente y el texto (oral o escrito), la comprensión tiene que ver con la realización de inferencias, las cuales se realizan cuando se establecen relaciones de significado en el mismo. La Escuela por lo tanto, debe enseñar al niño a realizar las inferencias que le permitan identificar por ejemplo, la intención del discurso (oral o escrito), los puntos de vista y las voces que aparecen en el mismo, la ideología del autor, el mensaje global y el desarrollo del mismo en subtemas, la información explícita y la implícita, así como lo no dicho. (PEIP, 2008. p. 51)

Y ampliando, agrega:

Tanto la enseñanza del código escrito, de las estrategias o de inferencias, se realizará sobre los textos, en su soporte clásico o electrónico. Estos deberán presentarse en una variedad tal que contemple los intereses y niveles de los niños, el uso social, los contenidos de las demás áreas del conocimiento y la necesidad de entretenimiento o enriquecimiento personal. (PEIP, 2008. p. 52)

Posiblemente esta variedad de marcos teóricos y modelos de enseñanza de la lectura encontrados provoque dificultades a la hora de seleccionar los textos para que el estudiante se apropie de la lectura. De allí, que muchas maestras no pudieran expresar los motivos o criterios de la selección del texto.

Analizando la relación del criterio de selección del texto utilizado para enseñar a leer con los contenidos programáticos que el PEIP (2008), o con los propuestos en el Documento Base de Análisis Curricular (DBAC²⁴, 2016), las maestras manifestaron que fueron seleccionados para abordarlos. El análisis de las entrevistas permitió aglutinar los criterios de selección aludidos por las informantes según diversas finalidades curriculares. A continuación se detallan y explicitan las mismas.

²⁴ El Documento Base de Análisis Curricular (DBAC, 2016), es un documento curricular del CEIP, que contiene las especificaciones o expectativas de logros de aprendizaje en 3ero y 6to año escolar, en las áreas del Conocimiento de Lenguas, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Corporal, que integra o amplía el marco curricular del PEIP para escuelas públicas y privadas de primaria.
<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/DBAC-mayo-2017.pdf>

3.2.2.1- Criterios de selección para abordar áreas del conocimiento.

Textos que se seleccionaron para aprender sobre las áreas de conocimiento de las ciencias sociales y naturales. Se utiliza la lectura para ampliar conocimientos en otras áreas, para abordar tópicos que se están trabajando; tal es el caso de, aprender conocimientos letrados y del área de la naturaleza a partir del tópico “huerta”. También se encontró en la investigación la utilización de textos para leer y describir en el área de ciencias sociales. Al respecto Pérez (2017) nos aporta

Es importante tener presente la doble mirada a los textos: leer para aprender sobre un tema, y también aprender a leer. Para ello es fundamental la metarreflexión en torno a los aspectos que favorecieron la comprensión, las estrategias que empleamos, los aciertos y los errores. (Pérez Garrido, 2017. p. 29)

3.2.2.2- Criterios de selección para enseñar conocimientos discursivos.

Se constató la selección de textos para enseñar conocimientos involucrados en el acto de leer y más precisamente para abordar conocimientos discursivos implicados. Por ejemplo, ampliar la capacidad comunicativa y la selección de textos para enseñar los elementos de la situación de enunciación de acuerdo al DBAC (2016), así como trabajar el contexto de enunciación. Es por ello que comparto a continuación el análisis que realiza Picún (2015) sobre las competencias comunicativas necesarias a enseñar a los estudiantes:

- Competencia pragmática: a partir de las intenciones del enunciador y la consideración de los efectos que se quieren lograr involucra el conocimiento de las variaciones del código más adecuadas a las diversas situaciones: adecuación al contexto, al propósito de la interacción, a las normas y características de la interacción.
- Competencia discursiva: conocimiento de las combinaciones gramaticales para que el mensaje sea coherente y mantenga una fuerza cohesiva más allá del género seleccionado. Implica un conocimiento y dominio de las variedades discursivas, discursos primarios y discursos secundarios que se reflejen en la coherencia y cohesión.

- Competencia textual: implica la selección del texto que se adapta mejor a los objetivos de la interacción en el contexto de enunciación. Considerar entonces estructuras textuales, progresión temática, cohesión interfrástica, diferentes mecanismos de cohesión.
- Competencia lingüística: dominio del código lingüístico en los distintos niveles (fonético, morfológico, sintáctico, léxico y semántico), saber usar y combinar los recursos sintácticos en el canal seleccionado (oral o escrito) para obtener la mejor manera de decir lo que se quiere comunicar.
- Competencia enciclopédica: conocimiento compartido del mundo que permite un intercambio eficaz entre los interlocutores. Este aspecto excede el ámbito lingüístico, pero el vocabulario específico o técnico sería un ejemplo de esta competencia vinculado al área de la lengua. (Picún, 2015. p.17 y 18)

Se observa en forma recurrente abundantes ejemplos de selección de textos para abordar la organización discursiva de los textos. Las docentes declaran, por ejemplo, que realizaron la selección con miras a desarrollar las capacidades discursivas textuales de los niños, para aprender las características del texto y conocer la secuencia temporal del mismo.

Estas situaciones se vieron fundamentalmente sobre la organización discursiva narrativa que fue el texto más utilizado por las maestras en el mes del trabajo de campo. La MI8 expresa que selecciona los cuentos porque “Son de fácil apropiación y son concretos. El formato del cuento ya saben que tiene un inicio, que tiene una situación, un desarrollo y que va a tener un final en el que se resuelve o no.” Es interesante apreciar lo que evidencia la MI4 cuando dice seleccionar textos breves. Ella reconoce que no les está aportando riqueza y dificultades a sus estudiantes para seguir aprendiendo y reflexionando sobre la lengua. Lo expresa de esta manera

Cuando los textos son muy sencillos, en ese caso los elijo yo por Internet, busco que no tenga dificultad el texto, de que a ellos les pueda complicar una palabra o de repente, expresiones que ellos no manejan. Entonces yo siento que ahí es mejor, logré mejores objetivos. Pero no, no es que le estoy aportando mucho porque en realidad es un texto digerido. (2021, Agosto). ¿Qué valoración hace entre el texto seleccionado y el proceso de aprendizaje del estudiante? (C. Casaretto, Entrevistador)

Al respecto, se acuerda con lo que plantean Picún y Pérez (2015) sobre la competencia narrativa. Dicha competencia narrativa tiene que ver con:

La habilidad para contar un cuento que implica una cantidad de destrezas cognitivas y lingüísticas de nivel más alto incluyen la habilidad para secuenciar eventos, para crear un texto cohesivo mediante el uso de marcadores lingüísticos explícitos, para usar un vocabulario preciso, transmitir ideas sin soporte extralingüístico, comprender las relaciones de causa-efecto, y estructurar la narración según las líneas del esquema universal del relato que ayuda al oyente a comprender la historia. Sintetiza Paul et al. (1996) En (Picún, 2015. p. 89)

En menor medida se pudo observar que se seleccionó el texto para abordar las partes y funcionalidad de la carta. La MI2, maestra de tercer grado escolar, fue la docente que planteó la selección de textos para trabajar la carta. Agrega la maestra que su selección se debió a que su enseñanza es parte de los contenidos del PEIP (2008) para el grado que posee. En el PEIP (2008), en la página n°149 podemos encontrar el contenido “Las inferencias organizacionales en cartas informales”. La MI2 en la entrevista expresó:

En tercero tenemos la carta y tenemos la leyenda. Entonces lo que hacemos es buscar esos contenidos y buscar diferentes textos de leyendas, no solamente utilizar un texto de leyenda, sino diferentes textos para después analizarlas, hacer un cuadro comparativo, qué nos quiso decir cada texto, hacer las inferencias pertinentes. (2021, Agosto). El texto ¿está inscripto en una determinada modalidad de trabajo? Por ejemplo, ¿una secuencia o un proyecto? (C. Casaretto, Entrevistador)

En lo expresado anteriormente por la docente se evidencia una de las estrategias que nuestro programa prioriza, que es fomentar las estrategias inferenciales al realizar análisis de los textos, fundamental para lograr una comprensión global del mismo. Las maestras de la muestra entrevistadas manifiestan que seleccionan los textos para realizar inferencias únicamente a partir del título del texto o de las imágenes que tienen en la tapa, por ejemplo, los cuentos. En el PEIP (2008) aparece explícitamente en el marco referencial para la enseñanza de la lectura:

Las prácticas para desarrollar la lectura incluyen la profundización en las estrategias cognitivas (anticipación, predicción, inferencia, verificación, confirmación) y discursivas (genérica, enunciativas, organizacionales) las que permitirán captar el sentido global de los textos. (PEIP, 2008. p. 51)

En referencia a ello la MI6 nos aporta que

... para atrapar al niño, la lectura que sea placentera, que el niño la disfrute, que si conoce algo del medio y lo escucha a través del maestro, capaz que fortalece ese conocimiento porque yo sabía algo y ahora la maestra está leyendo esto, no es que yo no sepa nada sobre el tema. Este, bueno después de la lectura se hace con una verificación del texto. (2021, Agosto). ¿Cómo se aborda el mismo? (C. Casaretto, Entrevistador)

En este mismo sentido, fue menos recurrente encontrar que las maestras realizaran la selección de textos para conocer la intencionalidad explicativa, pero igual se encontraron algunos ejemplos, fundamentalmente para abordar la descripción o ampliar la información de lo que se estudia. La MI6, de primer grado escolar, al referirse a la secuencia y al texto informativo expresó que

Aproveché las secuencias que ya aparecen en el libro del maestro, de especificaciones del docente y después fui agregando textos, como ser de noticias, de texto enciclopédico, búsqueda de información a través de las tablets. Recursos informáticos para hacer mapas semánticos que ellos puedan exponer a través de ideas. (2021, Agosto). ¿Qué textos seleccionaste para la enseñanza de la lectura? (C. Casaretto, Entrevistador)

En ese trabajo con el texto con organización discursiva explicativa, se observó que el docente buscó intervenir en la enseñanza de la descripción en forma recurrente. Se observa o interpreta así, la falta de intervención con el texto enciclopédico en lo que refiere a las inferencias con respecto a los títulos, subtítulos, índices y por supuesto el trabajo con el material virtual disponible en la web. Y específicamente con el texto enciclopédico se visualiza que las docentes buscan trabajar el vocabulario propio del área científica que se aborda y los conocimientos que se quieren enseñar. La MI3 en cuanto al trabajo con el texto enciclopédico expresa que “En primera instancia lo que hicimos fue leerlo y leerlo de manera colectiva, analizarlo, entender el conocimiento científico en ese caso, porque estábamos trabajando de la ciencia.” La MI8 al manifestar el por qué de la selección del texto científico “¡Ay! ¡Caca!” de Stéphane Frattini expresa que “Se selecciona este libro científico del excremento de distintos animales, ya que posee imágenes reales y explicaciones concretas. A

partir de la lectura se habilita un espacio para conocer las adaptaciones de los regímenes alimenticios de los animales.” Recordemos que de los cuarenta y ocho textos utilizados por las ocho maestras de aula informantes en el mes considerado, solo cuatro textos son científicos y además tres de ellos son extraídos del CLE. Lepre (2017) con respecto al cómo recuperar la información de los textos explicativos nos aporta

En todo texto explicativo la información se puede recuperar por vías visuales, semánticas, sintácticas. Visualmente, porque se suelen acompañar las explicaciones con imágenes que ilustran, adelantan o acompañan el tema que se tratará. Semánticamente, porque los significados son transmitidos a través de las palabras y su organización. Sintácticamente, porque la organización sintáctica es la que le da forma a lo semántico. (Lepre, 2017. p. 146)

3.2.2.3- Criterios de selección para enseñar conocimientos lingüísticos.

Es interesante observar que se encontró selección de los textos por parte de las maestras, para enseñar y abordar conocimientos lingüísticos. En la tabla 1.1, que aparece en el apartado de Categorías conceptuales para el análisis, puede apreciarse que dentro de esa categoría podemos incluir léxico, sintaxis y prosodia. Son los conocimientos necesarios que le permiten al sujeto, a los estudiantes, comprender los contenidos temáticos, los recursos léxicos y gramaticales del texto y que colaboran en la comprensión del mismo. Se pudo apreciar que la MI2 utilizó un texto del material educativo CLE para abordar el resumen. En las Especificaciones para el docente²⁵, de los CLE de tercer año escolar, y argumentando sobre la importancia del resumir, se expresa al respecto

En el CLET²⁶ proponemos, para evidenciar y profundizar la comprensión del texto, actividades para predecir el personaje o la temática del relato, describir los personajes teniendo en cuenta los atributos más destacados, recomponer la historia a partir de lo que dijo cada personaje, completar distintos tipos de resúmenes, interpretar aspectos puntuales de la historia y compartir su punto de vista en conversaciones. (ANEP, 2015b. p.13)

²⁵ Especificaciones para el docente, CLE de tercer grado escolar.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/bibliotecaweb/cuaderno3_maestro.pdf

²⁶ CLET, referencia docente al hablar del Cuaderno para Leer y Escribir de Tercer año escolar.

En dicho material, disponible para todos los estudiantes, se puede percibir que los técnicos que lo elaboraron, equipo técnico de ProLEE, siempre proponen una actividad para resumir el texto con el propósito de que se efectivice una mejor comprensión del mismo. Cuando el estudiante debe resumir un texto pone en juego algunas habilidades tales como, seleccionar adecuadamente la información y organizarla jerarquizando ideas reduciendo el texto. De los cuarenta y nueve textos, dos eran actividades de resumen y se encontraron directamente relacionadas al uso del CLE. Las docentes que los propusieron en el mes del trabajo de campo fueron la MI2 y la MI5, de tercer y segundo año escolar respectivamente.

Y en relación a textos que fueron seleccionados para trabajar léxico, se encontró específicamente textos para abordar sustitución y sinonimia entre enunciados o palabras. Lo que pretenden las docentes es ampliar el vocabulario y reflexionar sobre la lengua a partir de la lectura. El contenido sinonimia en textos aparece en segundo año en el PEIP (2008), tal vez por ello, la MI5 y la MI7, ambas de segundo año escolar, promovieron en el mes analizado tres actividades para abordar dicho contenido. Dos textos utilizados refieren a encontrar la sinonimia de frases a partir de una dada y otra de palabras de textos ya abordados, en relación a actividades del CLE también.

La MI5 al referirse al modelo de enseñanza de la lectura y que nos aporta información sobre el uso variado de textos para, entre otras cuestiones, ampliar el conocimiento léxico, las estructuras lingüísticas, reflexionar sobre el vocabulario y ampliar el reservorio lingüístico, expresa

Me baso en las cuatro macro habilidades... Se trabaja mucho en la oralidad como base. En una rutina diaria de conversación, de experiencias, para enriquecer el vocabulario... Después empezamos con la lectura de cuentos. Se trabajan distintos tipos de texto... poemas, poesías,... cuentos, muchos cuentos para ampliar su imaginación, su reservorio lingüístico. (2021, Agosto). ¿Cómo describirías el modelo o los fundamentos generales que tienes para la enseñanza de la lectura? (C. Casaretto, Entrevistador)

Se evidencia en la maestra la selección de textos para abordar conocimientos léxicos y reflexionar sobre el vocabulario, enriquecer y acrecentar el reservorio lingüístico de los estudiantes. Con referencia a esto el PEIP (2008) propone como contenido el uso del diccionario para tercer año, “Las inferencias en la lectura de diccionarios (material y

virtual)”. La MI4, justamente maestra de tercer año de escuela primaria, al referirse a cómo aborda el conocimiento léxico dice “que me llevan a usar el diccionario y bueno... la planifico como concretamente uso del diccionario, pero si no, cuando quiero que ellos lean busco cosas sencillas y que no se sientan mal.”

3.2.2.4- Criterios de selección para abordar conocimientos del sistema de escritura.

Se encontraron textos y expresiones de maestras que manifestaban realizar la selección de los textos para abordar conocimientos del sistema de escritura. Nos estamos refiriendo a aspectos o elementos de la escritura que le permiten al sujeto o al estudiante poner en relación las marcas gráficas con la sonoridad de la escritura, todo tipo de asociaciones de fonemas y grafemas, segmentación de palabras, usar mayúsculas y los diferentes signos de puntuación y hasta reconocer las normas ortográficas.

Al respecto la MI3 expresa que “... lo que hicimos fue también trabajarlo desde los enunciados de la segmentación de palabras, trabajarlos de la lengua. Entonces, si es totalmente recursivo y lo volvemos a utilizar en varias oportunidades.”

Asimismo, en relación a seleccionar textos para diferenciar palabras y oraciones, realizar lectura de palabras y enunciados la MI5 hace referencia a que los textos que seleccionó “tienen oraciones muy segmentadas, que están buenas, para que ellos puedan [...], que tienen además los signos de la escritura, signos de puntuación.”

También se seleccionaron textos para aprender a leer en un tipo de grafía, en cursiva o en imprenta. Lectura de enunciados en cursiva y lectura de textos en letra imprenta mayúscula. La MI8, maestra de primer año, al respecto dice:

Más allá de que la escritura tiene sus reglas propias, ellos saben que tienen pausitas, que hay un punto final, que tenga una acentuación, cuando marco una palabra fuerte y los tildes, trabajamos mucho en la segmentación, las sílabas, bueno, el intercalar las vocales y las consonantes enfatizando en una o en la otra. (2021, Agosto). ¿Qué textos seleccionaste para la enseñanza de la lectura? (C. Casaretto, Entrevistador)

Cabe destacar que no se encontraron referencias en los informantes con respecto al trabajo con la gramática de los textos y ni siquiera que fuera un criterio de selección del

mismo. Es fundamental tomar en cuenta lo que expresa Roman (2018) referido a la importancia de enseñar a visualizar la gramática para interpretar y elaborar textos

... también es importante tener en cuenta que no debe utilizarse el trabajo con géneros discursivos como pretexto o punto de partida para la enseñanza de estructuras gramaticales. Cuando se trabaja a partir del discurso, el objetivo es que el estudiante utilice la gramática como una herramienta para producir y entender textos y no como un fin en sí mismo. (Roman, 2018. p. 18)

Al inicio de este trabajo nos propusimos conocer los criterios que utilizan los docentes que integran la muestra para seleccionar los textos a partir de los cuales configuran sus intervenciones didácticas vinculadas a la enseñanza de la lectura en el primer ciclo escolar. En esta línea, las maestras entrevistadas argumentan sus elecciones considerando distintas particularidades de los textos, por lo cual, y mediante un arduo trabajo de sistematización y análisis, arribamos al conocimiento de ciertos criterios que guían la selección de los textos que los docentes incorporan a las situaciones de enseñanza.

Al adherirnos a la definición del término *criterio* que propone la RAE —aquella regla o norma conforme a la cual se establece un juicio o se toma una determinación—, podemos adelantar que efectivamente esta investigación permitió conocer aquellos criterios que utilizan las docentes al seleccionar los textos. En otras palabras... ¿en qué aspectos del texto sustentan su selección? En virtud de ello es posible desplegar un listado breve, pero conciso, de aquellos criterios que constatamos en este estudio. Los textos son seleccionados en tanto...

- Se vinculen temáticamente con lo que se aborda en clase
- Se relacionen con los contenidos de enseñanza de la lectura
- Permitan abordar contenidos de diversas disciplinas
- Sean modelizantes del género a enseñar
- Propongan vocabulario rico, variado y amplio
- Posean determinada extensión
- Contengan imágenes e ilustraciones como paratextos
- Presenten determinada tipología gráfica
- Brinden posibilidades de relacionamiento intertextual con otros textos
- Propongan blancos en la información para permitir la elaboración de inferencias

Claramente este estudio no pretende la generalización pero es posible que estos criterios utilizados por un conjunto acotado de docentes puedan orientar más efectivamente la selección de textos de otros al momento de incorporarlos a las secuencias de enseñanza de la lectura en el primer ciclo.

3.2.3. Algunas cuestiones didácticas evidenciadas al abordar el texto seleccionado.

La MDI3 plantea, al seleccionar y trabajar con los textos, la importancia de “trabajar antes para llegar a presentar los textos o lo van a utilizar como punto de partida para la problematización.” La docente plantea una estrategia didáctica fundamental en la enseñanza: la problematización. Problematizar desde el que investiga, del que genera un conflicto cognitivo con el texto y lo dicho o no dicho.

Asociado a esto aparecen algunas orientaciones que los directivos han realizado a sus docentes en relación al uso del texto en la clase para enseñar a leer con sentido y en estrecha relación a los intereses de los estudiantes y a las planeaciones educativas institucionales y de aula. La MDI3 expresa al respecto

En realidad se le ha orientado que sea algo significativo para el niño, o sea, que responda a algunas situaciones, de que se estén trabajando en proyectos, a los intereses, que sea algo como una experiencia y que tenga una funcionalidad. (2021, Agosto). ¿Cuáles son las orientaciones que ha brindado sobre el uso de los textos para la enseñanza de la lectura? ¿De dónde las tomó? (C. Casaretto, Entrevistador)

De igual manera, para ampliar en el concepto de partir de los intereses del estudiante Charria (2016) plantea.

Si retomamos el cómo enseñar lectura y escritura, el desarrollo de las actividades de lectura en el salón, aprendiendo en la institución de formación docente, en ocasiones enfatiza en las técnicas. En consecuencia, el desarrollo de las clases de lectura no considera las necesidades ni los intereses de los niños y gira alrededor del maestro. (Charria, 2016. p. 135)

Algunas situaciones didácticas fundamentales evidenciadas en el trabajo con el texto en las clases analizadas son la lectura por parte de la maestra y la lectura por sí mismos.

Es recomendable en la escuela primaria, en el proceso de alfabetización inicial, estar en permanente contacto con textos variados y generar con ellos situaciones didácticas cotidianas de lectura con sentido y en estrecha relación con las prácticas sociales habituales. En estas prácticas de lectura en el ámbito escolar se sucederán situaciones didácticas fundamentales como lo son que el maestro lea y que los estudiantes lean por sí mismo.

Ante esto la MDI2 expresa que orientó a sus maestras y maestros sobre la lectura con sentido, con frecuencia y con el apoyo familiar

... la familiarización del niño con el texto, con la lectura, la lectura de carácter funcional donde se lleve al aula en un entorno de socialización a través del juegos con movilización docente y con una estructuración que implique la frecuentación de la lectura en forma diaria y el trabajo cooperativo con las familias para el apoyo de los estudiantes. (2021, Agosto). ¿Qué orientaciones desde la inspección ha recibido para implementar la enseñanza de la lectura en los primeros grados? (C. Casaretto, Entrevistador)

La MI2 explicita en la entrevista que practica la lectura modélica, es decir, el maestro lee y fomenta la lectura por sí mismo también. Es bueno reconocer que el estudiante puede leer a través del maestro.

Después hacemos una lectura individual por parte de los niños, silenciosa, después se lee a través de una lectura modélica y después hacemos una interpretación a través de preguntas que pueden ser para que ellos saquen información explícita o implícita. (2021, Agosto). ¿Cómo se aborda el mismo? (C. Casaretto, Entrevistador)

Asimismo, la MI3 explícita la importancia de la lectura por sí mismo pero construida grupalmente, lo que se fomenta es la conversación sobre lo leído, la búsqueda de la comprensión ayudados de un otro igual en el aula. “En primera instancia lo que hicimos fue leerlo y leerlo de manera colectiva...”.

Y en estas actividades de lectura en el aula se observa la necesidad de la recursividad dentro de la planificación o la secuencia didáctica que realiza la o el docente. Al respecto la MI2 dice que el estudiante con el trabajo recursivo sobre el mismo texto encuentra que “tiene

una lectura más fluida, porque no leemos solamente una vez al texto. Cada vez que vamos a hacer una actividad, volvemos a la lectura y a recordar qué trabajamos del texto.”

En lo que expresa la MI8 se puede observar la importancia de interactuar con el texto en variadas oportunidades, importancia de la recursividad y de la lectura modélica andamiada con otros elementos, en este caso con carteles con palabras o frases del mismo texto ya trabajado. Se evidencia también aquí la importancia de la presentación del texto, de observar el texto impreso total o en partes y fomentar la lectura por sí mismo o a través de la maestra, para que puedan lograr, por ejemplo, avances en la segmentación y en la puntuación y hasta en la ortografía.

Entonces puse en el pizarrón algunas palabras claves del texto. Y ellos tenían que primero lograr armar la secuencia y después producir, en base a lo que habían escuchado, a lo que habíamos leído y después se volvió a retomar el texto desde la oralidad, y ahí interactuando todos porque en un primer momento era yo el narrador o el lector modelo. (2021, Agosto). ¿Se vuelve al texto en diferentes oportunidades? ¿Me darías un ejemplo? (C. Casaretto, Entrevistador)

Una de las situaciones didácticas fundamentales (Kaufman, 2012) se relaciona con que los estudiantes lean a través de la maestra o a través de otro u otra estudiante. Esta situación contribuye con que el niño interactúe con el texto, aunque aún no pueda leer convencionalmente y por sí mismo, y con que realicen las principales acciones implicadas en la lectura, a saber: comprender el texto; jerarquizar información o contenido importante que colaborará a la comprensión global del texto; descartar contenido o información que no es importante; podrá vincular lo que se está leyendo con lecturas realizadas previamente y con los conocimientos del mundo adquiridos y saberes propios; y realizar inferencias sobre lo leído.

En cuanto a las estrategias didácticas ya pudimos ver más arriba la importancia de la secuencia didáctica, pero aparece en las opiniones y expresiones de las maestras y directoras una estrategia para el trabajo con los textos llamada itinerarios de lectura. La MI1 expresó que al trabajar con los textos “comenzamos a trabajar con hacer itinerarios... y bueno vinculamos textos que tuviesen las mismas temáticas, los mismos personajes..., hicimos una secuencia de todo este cuento.” El trabajo con un itinerario lector pudo verse claramente en los textos seleccionados por la MI7, todos referían a un mismo personaje, el lobo. De los

trece textos que utilizó en el mes del trabajo de campo, doce son textos que refieren al personaje lobo. De los trece textos ocho son cuentos donde uno de los personajes es un lobo.

A partir del trabajo focalizado en la lectura a través de un itinerario de lectura lo que se genera en el estudiante es una mejor comprensión del texto, se amplía el reservorio lingüístico, se relacionan lecturas previas con las nuevas provocando mayor profundización de la comprensión. Estos itinerarios, como ya se explicitó anteriormente, pueden partir del trabajo didáctico con textos sobre un mismo autor, mismo personaje o temática; produciéndose de esa manera relaciones léxicas, semánticas y hasta sintácticas al identificar y diferenciar personajes y acciones que se suceden en las narraciones. De esta manera también se amplían las referencias letradas y textuales y las culturales involucradas. A través del trabajo con un itinerario lector se producen variadas interacciones texto y lector, se generan intercambios sobre la lectura, conversación sobre lo leído estimulando la oralidad y la producción escrita, que también están incluidas en la estrategia de los itinerarios lectores.

Entre otras cuestiones, se recogieron algunas expresiones de maestras que dicen realizar adaptaciones de textos para presentárselos a los estudiantes. La MI3, de primer grado de escuela primaria, dice “empezamos a trabajar con textos científicos que en realidad fueron una adaptación de un libro que encontramos con las otras –maestras- de primero también y lo que hicimos fue tomar diferentes fragmentos donde iba explicando.” Conviene para ello recordar lo que dice al respecto Castedo (2008)

Mientras lee no saltea párrafos ni sustituye palabras para “facilitar” la comprensión. Es importante poner a los chicos en contacto con los textos tal como son. Se trata de aprovechar las diferencias léxicas o de otro tipo para comprender mejor la visión particular del mundo expresada por cada autor a través del lenguaje. (Castedo, 2008. p. 3)

Esto también es relevante tomarlo en consideración en lo que refiere a la presentación de los textos, más precisamente a procedencia y autor. De los cuarenta y nueve textos por lo menos trece no contaban con la información referida a autor o autores y procedencia o localización del texto en un libro, revista, periódico o espacio digital, etcétera.

3.2.4. Percepciones docentes en relación al texto utilizado y los aprendizajes de los estudiantes.

En este último apartado se expondrán, muy escuetamente, algunas percepciones docentes en relación a la valoración que realizan entre el texto que han seleccionado para enseñar a leer y el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Se tomarán las observaciones docentes al respecto, resultantes de datos de las entrevistas. Esas percepciones son extraídas de la última pregunta que tenía la entrevista realizada a las maestras.

La MI1 reconoce que el haber trabajado con textos y de manera recursiva, volviendo a él en varias oportunidades les permitió a sus estudiantes alejarse de la decodificación, es decir, no solo dominar el código escrito sino que ir más hacia la comprensión, hacia el conocimiento del sistema de escritura. Al decir de la maestra "...al dominar el texto por trabajarlo de distintas formas, no, desde un mismo campo igual, fue distinto, o sea intenté y creo que se evidenciaron como se alejaron un poco de la decodificación y fueron más a la comprensión."

La MI2 manifestó que la misma acción didáctica de trabajar el texto secuenciado y en varias oportunidades entiendo generó en sus estudiantes una lectura fluida y tal vez ello haya provocado una mejor comprensión del texto leído. La docente lo expresa diciendo que el estudiante "tiene una lectura más fluida, por qué no leemos solamente una vez al texto. Cada vez que vamos a hacer una actividad, volvemos a la lectura y a recordar qué trabajamos del texto."

La docente, MI3 entiende que al haber seleccionado textos que están en estrecha relación a los intereses de los estudiantes generó mejores resultados. Ella lo expresa así

Y que cuando nace de los intereses de ellos, los resultados son mucho mejores que cuando traemos un texto sin tener en cuenta el momento en el que está el alumno, que siempre es fundamental partir de sus intereses para poder alcanzar mejores resultados. (2021, Agosto). ¿Qué valoración hace entre el texto seleccionado y el proceso de aprendizaje del estudiante? (C. Casaretto, Entrevistador)

Lo que la MI6 lo expone, casi en el mismo sentido, diciendo que es "un tema que les llamó la atención" y que por eso los resultados educativos fueron mejores. Y agrega, que al trabajar en un tema en particular, que les gustó y que estaba dentro de sus intereses, sucedió que a los estudiantes entonces "Les gusta buscar la información, están atentos a eso."

La MI8, en referencia a partir de los intereses nos aporta la idea de que a los estudiantes los motiva trabajar con cuentos que están en relación a lo que se está aprendiendo y más cuando el tema es cercano a su contexto y realidad.

... la valoración es positiva en la relación interés, o sea, siempre lo que uno les presente a nivel de texto, ellos se motivan. También se trata de esto, ¿no? de lo que hablábamos antes, de siempre partir del interés. (2021, Agosto). ¿Qué valoración hace entre el texto seleccionado y el proceso de aprendizaje del estudiante? (C. Casaretto, Entrevistador)

Y agrega la MI8, que además de pensar y detenerse a indagar y atender a los intereses de los estudiantes, selecciona textos que atiendan a los contenidos curriculares prescriptivos para el grado. Nos dice que “estamos tratando de que todo esté relacionado y que esté atravesado por todos los contenidos.”

También se observó la preparación de la propuesta didáctica para cada situación de sus estudiantes o subgrupos que aparecen de acuerdo a los niveles de logro. Es importante ir avanzando en propuestas de aula para enseñar lengua y lectura diversificadas. La MI5 hace referencia a ello, diciendo que evalúa el recorrido de cada uno de sus alumnos y alumnas para andamiar las propuestas y actividades con el texto.

Y ahí vamos, analizando y como infiere el niño, si logra comprender lo que leyó, algunos, éste se trabaja con la palabra, qué es lo que logra, este... otro es el deletreo, hay poco, pero hay dos con el deletreo. Este y ahí uno va viendo que después cómo se relacionan con lo icónico y lo verbal. (2021, Agosto). ¿Qué valoración hace entre el texto seleccionado y el proceso de aprendizaje del estudiante? (C. Casaretto, Entrevistador)

En este mismo sentido, la MI7 agrega, que atenta a cómo va observando y evaluando los procesos de cada uno de sus estudiantes es la forma en que va resolviendo sus intervenciones. Lo expresa diciendo que “A veces... bien y otras veces es necesario

reformular para poder... verlo desde otro lugar o profundizar en algo. Ves avances, avances en la comprensión misma del texto, en formato.”

4. CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada se describe y se conoce un conjunto interesante de criterios de selección de los textos que los y las maestras que integran la muestra utilizan para enseñar a leer en los primeros grados de educación primaria. Se entiende que este es el principal aporte de esta investigación.

Si bien el listado de criterios (p. 75 de este texto) que se conformó a partir de los que las entrevistadas consideraban relevantes puede resultar insuficiente, consideramos que pueden servir de una muy buena base a tener en cuenta para seleccionar los textos, así como contribuir a la reflexión y discusión docente sobre este aspecto de la didáctica de la lectura tan importante y poco explorado.

En relación al objetivo: conocer e identificar los textos que utilizan maestras y maestros para la enseñanza de la lectura en el primer ciclo escolar se pudo tener un panorama inicial de los textos que existen en las aulas y a disposición de los profesionales de la enseñanza.

En el apartado “Análisis de los textos recolectados” (p. 57 del documento) se aprecia con claridad todos los textos —cuarenta y ocho— encontrados en la investigación en las ocho maestras informantes y entrevistadas.

Un aspecto regular a destacar es el uso por excelencia de textos con la organización discursiva narrativa en los primeros grados de educación primaria, en menor medida la organización discursiva explicativa y no se observó el uso del discurso argumentativo. Esta decisión, tal vez, pueda deberse a que los textos argumentativos son los que mayores dificultades tienen para su enseñanza debido a la complejidad que pueden presentar. A la vez, es conveniente dejar aquí plasmada la necesidad del abordaje de textos con organización discursiva argumentativa dado que son los privilegiados para generar en nuestros estudiantes el juicio crítico, el valor de la opinión, la posibilidad de tomar posición ante la multiplicidad de informaciones que pueden contener. Cabe señalar que es escasa la producción de textos escritos argumentativos destinados a niños del primer ciclo escolar pero el acercamiento a esta organización discursiva podría estar dado por las intervenciones docentes que propongan debatir, cuestionar, comunicar una posición o parecer, desde la oralidad.

Como se expresó en el problema de investigación, el contacto con textos en la etapa de alfabetización inicial es fundamental y por lo tanto, la selección que hace la maestra o el maestro debe buscar que modele lo mejor posible el género al que pertenece, brindando así

oportunidades de abordar aquellos niveles de la lengua que se pretende enseñar. Y además, seleccionar textos brindando la posibilidad al estudiante de conocer todos los géneros discursivos que tenemos dado que a partir de sus vivencias, el incursionar en variadas lecturas y al conversar e intercambiar con otros estudiantes (Hébrard, 2000), podrá realizar mejor significación de lo leído. Garrido (2017) lo manifiesta diciendo que se debe dar la oportunidad de leer todo tipo de textos. En este sentido, se pudo constatar que no se seleccionaron textos con organización discursiva argumentativa y muy pocos con organización discursiva explicativa. Esto podría explicarse por el tramo de los grados en que se realiza la investigación (1er, 2do y 3er grado de educación primaria). Si bien, los CLE procuran aportar textos explicativos, no así textos argumentativos debido a que para niñas y niños de entre 6 y 7 años, son difíciles de hallar. Es decir, como se tomó el proceso inicial de alfabetización, los textos narrativos suelen tener mucho más presencia, como se pudo demostrar.

Finalmente, en relación a los textos identificados, consideramos que existe una necesidad de orientar la enseñanza hacia textos cada vez más densos lingüísticamente para formar a los lectores competentes, capaces de sostenerse con la lectura de textos más extensos y complejos. Esta conclusión se fundamenta ante el hecho de que los textos identificados que la maestras elaboraron, referían específicamente a descender la densidad textual, el vocabulario y el tipo de letra.

En relación al objetivo: conocer los criterios de selección del texto para enseñar a leer podemos encontrar variados criterios, descritos en el apartado “De los criterios de selección enunciados por las maestras” (p.62 del documento).

El conjunto de criterios de selección de los textos que fue posible conformar se basa en las temáticas que se abordan en clase; en los contenidos de lectura que permiten abordar; en que sean modelos del género que se pretende enseñar así como en la consideración de la variedad y riqueza del vocabulario; en la extensión; en la tipología de las letras en que está escrito el texto; en la presencia de ilustraciones e imágenes que apoyan la comprensión de la lectura y en las posibilidades de elaboración de inferencias que proporciona el texto. A estas consideraciones respecto de las selecciones de los textos se suman las descripciones de las intervenciones didácticas y pedagógicas que en torno a ellos despliegan las y los docentes.

No se encontraron referencias en los informantes con respecto al trabajo con la gramática de los textos y ni siquiera que fuera un criterio de selección, situación sobre la que debe reflexionarse debido a lo que aporta para la comprensión y producción de los textos.

Además, se evidenció un abordaje de la estrategia de la realización de inferencias para la comprensión global del texto y establecer relaciones de significado. Sin embargo, hace falta ampliar su enseñanza a otras inferencias que se pueden realizar al analizar partes fundamentales de los textos como los índices de libros, capítulos, epígrafes, referencias puntuales; en textos enciclopédicos, títulos y subtítulos, índices temáticos; las inferencias textuales de los diferentes párrafos de un texto, por ejemplo. Ya INEEd (2016b) había indagado sobre las actividades de comprensión de textos, reforzando nuestras evidencias.

Otro hallazgo a destacar se relaciona con la prevalencia de la selección de textos de autor por sobre los elaborados por los docentes. Si bien la condición de que el texto fuera de autor no fue mencionado por las entrevistadas como un criterio de selección, el alto porcentaje de su presencia (casi el 80 %) por sobre los textos de elaboración por parte de los docentes (15 %) es significativa. Esta línea da cuenta de que las y los docentes valoran especialmente los textos de autor al conferirles confianza sobre los aspectos lingüísticos, discursivos y disciplinares que estos portan; aunque no todo lo escrito por alguien escapa al error o a la ambigüedad, por lo que es necesario mantener una actitud de alerta epistémica sobre los textos que se habilitan para la enseñanza de la lectura.

Este resultado se ve reforzado por lo informado por INEEd (2021) donde las y los maestros valoraron en el período de la investigación los materiales CLE. En nuestra investigación se encontraron trece textos del CLE seleccionados de los cuarenta y ocho totales.

Otras conclusiones que aportan para continuar reflexionando o investigando.

Entre otras cuestiones encontradas se puede concluir que se observa la necesidad de que el sistema y las autoridades educativas propongan criterios de selección de textos orientadores para enseñar a leer en consonancia con las orientaciones curriculares actuales. Tal como se expresó en el apartado dedicado a conocer los antecedentes, no existen sugerencias en cuanto a los criterios de selección de textos para enseñar a leer. Y por ello, tal vez, es que las y los docentes encuentran esa situación saldada cuando se les pone a disposición un material ya editado (los CLE) y con especificaciones para el docente en estrecha relación al currículo ya preestablecido. De allí que una parte importante de los textos seleccionados partían de los materiales CLE que todos los y las docentes así como las y los niños poseen en todas las instituciones del país.

Se entiende, además, que se debe contribuir a que las comunidades educativas tengan un marco referencial de la didáctica de la lengua y del texto en consonancia a las

especificaciones didácticas de los marcos curriculares actuales y de las investigaciones con que se cuenta. La variedad de marcos teóricos o propuestas de enseñanza de la lectura encontradas y descritas por las maestras seguramente provoca dificultad en pensar en el criterio de selección del texto adecuado y pertinente para trabajar y enseñar a leer.

Se observa que es necesario un abordaje en profundidad de los dispositivos didácticos que disponen las y los profesionales para planificar y programar la enseñanza de la lectura en el período de la alfabetización inicial, en este caso, se hace referencia más precisamente a la secuencia didáctica con el uso de textos. La enseñanza de la lengua a partir de los textos sigue sin estar bien consolidada y configurada, tanto en las y los profesionales de la enseñanza primaria, como en los diferentes documentos oficiales actuales.

Los resultados evidencian que si bien está bastante afianzado el trabajo con el texto, se debe continuar profundizando su abordaje en la escuela primaria y más precisamente en el período inicial de la alfabetización. Es decir, con qué intenciones o propósitos seleccionamos determinado texto, qué criterios subyacen a dicha selección, qué esperamos de nuestros estudiantes, etc.

Se observó una escasa o nula utilización de recursos digitales para trabajar con textos. La competencia comunicativa que la y el estudiante debe generar, necesita hoy que el y la maestra incursione mucho más en la enseñanza del lenguaje con soportes tecnológicos y digitales propios de la sociedad en la que se participa, sin desconocer que alguna maestra manifestó prácticas lectoras en pantallas digitales o a través del uso de Biblioteca Ceibal o País. Este hallazgo refuerza los ya aportados por la CERLALC de la UNESCO (2018).

En síntesis, la investigación arriba a la conclusión de que las y los maestros poseen criterios de selección del texto para enseñar a leer en relación a la propuesta pedagógica que llevan adelante (proyectos, secuencias, unidades) y a los contenidos curriculares a enseñar para el grado que poseen. Estas consideraciones tenidas en cuenta para la selección de los textos aportados, podrían ser la base para generar un corpus de criterios generales que contribuyan con la mejora de las condiciones de enseñanza de la lectura.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP. (2002). *Los niveles de desempeño al inicio de la educación primaria*. ANEP. Montevideo. Disponible en: https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/anep_2002_niveles-de-desempeno-al-inicio-de-primaria.pdf
- ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP. Montevideo. Disponible en: https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANEP. (2013). *¿Por qué construir y sostener una Biblioteca Solidaria? Fundamentos y propósitos*. ANEP. Montevideo. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguísticas/proyectos/biblioteca-solidaria/guias/biblioteca%20solidaria-guia0.pdf>
- ANEP. (2015a). *Evaluación Nacional de 6° año. En Matemática, Ciencias y Lengua. 2013. Primer informe*. ANEP. Montevideo. Disponible en: https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/anep_2015_evaluacion-nacional-de-aprendizajes-2013.pdf
- ANEP. (2015b). *Cuaderno para leer y escribir en tercero. Especificaciones para el docente*. ANEP. Montevideo. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/bibliotecaweb/cuaderno3_maestro.pdf
- ANEP. (2017a). *Marco Curricular de Referencia Nacional. MCRN. Una construcción colectiva*. ANEP. CODICEN. Montevideo. Disponible en: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>
- ANEP. (2017b). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. ANEP. CODICEN. Políticas lingüísticas. ProLEE. Montevideo. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/prolee/phocadownload/materiales/docentes/Pautas_WEB.pdf
- ANEP. (2018). *Resumen ejecutivo PISA 2018*. ANEP. Montevideo. Disponible en: https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2018/Piloto/Resumen%20ejecutivo_fin_web.pdf
- Apple, Michael. (1993). *El libro de texto y la política cultural*. *Revista de Educación*, 301, 109-126. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c62582f0-e2ce-4500-b53c-3f83d634e314/re3010700489-pdf.pdf>
- Bernárdez, Enrique. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa-Calpe. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Introduccinalalingsticadeltexto.pdf>
- Bisquerra, Rafael. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. Disponible en: https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

- Espiga, Silvana. (2021). *Discursos convergentes en la construcción de la infancia sana a través de los textos escolares de principios del siglo XX*. History of Education in Latin América - HistELA, 4, e24723. Disponible en: <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1563/Espiga%2c%20S.%2c%20Discursos.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2016). *La lectura digital y la formación del lector digital en España: la actividad de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Proyecto Territorio Ebook*. Revista de la Red de Universidades Lectoras. N°13, enero-junio 2016. Salamanca. España. Disponible en: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7530>
- Campoy, Tomás y Gomes, Elda. (2015). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Disponible en: http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_T%C3%A9cnicas_e_instrum_cualita_recogidainformacion.pdf
- Castedo, Mirta y otros. (2008). *Actividad habitual: Leer novelas a lo largo de la escolaridad*. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: <http://files.primariaberaza.webnode.es/200000136-40f9c41f3b/Leer%20novelas.pdf>
- CERLALC, UNESCO. (2018). *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla*. Disponible en: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Cervini, Rubén. (2001). *Efecto de la 'Oportunidad de aprender' sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina*, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 3, n° 2. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/OportunidaddeAprenderCerviniRediev3n2.pdf>
- Charria de Alonso, María Elvira y otros. (2016). *La escuela y la formación de lectores*. Sobrelectura. Buenos Aires.
- Cucuzza, Héctor. (2009) Para todos los hombres del mundo: el discurso historiográfico y político sobre la inmigración en los libros de lectura de la escuela primaria argentina (1853-1930 en *Los "otros" en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Disponible en: http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/los.ot.textos.esc.pdf
- Guba, Egón y Lincoln, Yvonna. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En Denman, C. y Horo J. (comps.) "Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Ed. Colegio de Sonora, Hermosillo, Sonora. (p. 113-145).
- Gross, Liliana. (2018). *La lectura en las clases de Biología e Historia en 1° de Bachillerato*, tesis presentada en FLACSO para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política. Promoción 2016-2018. Disponible en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1197>

- Hébrard, Jean. (2000). *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*. Conferencia dada en la Biblioteca Nacional de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf>
- Holt, Johanna. (2018). *El tuteo y el voseo en la literatura infantil uruguaya destinada a niños de 4 y 5 años. Estudio de textos y de las actitudes lingüísticas de sus lectores*. Tesis presentada ante la Universidad (UdelaR) para obtener título de Magister en Gramática del español. Uruguay. Disponible en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/237/Holt%2C%20Johanna.%20Tesis%20de%20Maestr%C3%ADa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- INEEd. (2016a). *Enseñanza de lectura y escritura de maestros en escuelas de Tiempo Completo participantes en el TERCE. PRIMER INFORME PRELIMINAR DE RESULTADOS. Encuesta a docentes*. Montevideo.
- INEEd. (2016b). *Enseñanza de lectura y escritura de maestros en escuelas de tiempo completo participantes en el TERCE. SEGUNDO INFORME DE RESULTADOS*. Montevideo
- INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación 2015- 2016*. INEEd. Montevideo. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- INEEd. (2020). *Reporte de Aristas 3. Materiales y recursos utilizados por maestros de tercer y sexto grado de primaria para trabajar lectura y matemática*. Montevideo. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-3-Materiales-y-recursos-utilizados-por-maestros.pdf>
- INEEd (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Lepre, Carmen. (2016). *Proyecto, Lengua 3. Secuencias didácticas*. Montevideo.
- Lepre, Carmen y otros. (2017). *Proyecto, Lengua 4. Los géneros y la gramática en secuencias didácticas*. Montevideo. Camus.
- Lerner, Delia. (1996) *¿Es posible leer en la escuela?* Revista Latinoamericana de Lectura. Año XVII. Número 1. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402782.pdf>
- Martínez, José. (2004). *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*. Asesorías del área de investigación. Universidad Mesoamericana. México, D.F. Disponible en: <http://mx.geocities.com/seguimientoycapacitacion/>
- Martínez, María Cristina. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*. Colombia. Santiago de Cali. Universidad del Valle. Disponible en: https://www.academia.edu/29470394/Los_procesos_de_la_lectura_y_la_escritura_Propuestas_de_intervenci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica
- Martínez, María Cristina. (2002). *Propuestas de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Colombia. Santiago de Cali. Universidad del Valle. Disponible en:

- https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-06/propuestas_intervencion_pedagogica_comp_maria_cristina_martinez_solis.pdf
- Molina, Juliana. (2015). *Lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes a la cultura digital en la universidad*. Barranquilla. Colombia. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100016
- Oroño, Mariela. (2013). *Las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Tesis presentada ante la Universidad de la República (UdelaR), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para obtener título de Magister en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y sociedad. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9269/1/Oro%c3%b1o%2c%20Mariela.pdf>
- Partido Calva, Marisela. (2007). *Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura*. *Revista de Investigación Educativa* 5. Xalapa, Veracruz. Disponible en: https://www.uv.mx/cpue/num5/critica/completos/partido_libros_escuela.html
- Pérez Garrido, Lourdes. (2017). *Enseñar a leer. Hacia la autonomía. El lugar de la metacognición*. Montevideo. Colección Didáctica. Camus.
- Picún Astaldi, Gabriela y Pérez Garrido, Lourdes. (2015). *Evaluación en lengua. Reflexiones y propuestas*. Montevideo. Colección Didáctica. Camus.
- Reyes, Graciela. (2008). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid. Disponible en: <https://tallerproduccionoralyescrita.files.wordpress.com/2013/03/como-escribir-bien-en-espanol-graciela-reyes-1.pdf>
- Riestra, Dora. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Romero, Nancy Edith. (2015). *El libro de texto como objeto de prácticas de editores y docentes*. *Foro de Educación*, 13(19), 357-379. Disponible en: <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/375>
- Sautu, Ruth. (2011). *Acerca de qué es y no es investigación en ciencias sociales*. Disponible en: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Sautu.-Acerca-de-qu%C3%A9-es-y-no-es-investigaci%C3%B3n-cient%C3%ADfica-en-ciencias-sociales.pdf>
- Solé, Isabel. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Editorial Graó.
- Vasilachis, Irene. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Biblioteca de Educación. Herramientas Universitarias. España. Editorial Gedisa.

6. ANEXOS

6.1. Pauta de entrevistas

a) Directivos de las instituciones seleccionadas

¿Qué orientaciones desde la inspección ha recibido para implementar la enseñanza de la lectura en los primeros grados?

¿Qué bibliografía sugiere a las maestras y maestros para la enseñanza de la lectura en el período inicial de alfabetización?

¿Cuál es el marco teórico de lectura que sugiere a las maestras y maestros?

¿Cuáles son las orientaciones que ha brindado sobre el uso de los textos para la enseñanza de la lectura? ¿De dónde las tomó?

¿Qué materiales o recursos tiene la institución que sirven de apoyo al docente para la enseñanza de la lectura?

b) Maestras y maestros

¿Cómo describirías el modelo o los fundamentos generales que tienes para la enseñanza de la lectura?

¿Qué textos seleccionaste para la enseñanza de la lectura?

¿Por qué seleccionaste esos textos?

¿Cómo accediste a los textos? ¿Dónde están esos textos?

El texto ¿está inscripto en una determinada modalidad de trabajo? Por ejemplo, ¿una secuencia o un proyecto?

¿Cómo se aborda el mismo?

¿Se vuelve al texto en diferentes oportunidades? ¿Me darías un ejemplo?

¿Qué valoración hace entre el texto seleccionado y el proceso de aprendizaje del estudiante?



6.2. Tabla descriptiva de las organizaciones discursivas y géneros discursivos.

Primera parte: Lectura

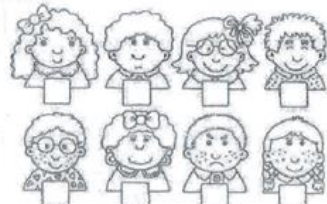
ORGANIZACIÓN DISCURSIVA				
	Narración	Descripción	Explicación	Argumentación
GÉNEROS DISCURSIVOS	Anécdotas	Adivinanzas	Afiches	Actas de congreso
	Autobiografías	Cartas	Anexos	Afiches publicitarios
	Biografías	Cuadros sinópticos	Apéndices	Artículos de opinión
	Blogs	Esquemas	Apuntes	Artículos periodísticos
	Cartas	Gráficas	Artículos de enciclopedia	Blogs
	Chistes	Informes	Artículos periodísticos	Cartas de lectores al director
	Crónicas	Instructivos	Capítulos de libros	Comentarios en espacios virtuales
	Cuentos	Listas	Cartas	Críticas artísticas
	Diarios de vida	Manuales de instrucción	Cuadros sinópticos	Críticas deportivas
	Entrevistas	Mapas	Definiciones	Debates
	Fábulas	Mapas semánticos	Divulgación científica	Defensas
	Guiones	Planos	Ensayos	Discursos públicos
	Historietas	Poemas	Esquemas	Editoriales
	Informes etnográficos	Protocolos de observación	Exámenes	Ensayos
	Leyendas	Recetas	Fichas bibliográficas	Entrevistas
	Memorias de grado	Registros de observación	Fichas de lectura	Exámenes
	Mitos	Reglamentos	Fichas temáticas	Folletos publicitarios
	Noticias	Reglas de juego	Fichas de citas	Foros de discusión
	Novelas	Retratos	Folletos	Informes
	<i>Nouvelles</i> (novelas breves)	Rimas	Glosarios	Invitaciones
Obras de teatro		Gráficas	Monografías	
Poemas		Informes	Parciales	
Rimas		Instructivos	Ponencias	
		Invitaciones	Publicaciones	
		Leyendas	Reglamentos	
		Listas	Reseñas	
		Manuales de estudio	Tesis	
		Manuales de instrucción		
		Mapas conceptuales		
		Mitos		
		Monografías		
		Notas a pie de página		
		Notas finales		
		Parciales		
		Cuestionarios		
		Poemas		
		Prólogos		
		Protocolos de observación		
		Publicaciones en actas de congresos		
		Recetas		
		Reglas de juegos		
		Reseñas		
		Resúmenes		
		Tesis		
		Tesis		




Material de referencia para considerar las organizaciones discursivas y los géneros discursivos de uso. En Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua. (ANEP, 2017. p.20)

6.3. Textos utilizados

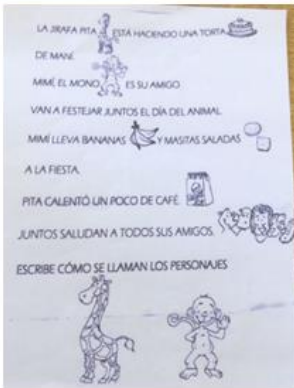
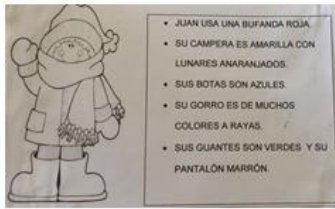
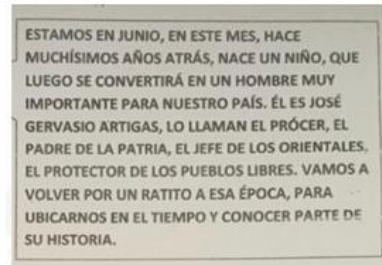
Informante 1-Clase 2do			
<p>Texto</p>  <p>Cuento</p>	<p>EL ZORRO SE DURMIÓ. LA MULITA TRABAJA. EL ZORRO ES ASTUTO. LA MULITA SEMBRÓ, ARÓ Y REGÓ. EL ZORRO TIENE UN CAMPO.</p>	<p>El zorro bicho astuto y haragán le ofreció asociarse a su vecina la mulita. El zorro y la mulita hicieron varios tratos. El zorro quería quedarse con lo que creciera arriba y la mulita sembró papas. La mulita aró, sembró y regó. El zorro se acostó debajo del árbol para descansar. El zorro propuso quedarse con lo que crezca abajo y la mulita sembró trigo. El zorro dijo que se quedaba con lo de arriba y lo de abajo y la mulita sembró maíz. Al zorro casi le dio un ataque cuando se dio cuenta que no le servía nada. El zorro decide trabajar solo.</p>	
<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>El texto fue seleccionado en el marco del proyecto institucional que tiene como temática la huerta de la escuela. Propósitos: Promover la ampliación de vocabulario específico. Contribuir a la comprensión de la secuencia temporal en el texto. Favorecer la comprensión de la situación de enunciación. Favorecer la comprensión global del texto.</p>	<p>Trabajar en grupos con enunciados breves y en imprenta mayúscula. Puesta en común, exponer cada parte en el pizarrón e ir ordenándolos. Hacer hincapié en la coherencia del texto, palabras que fueron clave para dar cuenta de la secuencia. Se trabaja con los siguientes textos, imprenta mayúscula (mayor dominio de la lectura) y minúscula, los textos circulan y se intercambian en el transcurso de la actividad.</p>	<p>Ídem anterior</p>
<p>Texto</p> 	<p>Julieta ¿qué plantaste? Cuentan que el zorro, bicho astuto y haragán por excelencia, era el dueño de un campo muy bueno pero lleno de papas. Un día se encontró con su vecina la mulita, que estaba en trabajo, y le hizo una propuesta: «¿Qué le parece si nos asociamos? Yo pongo la tierra, vos la cultivas y después repartimos la cosecha...» Me parece una excelente idea, aceptó Julieta. «Ah... ¡ Me olvidaba... comencé el zorro como al pasar cuando iba el momento de repartir la cosecha, yo me quedo con lo que crezca arriba y vos con lo de abajo.» «¿Vos con lo de arriba de la tierra y yo con lo de abajo? ¡Buenísimo! exclamó entusiasmada la mulita, y al otro día comenzó la tarea. Julieta así, sembró y regó la plantación. El zorro, seguro de haber embromado a su vecina, se acostó a dormir a la sombra de una araucaria. Enseguida empezó a soñar con las divertidas vacaciones que pasaría con las ganancias de su negocio.</p>		

<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>Leer las características de cada personaje y asignarla a quien corresponda.</p>	<p>Lectura</p>	
--	--	----------------	--

Informante 2. Clase 3ero.			
<p>Texto</p> <p>LEYENDA DEL TIMBO Era un viejo cacique indio: alto, musculoso, de melena tirando a gris y de plumas rojas bajo la vincha. la india que compartía su toldo le había dado varios hijos varones seguidos y recién al final, una hija, la cual fue criada como una princesa, salvaje, es cierto, pero con mimos de princesa. Al llegar a los quince años, ésta se enamoró del hijo del cacique de la tribu vecina, que era enemiga, y como por las leyes indígenas no podían unirse en matrimonio, se unieron ellos por voluntad de amor ante máximo sacerdote de sus creencias primitiva, que era el sol. Y la princesa, así, desapareció del toldo, o sea del hogar, pues el hijo del cacique, huyendo a la vez de los suyos, le había llevado lejos. El padre de la joven, desesperado, salió con un grupo de guerreros a rescatar a su hija. En su busca cruzaron bosques, ríos, arroyos,</p>	<p>Pobladores originarios "Desde hace unos 500 años tenemos relatos escritos. Españoles, Portugueses y otros europeos, narraron - a veces a sus seres queridos, a veces a las autoridades - lo que encontraron en nuestro territorio, que para ellos era parte de un nuevo mundo. Esos relatos están guardados en archivos donde se desarrolla buena parte de la labor de los historiadores. La llegada de los europeos supuso grandes cambios para los indígenas. Muchos murieron víctimas de enfermedades procedentes del Viejo Mundo. Parece además que sus antiguas guerras se intensificaron. Y, aunque algunos europeos intentaron protegerlos, otros los esclavizaron. Los recién llegados, escribieron muchos relatos referidos a nuestra costa. Sin embargo, durante un largo espacio de tiempo casi no describieron el interior. Además, como nos pasa a todos, principalmente hablaron de lo que les era novedoso. Por ejemplo en muchos casos se refirieron a que los indígenas se amputaban falanges en señal de duelo. También escribieron mucho sobre la guerra y, en cambio bastante poco sobre la religión o las diversiones. Por eso la lectura de los documentos puede hacernos pensar equivocadamente que los indígenas siempre estaban combatiendo." Texto extraído de BRACCO, Diego. "Los indígenas del Uruguay. De la Prehistoria a Salsipuedes".</p>	<p>LA JUERGA AL BETERREVO * DESPUES DE ENTENDER BIEN EL LENGUAJE * EL CACHO BRONCEO: LUGAR MUNDERA EL... SELECHO CONSERVACION A LA DESERCIÓN DE CADA UNO.  1) María tiene pelo corto y ondulado y usa aretes. 2) Pedro tiene nariz grande y está desprimada. 3) Carlos es perezoso y usa lentes. 4) Juana tiene boca chica y su pelo es largo. 5) Pablo tiene pelo ondulado y está triste. 6) Matías es perezoso y usa anteojos. 7) Juan tiene el pelo corto y es guionero. 8) María tiene nariz chica y usa anteojos.</p>	
<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>La leyenda fue seleccionada al igual que otras ya que pertenecen a una secuencia de Lengua coordinada con artístico. Se propone inferir a través del título e imagen de la leyenda, incentivando que los alumnos se expresen libremente sobre ¿qué tratará? Se continúa con la lectura por parte de los alumnos</p>	<p>Se seleccionó el siguiente texto para lograr despertar a través de la lectura, curiosidad por los grupos indígenas y comenzar la secuencia de los grupos indígenas en Uruguay. También se realiza búsqueda de palabras que no conocemos en el diccionario (falange y amputar) y así fomentar las inferencias en la lectura de diccionarios. El libro de tercero Luisa Ayerza y Rafaela Ciccorino, página</p>	<p>Se selecciona el siguiente texto con el fin de cultivar la comprensión lectora en los alumnos. Se propone la lectura y comprensión de cada oración. Luego colocar el número que corresponda observando según corresponda la descripción.</p>

	individual (lectura silenciosa). Luego el docente realiza una lectura modeladora, observando los signos de puntuación de la misma y las pausas que debemos hacer al leer. Se señala el título, se observan los parentesis y para que sirven los mismos.	53 "Pobladoras originarios".	
Texto			
Por qué se seleccionó por parte del docente	Se retoma el cuento "La sopa de piedras" del CLE, que venimos trabajando, en donde se vuelve a la misma lectura y se propone realizar el resumen, fomentando la comprensión lectora por parte de los alumnos.	Se propone el siguiente texto para iniciar una secuencia de "Nos comunicamos a través de cartas" para promover el conocimiento de las cartas, su función y partes, que se encuentra en el libro tercero. Se analiza si están todas las partes que componen a la carta, a través de la lectura de la misma analizamos.	Se eligió el siguiente cuento para fortalecer la comprensión y escucha en los alumnos se encuentra dentro de la secuencia de "Nos comunicamos a través de cartas". Se trabaja con el cuento "Correo para el tigre" Janosch. Luego se realiza una comprensión lectora.

Informante 3. Clase 1ero.

Texto			
Por qué se seleccionó por parte del docente	Este texto fue utilizado para comenzar un tópico sobre animales. Luego los personajes de Pita y Mimi nos acompañan en actividades de numeración y escritura.	Este texto forma parte de una unidad sobre el invierno. Lo utilizamos para trabajar descripción. Es llamativo ya que se les presenta el desafío de leer para pintar.	La maestra expresa que todos los textos tienen en común la letra, el interlineado y el tamaño.

Texto	<p>MONTEVIDEO ANTIGUO. LA CIUDAD ERA PEQUEÑA, SE ASEMEJABA A UNA ALDEA. TENÍA CASITAS BAJAS Y LAS CALLES MUY ESTRECHAS. IBAN POR LAS CALLECITAS, CARROS CON AÏTA FRESCA, LECHERITOS A CABALLO Y VENEDORES DE VELAS. DE NOCHE IBAN LOS SERENOS ANUNCIANDO LAS TORMENTAS, Y LOS NEGROS CON FAROLES ACOMPAÑANDO A SUS DUEÑOS. Y EN ESA ALDEA TRANQUILA RECOSTADA EN LA RIBERA, POCO A POCO, CADA DÍA, CRECÍA LA CIUDAD NUESTRA. ANÓNIMO.</p>		
Por qué se seleccionó por parte del docente	Este texto lo trabajamos en junio y lo retomamos en agosto para preparar el acto. En el caso del poema lo utilizamos para abordar las características de Montevideo colonial y contextualizar la promesa de la bandera.		

Informante 4. Clase 3ero.

Texto	<p>La abeja agradecida.</p> <p>Una linda paloma blanca había ido a posarse en la rama de un árbol, junto al cual corría un limpio arroyo. De pronto una abeja se acercó a beber, pero resbaló y fue arrastrada por la corriente.</p> <p>La paloma, que había visto lo sucedido, voló hacia ella y pudo sacarla con el pico.</p> <p>Poco después un cazador, al divisar a la paloma, se dispuso a darle muerte. Rápidamente acudió la abeja y, para salvar a su bienhechora, fue a picar la mano del hombre.</p> <p>Por efecto del dolor el cazador sacudió el brazo, fallando así el disparo.</p> <p>La linda palomita blanca acababa de recibir una hermosa recompensa por su buena acción.</p>		<p>8. Recuerda cómo son los personajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relee el cuento para recordar cómo es cada personaje. • Une con una línea los atributos que le corresponden a cada uno. <table border="0"> <tr> <td>Oso</td> <td>pequeña / celosa / asustadiza / poco sociable</td> </tr> <tr> <td>Marmota</td> <td>simpático / educado / agradable / cuestionador</td> </tr> <tr> <td>Pato</td> <td>sociable / bailarín / sensible / enorme / valiente</td> </tr> </table>	Oso	pequeña / celosa / asustadiza / poco sociable	Marmota	simpático / educado / agradable / cuestionador	Pato	sociable / bailarín / sensible / enorme / valiente
Oso	pequeña / celosa / asustadiza / poco sociable								
Marmota	simpático / educado / agradable / cuestionador								
Pato	sociable / bailarín / sensible / enorme / valiente								
Por qué se seleccionó por parte del docente	El objetivo era trabajar el modo lector, ejercitar la fluidez en la lectura, por eso seleccioné este texto que no presenta dificultades frente al lenguaje que los niños manejan.	La tapa de este libro fue seleccionada porque los niños tenían que leer la expresividad de los personajes frente a la actividad propuesta.	Continuamos con el libro de ayer, con la propuesta se busca trabajar los adjetivos para reconocer a los personajes. El cuento aporta muy buenos ejemplos sobre el tema.						

Texto	CLE -cuento "La sopa de piedras"	CLE -cuento "La sopa de piedras"	
Por qué se seleccionó por parte del docente	Seleccioné el texto porque se trabaja con el CLE y la secuenciación del mismo. Reconocer elementos básicos de la situación de enunciación: quién, a quién, qué, dónde, cuándo. (DAC)	Durante la semana se trabaja la inferencia a partir del título, el nombre del autor. Enriquecer el vocabulario a partir de la búsqueda de palabras en el diccionario.	

Informante 5, Clase 2do.

<p>Texto</p>			
<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>No expresó el por qué de la selección.</p>	<p>No expresó el por qué de la selección.</p>	<p>No expresó el por qué de la selección.</p>

<p>Texto</p>			
<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>No expresó el por qué de la selección.</p>	<p>No expresó el por qué de la selección.</p>	<p>No expresó el por qué de la selección.</p>

<p>Texto</p>	<p>ENCICLOPEDIA LOS TRABAJOS A BORDO DE UN BARCO*</p> <p>Antes de la invención del motor que impulsó más por el movimiento, los barcos eran impulsados por la fuerza humana. Los marineros tenían que remar y utilizar el viento para mover el barco. El capitán era el jefe de la tripulación y los marineros, el resto de la tripulación.</p> <p>EL CAPITÁN Tiene la responsabilidad última sobre la seguridad de su barco, los pasajeros y la carga que transporta.</p> <p>EL JEFE DE MÁQUINAS Y SUS OFICIALES Es responsable de que todos los motores del barco funcionen bien. Los oficiales que trabajan con él deben reparar los motores que se averían.</p> <p>LOS MARINEROS Deben trabajar en la proa o en el puente del barco para controlar el rumbo y la velocidad. También a los oficiales de cubierta cuando se necesitan sus servicios para maniobras o mantenimiento. Cargan y descargan mercancías, mantienen la limpieza de las cabinas. También los marineros ayudan durante las emergencias. Aprenden a hacer nudos de fundamental para cualquier marino.</p> <p>*Para más información por favor ir al aula de ciencias o pedir al profesor.</p>	<p>EL TEXTO SOBRE BARCOS DICE...</p> <ul style="list-style-type: none"> Escucha la lectura en voz alta de los siguientes enunciados. Presta atención a las expresiones destacadas. Marca la opción correcta. <p>El capitán tiene la responsabilidad última sobre la seguridad de su barco.</p> <p>Es lo mismo que decir: El capitán es el que menos responsabilidad tiene de cuidar la tripulación, los pasajeros y la embarcación. <p>El capitán es el que más responsabilidad tiene de cuidar la tripulación, los pasajeros y la embarcación. <p>Los marineros alertan a los oficiales de cubierta cuando se averían las máquinas.</p> <p>Es lo mismo que decir: Los marineros alertan a los oficiales de cubierta cuando se averían las máquinas. <p>Los marineros ayudan a los oficiales de cubierta cuando se necesitan sus servicios. <p>Deben reparar las máquinas que se averían.</p> <p>Es lo mismo que decir: Deben reparar las máquinas que se averían. <p>Deben reparar las máquinas que se averían.</p> </p></p></p></p></p>	
<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>No expresó el por qué de la selección.</p>	<p>No expresó el por qué de la selección.</p>	

Informante 6. Clase 1ero

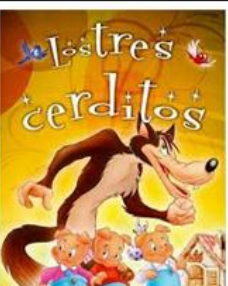

<p>Texto</p>	<p>ENCICLOPEDIA LOS SAPOS*</p> <p>Los sapos son animales que pertenecen al grupo de los anfibios. Son vertebrados que viven tanto en el agua como en la tierra. Los sapos tienen una piel que puede ser lisa o con verrugas. Los sapos se reproducen en el agua y sus crías se llaman renacuajos. Los sapos son animales que comen insectos y otros pequeños animales. Los sapos son animales que ayudan a controlar la población de insectos. Los sapos son animales que son muy útiles para el medio ambiente.</p> <p>LOS SAPOS HABITAN: Habitación, Cereca, Saco vocal.</p> <p>LOS SAPOS SE REPRODUCEN: Se reproducen en el agua y sus crías se llaman renacuajos. Los renacuajos se convierten en sapos cuando crecen.</p> <p>LOS SAPOS COMEN: Los sapos comen insectos y otros pequeños animales.</p> <p>LOS SAPOS SON ÚTILES: Los sapos son muy útiles para el medio ambiente porque ayudan a controlar la población de insectos.</p>	<p>¿COMO TRABAJO LA DOCENTE? Selección del texto y diseño actividades para desarrollar capacidades discursivas textuales. La docente seleccionó palabras y oraciones para enseñar desde el texto como unidad de comunicación. Abordó la ampliación del reservorio lingüístico: se buscó el significado de las palabras: Habitan, Cereca, Saco vocal. Se reflexionó sobre el contexto en el que aparecían las palabras. Realizó esquema colectivo de información para exponer sobre el tema a partir de listado de palabras. Se trabajó: sentido, uso y forma del texto.</p>	<p>Intervención docente</p> <p>Uso → Actividades significativas → Sistematización → Uso mejorado</p> <p>Reflexión metalingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> Convenciones discursivas Gramática textual Gramática oracional Convenciones ortográficas
<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>Género textual enciclopédico extraído del libro CLEP. Motivo de la selección del texto: Que el niño aprenda a diferenciar textos con intencionalidad explicativa.</p>	<p>La docente oficia de intermediaria entre el texto y el niño. Como proyección se presentaron otros modelos sobre el género textual a trabajar, donde los niños lograron distinguir que se trataban de textos enciclopédicos. En esta pequeña secuencia de abordaje del texto enciclopédico se evidencia un uso mejorado del mismo a través de la intervención docente.</p>	

Informante 7. Clase 2do

<p>Texto</p>	<p>BUENAS NOCHES</p> <p>El estofado del lobo</p> <p>Roberto Escobar</p> <p>Lectura por parte del docente</p>	<p>BUENAS NOCHES</p> <p>El estofado del lobo</p> <p>Roberto Escobar</p> <p>Lectura por parte del docente</p>	<p>EL LOBO Y LOS SIETE CABRITOS</p> <p>El lobo es un animal que vive en el bosque. Los cabritos son animales que viven en el bosque. El lobo quiere comer a los cabritos. Los cabritos son muy inteligentes y se ayudan entre ellos para escapar del lobo. El lobo es un animal muy fuerte y rápido. Los cabritos son animales muy pequeños y débiles.</p> <p>Lectura por sí mismos (1) en actividad de taller por equipos</p>
--------------	--	--	---

<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>Contarles como se llama la autora del libro, buscando vincularla con obras conocidas por los niños. Preguntar si conocen otros títulos, teniendo en cuenta que han sido trabajados en otras oportunidades. Lectura del texto "El estofado del Lobo" por parte de la docente. Utilizar diferentes tonos de voz durante la lectura para transmitir diferentes sentimientos y emociones como alegría, sorpresa, etc. Espacio de intercambio luego de la lectura donde se genere una situación dialógica de co-construcción de sentidos alrededor del cuento.</p>	<p>Releer "El estofado del lobo" Reconocer las Intenciones de los personajes y sus acciones (cuánto se asemejan y cuánto se diferencian...) ¿Qué intenciones tenía el lobo? ¿La gallina conoce esas intenciones? Detenemos en la imagen donde aparece el lobo detrás del árbol mirando a la gallina que se dirige a su casa. (pág. 11) Buscaremos que los niños reflexionen sobre la posición de su cuerpo, su mirada, la idea de centrarnos en esta imagen es reconocer más claramente las intenciones reales del lobo. También es posible releer el fragmento donde se explicita la intención "Si hubiera forma de engordar a esta ave un poco más, tendría más carne para comer". Por otro lado la imagen donde la gallina abre la puerta y sorprende al lobo (págs. 24 y 25) podría ser de gran utilidad para identificar la ingenuidad de la gallina y la sorpresa del lobo al haber sido descubierto.</p>	<p>Vincular al lobo de "El estofado del lobo" con algún lobo de otra historia ya conocida por los niños, ¿Conocen otros lobos de otras historias? ¿De cuáles? ¿Se parecen a este lobo? ¿Por qué? Dividir a la clase en grupos y presentar los siguientes textos para leer en equipos: Cada equipo hablará de cómo es el lobo de su historia</p>
--	--	---	---

<p>Texto</p>	 <p>Lectura por sí mismos (2) en actividad de taller por equipos</p>	 <p>Lectura por sí mismos (3) en actividad de taller por equipos</p>	 <p>Lectura por sí mismos (4) en actividad de taller por equipos</p>
<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>Vincular al lobo de "El estofado del lobo" con algún lobo de otra historia ya conocida por los niños, ¿Conocen otros lobos de otras historias? ¿De cuáles? ¿Se parecen a este lobo? ¿Por qué? Dividir a la clase en grupos y presentar los siguientes textos para leer en equipos: Cada equipo hablará de cómo es el lobo de su historia</p>	<p>Vincular al lobo de "El estofado del lobo" con algún lobo de otra historia ya conocida por los niños, ¿Conocen otros lobos de otras historias? ¿De cuáles? ¿Se parecen a este lobo? ¿Por qué? Dividir a la clase en grupos y presentar los siguientes textos para leer en equipos: Cada equipo hablará de cómo es el lobo de su historia</p>	<p>Vincular al lobo de "El estofado del lobo" con algún lobo de otra historia ya conocida por los niños, ¿Conocen otros lobos de otras historias? ¿De cuáles? ¿Se parecen a este lobo? ¿Por qué? Dividir a la clase en grupos y presentar los siguientes textos para leer en equipos: Cada equipo hablará de cómo es el lobo de su historia</p>




<p>Texto</p>	 <p>Lectura por sí mismos (5) en actividad de taller por equipos</p>	<p>LA BRUJITA TAPITA</p> <p>LA BRUJITA TAPITA VIVÍA EN UN TAPÓN QUE NO TENÍA PUERTAS, NI VENTANA NI BALCÓN. LA BRUJITA TAPITA VIVÍA EN UN TAPÓN CON UNA GRAN ESCOBA Y UN HERMOSO ESCOBELLÓN.</p> <p>LA BRUJITAAAA, HACIA BRUJERÍAS ABRA CADABRA PATAS DE CABRA, ABRA CADABRA PATAS DE CABRA, PUSH, PUPUSH, PUPUSH, PUPUSH.</p>  <p>Actividad de lectura por sí mismos.</p>	<p>Con esas orejas tan grandes y esos dientes afilados, no podía ser su abuela quien allí estaba morando.</p> <p>A CAPERUCITA ENGAÑO Y A LA ABUELA COMIÓ. ¿QUIÉN ES? SE COMIÓ A CAPERUCITA Y SE COMIÓ A LA ABUELITA. ¿QUIÉN ES?</p> <p>Actividad de lectura por sí mismos.</p>
<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>Vincular al lobo de "El estofado del lobo" con algún lobo de otra historia ya conocida por los niños, ¿Conocen otros lobos de otras historias? ¿De cuáles? ¿Se parecen a este lobo? ¿Por qué? Dividir a la clase en grupos y presentar los siguientes textos para leer en equipos: Cada equipo hablará de cómo es el lobo de su historia</p>	<p>Escuchamos y cantamos la canción: "La bruja Tapita" https://youtu.be/1c_MbWSYh54</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificamos las características del texto. - Comentamos aspectos de la bruja. - Consigna: Encierra lo que no tenía la casa de la bruja. 	<p>Presentar diferentes adivinanzas para leer e identificar el personaje</p>



<p>Texto</p>	 <p>Mi día de suerte Keiko Kasza</p> <p>Lectura a través del maestro</p>	<p>EL LOBO*</p>  <p>LOS LOBOS SON MALOS?</p> <p>CUANDO EL EQUILIBRIO ECOLÓGICO SE ROMPE</p> <p>Lectura por sí mismos</p>	<p>EL TEXTO SOBRE LOBOS DICE...</p> <ul style="list-style-type: none"> Escucha la lectura en voz alta de los siguientes enunciados. Presta atención a las expresiones destacadas. Marca la opción correcta. <p>En la actualidad, los lobos habitan una zona muy limitada.</p> <p>Es lo mismo que decir <input type="radio"/> En la actualidad, los lobos viven en un lugar muy amplio. <input type="radio"/> En la actualidad, los lobos viven en un territorio muy reducido.</p> <p>Todos los animales autoctonos de una región son muy importantes.</p> <p>Es lo mismo que decir <input type="radio"/> Todos los animales traídos por el hombre a una región son muy importantes. <input type="radio"/> Todos los animales que son propios de una región son muy importantes.</p> <p>Los ciervos devastaron gran parte de los bosques naturales.</p> <p>Es lo mismo que decir <input type="radio"/> Los ciervos arruinaron gran parte de los bosques naturales. <input type="radio"/> Los ciervos abonaron gran parte de los bosques naturales.</p>
<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>Presentar el cuento, escribir el título en el pizarrón y el nombre de la autora. Recordar otros cuentos de la misma autora. Lectura recuento oral contestar preguntas: ¿Quiénes son los personajes? ¿Quién tuvo un día de suerte?</p>	<p>Leer el siguiente texto del CLE</p>	<p>Realiza la actividad luego de la lectura del texto anterior</p>

<p>Texto</p>	<p>Lectura a través del maestro TRABAJAMOS CON EL CUENTO "EL SEÑOR LANARI" DE EMA WOLF</p>		
<p>Por qué se seleccionó</p>	<p>Criterio: variedad de géneros.</p>		

<p>por parte del docente</p>			
------------------------------	--	--	--

Informante 8. Clase 1ero

<p>Texto</p>		<p>Julieta, ¿que plantaste? Susana Olanondo</p> 	
<p>Por qué se seleccionó por parte del docente</p>	<p>El criterio de selección de cada texto se hace hincapié en lo relacionado a las vivencias del grupo en esta etapa, a sus intereses y necesidades. Se enmarcan en el proyecto institucional, el proyecto áulico y responden al tema de cada unidad. A su vez son una vía para atravesar todas las áreas de conocimiento. Se selecciona mensualmente el calendario como herramienta destacada, con el propósito de permitir la ubicación de fechas relevantes que hacen a la vida de niños/as, formando parte de su rutina diaria la lectura del día y del mes. Así como las tarjetas de los nombres y su lectura diaria es un material concreto relevante, asociando las letras a nuevas palabras.</p>	<p>Se selecciona este cuento con el propósito de fomentar la lectura a partir de elementos icónicos y verbales y anticipar contenido a través de dichos elementos. Se utiliza como disparador para la lectura de palabras asociadas y la escritura (sopas de letra, crucigramas), el cálculo y el abordaje de conceptos científicos, relacionándolo con nuestra huerta escolar.</p>	<p>Se selecciona este libro científico del excremento de distintos animales, ya que posee imágenes reales y explicaciones concretas. A partir de la lectura se habilita un espacio para conocer las adaptaciones de los regímenes alimenticios de los animales.</p>

Texto		<p>OTRO CUENTO DEL RATON PEREZ</p> <p>ESTE ES EL CUENTO DEL RATÓN PÉREZ, UN QUE USA ARRIBA DE SUS OJOS UN DELANTE DE SUS OJOS UNOS Y ABAJO, EN SUS OJOS UNOS TAMBIÉN SE CUELGA UNA DONDE GUARDA LAS PARA REGALARLES A LOS Y LAS A QUIENES SE LES CAEN LOS . Y ANTES DEL "COLORÍN, COLORADO", LES CUENTO QUE EL RATÓN PÉREZ, POR LA DE HA PASADO. Y AHORA SI, ESTE CUENTO SE HA ACABADO.</p>	
Por qué se seleccionó por parte del docente	<p>Se selecciona este cuento vinculado a la identidad y a las raíces, estimula la oralidad buscando ampliar la capacidad comunicativa, ya que narra la historia de una niña como ellos/as, que están cambiando los dientes. Habilita a su vez a vincularlo desde las ciencias con la dentición primaria y definitiva.</p>	<p>Se selecciona el texto de la canción "El ratón Pérez", promoviendo la lectura de palabras asociadas a partir de elementos sólo verbales. Al ser una canción facilita la comprensión e involucra al grupo desde lo corporal.</p>	<p>Se selecciona el texto de la canción "El ratón Pérez", promoviendo la lectura de palabras asociadas a partir de elementos sólo verbales. Al ser una canción facilita la comprensión e involucra al grupo desde lo corporal.</p>

Textos utilizados, para enseñar a leer por las maestras, en el mes de agosto de 2021.

6.4. Desgrabaciones de entrevistas

6.4.1. Entrevistas a maestras de aula

PREGUNTA 1	
Informante	¿Cómo describirías el modelo o los fundamentos generales que tienes para la enseñanza de la lectura?
1	Bueno, en general para trabajar en clases pequeñas, en primer nivel, comenzamos con textos narrativos, que son más cercanos a ellos, cuentos, lo que más les gusta y bueno en general también intentó contextualizarlo con la temática del proyecto de la escuela, de la institución y para que ellos lo vayan vivenciando y sea un texto cercano para ellos.
2	Y tenemos un modelo constructivista donde la lectura es fundamental, desde las inferencias que los niños pueden hacer a través de la imagen, desde el título, desde el contenido; que ellos van construyendo desde inicial sí se puede decir. Y en tercero es más profundo, lo que se propone para que ellos logren una comprensión

	sobre la lectura.
3	<p>Bueno, en realidad modelo no uso uno solo, sino que me voy adaptando en realidad a las necesidades del grupo.</p> <p>En el caso de primer año, siempre intento que los textos o la enseñanza de la lectura parta de que sea una necesidad para ellos que no sea algo impuesto, sino que sientan el gusto por leer y los beneficios que les va a traer luego el poder adquirir o ir adquiriendo el proceso de lectura en realidad.</p>
4	<p>En este caso y en este año tan particular, es un modelo bastante tradicional.</p> <p>Trato de tomarme un tiempo para que los chiquilines, este, lean en forma individual y luego lean en voz alta.</p>
5	<p>Me baso en las cuatro macro habilidades. Éste... se trabaja mucho en la oralidad como base. En una rutina diaria de conversación, de experiencias, para enriquecer el vocabulario. Este... Después empezamos con la lectura de cuentos. Se trabajan distintos tipos de texto...este... poemas, poesías, este... cuentos, muchos cuentos para ampliar su imaginación, su reservorio lingüístico.</p> <p>Lo básico son los sistemas acorde a cada habilidad de los niños o posibilidades. Mezclo modelo global, el sintético y lo voy a adecuando de acuerdo a cada necesidad, se hace un trabajo genial. Mi modalidad es un trabajo personalizado, con poca exposición y mucho trabajo individual. Este... porque hay mucha diferencia en sus tiempos y bueno, todo eso se va a trabajar.</p>
6	<p>Modelo único no tengo.</p> <p>Siempre estoy trabajando en diversas, diversas corrientes, diversos autores.</p> <p>Para la enseñanza de la lectura es este, antes que la escritura por la plasticidad cerebral del niño, el niño puede comenzar a leer desde edades tempranas.</p> <p>Este... no necesita desarrollo físico para eso y la plasticidad cerebral que tiene le da para comenzar a leer desde los dos años.</p> <p>Este, la lectura global me parece buen aporte desde las edades tempranas y después ir combinando con otros métodos. Alfabético, silábico, no hay un único, no hay uno.</p>
7	<p>Bien, es un modelo ecléctico en realidad, tomando... este, cosas que me parecen de cada uno de los modelos o de las formas de enseñar.</p>

	Este, tomo lo que me parece que está más adecuado, en cada circunstancia, en cada grupo y a veces hasta con cada alumno.
8	Bueno, nosotras por suerte estamos trabajando en paralelo con mi compañera y estamos dentro de un enfoque comunicacional, de tratar al texto como una unidad global con sentido. Partir siempre de la realidad de los chiquilines, de las ideas previas. Trabajando como algo, desde la interacción con el texto que sea como algo dialógico, de construcción, porque sobre todo, la lectura, que no es un proceso inmediato sino que a distancia, requiere de una comprensión y un volver sobre esas ideas previas y que en un primer momento de ellos se pueden hacer como una especie de preguntas, de hipótesis, pero que después no solo se la puedan contestar a través de la lectura, sino que también pueden avanzar en esos conocimientos previos que tenían volcándolos en esa interacción con el texto, eso sería ya como una lectura más reflexiva, no, Partimos más de una lectura como más inicial de una prelectura en más de un marco más global. Después pasamos a una lectura un poquito más comprensiva, donde ya empieza una interacción con el texto y la idea, es muy difícil después de dos años de pandemia, llegar a una lectura comprensiva; se logra, en la actualidad tengo seis en ese nivel, de veinte. No es un mal promedio, pero no es lo que de repente un maestro a esta altura del año le gustaría, pero esos a su vez hacen de expertos y colaboran en la interacción del texto con otros novatos. Entonces eso es algo positivo en ese sentido.

PREGUNTA 2	
Informante	¿Qué textos seleccionaste para la enseñanza de la lectura?
1	Bueno, el texto, así como base este año, fue el cuento de “Julieta que plantaste”, enmarcado en el proyecto de centro que tenemos de huerta.
2	Y teniendo en cuenta el programa... este, los contenidos que allí están, este... se toma en cuenta, Eh? Partiendo también los recursos que tenemos del bloc de lectura, Mochiteca, la biblioteca solidaria, el CLE que es un recurso fundamental que tenemos, que todos los niños tienen y a partir de un texto le hacemos diferentes

	resoluciones.
3	<p>En realidad fuimos como de menos a más, al principio eran por la necesidad del grupo, textos que eran capaz, de dos enunciados a veces y que en general tenían que ver siempre con los contenidos que íbamos abordando a principio de año. Ahora en realidad, ya estamos trabajando más con textos que tienen que ver con Ciencias, pudimos empezar a hacer eso, a trabajar con textos de la ciencia para ayudar a ir mejorando la lectura. textos que eran muy breves</p> <p>Siempre, en realidad, lo que estamos haciendo desde principio de año, es adecuarlos al tipo de texto y al tipo de letra en realidad que ellos manejan. Entonces, por ejemplo, empezamos trabajando con textos que eran solo en imprenta mayúscula, y lo que estamos haciendo ahora es ir adecuando por ejemplo, el título que ahora está en imprenta minúscula, como ir de menos a más en eso también ¿Recordás algún texto en particular que hayas utilizado?</p> <p>Sí, me acuerdo que, por ejemplo, con el tema de los cambios de estación cuando trabajamos el cambio de estación de otoño a invierno que algunos empezaban a salir de la decodificación y empezar a leer porque empezaba en esto de comprender. Además de trabajar poemas empezamos a trabajar con textos científicos que en realidad fueron una adaptación de un libro que encontramos con las otras de primero también y lo que hicimos fue tomar diferentes fragmentos donde iba explicando el proceso de traslación y de rotación para que ellos pudieran entender esto desde también la lectura y no solamente con otros medios, digamos que son más utilizando.</p>
4	<p>Selecciono textos que sean sencillos porque a pesar de que es 3ero es una clase con un nivel bajo.</p> <p>Generalmente trato de que no tengan palabras muy difíciles.</p> <p>Que si la idea es leer, este, recurrir al diccionario sea en otra instancia totalmente diferente y de repente, hay actividades que planteo, por ejemplo, especialmente usando el CLE que me llevan a usar el diccionario y bueno y la planificó como concretamente uso del diccionario, pero si no, cuando quiero que ellos lean busco cosas sencillas y que no se sientan mal.</p> <p>Por ejemplo, la fábula de la tortuga, de la hormiga y la Paloma, y esa es la selección, especialmente para leer en voz alta para ver el modo lector.</p> <p>Después, sí trabajamos con el CLE porque veníamos avanzando en los capítulos y</p>

	<p>justo empezamos con el de Malasartes “La sopa de piedras”.</p>
5	<p>Me basé en los CLE, como base en la secuencia de los CLE que me parecen muy buenas ...este después, lectura semanal de un cuento distinto este.. cada semana durante el año. Y fue también en la virtualidad. Este... el cual se va trabajando y se van trabajando en los personajes. Este... las características, rimas, poemas. De acuerdo, trabajando en las estaciones, se relaciona todo, la lectura es la base y de todas las áreas, entonces estamos trabajando en matemática y primero es una lectura este, oralizada por el docente en el cual se analiza, se comprende, porque, primero igual todo está basado en la oralidad, la lectura y la escritura, ni que hablar después.</p>
6	<p>Seleccione temas de interés. Seleccione textos vinculados a los libros CLEP de primero.</p> <p>Este, aproveché las secuencias que ya aparecen en el libro del maestro, de especificaciones del docente y después fui agregando textos, cómo ser de noticias, de texto enciclopédico, búsqueda de información a través de las tablets. Recursos informáticos para hacer mapas semánticos que ellos puedan exponer a través de ideas.</p> <p>Este, trabaje rimas, trabaje memorización para potenciar todo lo que es la memoria.</p> <p>Sigo trabajando en eso y en algunos textos realizados, como el tríptico que a base de ProLEE de segundo pero adaptado a primero.</p>
7	<p>Principalmente, una gran cantidad de textos narrativos, cuentos, fábulas, novelas.</p> <p>También a pesar de que bueno, de que es una clase chica, la novela permite otras cosas, no que no permiten los cuentos. También textos instructivos. Instrucciones de juegos, recetas... este. Los poemas, rimas. Este... cuestiones que sean también cortas, que sean simples para la lectura por sí mismos.</p>
8	<p>Bueno, primero se parte de lo más conocido, que son los cuentos, es lo más conocido.</p> <p>Después tenemos recetas, tenemos textos de carácter científico con mucha imagen, nos apoyamos mucho en lo icónico, los textos que mezclan las letras sustituyendo palabras con un dibujo, con una imagen específica para que también ahí se habilite la inclusión, porque tenemos también el nivel descendido es muy descendido en</p>

	<p>relación al que se pudo despegar un poquito. Entonces, en realidad trabajamos con todos los tipos de textos, textos que narran, textos que explican, incluso que argumentan, porque desde la oralidad nosotros estamos argumentando todo el tiempo, y si bien la oralidad y la lengua escrita, y son procesos bien distintos en esta etapa, sobre todo en primero, se dan muy en simultáneo, muy en paralelo, también nos pasa que yo muchas veces escribo como pronunció lo cual también acá nos entran en juego las dificultades fonos de los chiquilines, no?</p> <p>Más allá de que la escritura tiene sus reglas propias, ellos saben que tienen pausitas, que hay un punto final, que tenga una acentuación, cuando marco una palabra fuerte y los tildes, trabajamos mucho en la segmentación, las sílabas, bueno, el intercalar las vocales y las consonantes enfatizando en una o en la otra.</p> <p>Siempre trabajamos todos los tipos de texto y lo que ayuda muchísimo es proyectar el texto que estamos trabajando, proyectar lo que quiero completar, proyectar es una herramienta fundamental como el audi cuento, como bueno los vídeos científicos con los que después se vuelca hacia un enunciado o palabras relacionadas. Lo audiovisual llega mucho.</p>
--	--

PREGUNTA 3	
Informante	¿Por qué seleccionaste esos textos?
1	<p>Bueno, sí, básicamente por eso, porque bueno, estamos como bien metidos en este proyecto de huerta y “Julieta que plantaste”, que es un cuento, que se trata también de la mulita, que es el personaje principal de su cuaderno para leer y escribir el CLE.</p> <p>Este también, este... los personajes como que se relacionaban y bueno, tratamos de vincular con el proyecto y con el CLE.</p>
2	Y dependiendo de los lineamientos que viene de primaria, las circulares, dependiendo del proyecto que si hay de lectura en la escuela.
3	Porque vimos que en realidad ellos estaban sumamente interesados en esta temática, en estos contenidos, entonces era una manera de llegar a la ciencia a

	<p>través de la lectura. Ellos utilizaban la lectura para llegar al conocimiento, por eso los utilizamos.</p>
4	<p>En realidad, lo seleccioné porque veníamos con la secuencia del CLE, entonces, en agosto nos tocó comenzar, digamos con ese texto y avancé con el CLE.</p>
5	<p>En sí, el CLE, a mí me gusta mucho, este... tiene mucho para analizar. Este y en el caso, por ejemplo ahora de este último mes que se usan todos los cuentos del CLE, pero el último que se trabajó con “Los intrépidos”, que toda la historia de los piratas, que tiene, entonces con la paralela, hicimos cuentos de diferentes tipos de piratas, además de que está en CLE, y ahí hay mucha para inferir... este, hay mucho, mucho para después basarse además en la escritura por que tiene muchas... El libro está secuenciado para que uno pueda segmentar, diferenciar palabras, letras, oraciones. Después, escribir en forma autónoma de cada situación.</p> <p>Usamos, bueno, poemas y rimas, se han usado bastante.</p>
6	<p>Bueno, porque en realidad el niño ya viene con información del mundo y tiene acceso a otros tipos de texto, infografía, noticia. O sea, no es que en primero se enseña un tipo de texto y en segundos ya se pasa y se fomenta otro tipo de texto, como la noticia además, o sea, siempre estamos en contacto con todos los textos, ya sea de diferentes edades, todos se pueden adaptar y todo enriquece el conocimiento global.</p>
7	<p>El narrativo en realidad da la posibilidad este... de ser una lectura mediada, no, siempre es mediada por el docente, pero este que sea a través del maestro y permite hacer énfasis en algunas cuestiones este... que no las permiten cuando es un texto que es exclusivamente leído por los niños, no, por eso, para esa instancia aparece en los textos instructivos más sencillos en su formato, en su brevedad también. Igual que los poemas y adivinanzas, rimas que permiten más la lectura por sí mismos que los textos extensos.</p>

8	<p>Porque estos textos, porque son, tienen que ver con lo cotidiano. Son de fácil apropiación y son concretos. El formato del cuento ya saben que tiene un inicio, que tiene una situación, un desarrollo y que va a tener un final en el que se resuelve o no.</p> <p>Entonces, es como que tiene el hilo conductor claro, y las recetas, que ahora nos vamos a meter de lleno en recetas, que ya tuvimos un primer acercamiento con los chiquilines de tercero que nos vinieron a compartir recetas porque nos vamos a meter en la alimentación, están muy relacionados a las reglas de juego. Y si hay algo que ellos hacen desde que tienen uso de razón es jugar y las canciones, los poemas, las rimas, también, que eso me había quedado en el tintero, está relacionado con lo cotidiano y no significa que uno se tenga que quedar en lo cotidiano, sino que parte de eso cotidiano, de eso con lo que ellos están más familiarizados para poder trabajar más de lo formal, no?</p>
---	--

PREGUNTA 4	
Informante	¿Cómo accediste a los textos? ¿Dónde están esos textos?
1	<p>Bueno ese texto está en la escuela, siempre estuvo acá, en realidad lo trabajamos acá en la escuela.</p> <p>Ellos, seguramente también muchos ya lo conocían porque se trabaja desde inicial, con esta autora y bueno, pero estaba en la escuela ese texto.</p>
2	<p>Y los accedo a través de Internet. Los Bloc de escritura están allí. El CLE, como lo dije, lo tiene cada alumno y cuando busco materiales, saco tipo leyendas y eso... tengo cuenta Molinete también, que es un libro que tiene muchos textos lindos.</p>
3	<p>Los textos fueron sacados de libros de Ciencias que tenemos las maestras, los adaptamos porque obviamente estaban en un nivel elevado.</p> <p>Tuvimos que hacer una transposición ahí. Esos textos están en la planificación digital y los tenemos impresos para los niños.</p>

4	<p>Bien, algunos los traigo fotocopiados, entonces los busco en Internet y las fábulas como ya más o menos las conocemos de la experiencia, las elegimos nosotros, se las fotocopiamos, se las cortamos y las sacamos de Internet.</p> <p>Bueno, y el CLE es un libro, que todos tienen, que eso también es importante, que necesito que practiquen en casa, y usamos los libros que tenemos, que nos da la inspección.</p>
5	<p>En los libros, en el libro CLE y después se sacan fotocopias acorde al texto que estemos leyendo. Por ejemplo, si fue en este caso de “Los intrépidos”, después, otro de mulita, hay otros textos que se parecen y entonces empezamos a jugar con las diferencias de cada uno de ellos.</p>
6	<p>Y esos textos están al alcance de todos. En realidad estamos en la cultura de la información y en realidad hoy por hoy, o sea, es todo. Uno para saber tiene que consumir y leer, o sea, no es que un profesor se para y da una clase de un tema, no... te manda a investigar te manda a informarte. Esta de libre acceso, de cercano acceso a la información. Lo que sí que hay que pulir es la lectura, justamente porque si vos no sabes leer bien, después no tienes acceso a las demás culturas.</p>
7	<p>Los libros de la biblioteca del aula, en la biblioteca escolar, en la biblioteca País de Ceibal.</p> <p>Textos recabados en Internet, también.</p> <p>Los de los CLE también los utilizo. Este... Utilizo textos recomendados por biblioteca Solidaria, Biblioteca mínima.</p>
8	<p>Bueno, algunos son de creación nuestra, de las maestras con material de Internet. Muchos son de creación propia, de ambas. Trabajamos por suerte juntas con las paralelas y con las dos practicantes que tenemos este año, y otros, bueno, son de libros de cuentos o de por ejemplo de vídeos científicos.</p> <p>Hay unos vídeos muy buenos que hoy justo trabaje con uno, que son del camaleón y las naturales, Ciencias. Entonces que además de ellos, verlos de forma audiovisual después extraemos conceptos o palabras o contenidos para trabajar desde lo escrito para que quede plasmado entonces. En general esas son las fuentes.</p>

PREGUNTA 5	
Informante	El texto ¿está inscripto en una determinada modalidad de trabajo? Por ejemplo, ¿una secuencia o un proyecto?
1	Sí, está en una secuencia que bueno, este año, después de que tuvimos el ZOOM de propuestas indagatorias según el comportamiento lector, creo que se llamaba ... este, comenzamos a trabajar con hacer itinerarios... este y bueno vinculamos textos que tuviesen las mismas temáticas, los mismos personajes y bueno, hicimos una secuencia de todo este cuento.
2	Sí, sí, por ejemplo, en tercero tenemos la carta y tenemos la leyenda. Entonces lo que hacemos es buscar esos contenidos y buscar diferentes textos de leyendas, no solamente utilizar un texto de leyenda, sino diferentes textos para después analizarlas, hacer un cuadro comparativo, que nos quiso decir cada texto, hacer las inferencias pertinentes.
3	Sí, en este caso estos textos que estamos hablando si están en un tópico, en una unidad y a su vez están en una secuencia también que tiene que ver con una secuencia de lectura que hemos abordado en lo que va del semestre.
4	Eh si, nosotras tenemos un proyecto de lectura y además seguimos todo el libro que hay del CLE, que es para maestros que está todo secuenciado, en el que también yo lo uso como libro de cabecera.
5	Sí, hicimos una sí, hicimos una secuencia. Una secuencia con este mismo de los piratas.
6	Sí, es una secuencia que se desprende de una unidad de trabajo que se llama "Conociendo a Zorrillo", en mi caso. Y bueno así, de la unidad se desprende la secuencia y bueno, la secuencia no es lineal, se van agregando, este, diferentes tipos de textos, según porque si el tema no es de interés o determinado momento se cansaron de ese tema, se va variando.

7	Sí, sí, sí, siempre están incluidos en una secuencia, no sea que tienen, por ejemplo, se me ocurre pensar esto ahora este año estoy haciendo un proyecto sobre Brujas. Entonces he trabajado textos narrativos sobre brujas, textos científicos también que hablan sobre las características, este... bueno, cada texto que se utiliza no se utiliza una sola vez, ni con un propósito único, sino que corresponde siempre a una secuencia no, además hecho de volver sobre el mismo texto varias veces para buscar otros elementos.
8	Sí, siempre, secuencia, proyecto, unidad, o sea, proyecto, unidades y la unidad está secuenciada, tanto o los contenidos o el contenido a profundizar o las actividades o ambos, depende de lo que necesitemos valorar en ese periodo.

PREGUNTA 6	
Informante	¿Cómo se aborda el mismo?
1	<p>Bueno. Trabajamos lectura con este texto, primero en realidad, en esta oportunidad lo que hicimos fue, lo leí yo. Si bien ellos observaban y hacían inferencias de la tapa y demás, conociendo personajes. Lo primero fue una lectura por placer. Y bueno después fuimos haciendo en esta secuencia, en distintas dinámicas, con ese mismo texto, lo trabajamos este.. en varias semanas.</p> <p>Ya sea, todo el texto completo, en distintos fragmentos del texto, solamente con los personajes, después solamente con momentos, también con descripciones de los personajes. Por ejemplo, en este caso la mulita cómo era ella, esté el zorro como era el zorro. Y bueno, el tener que leer las distintas características de cada uno. Ellos tenían que, por ejemplo, en una actividad tenían que unir.</p> <p>Y bueno, hicimos hincapié en esas partes de la secuencia.</p>
2	Y, por lo general, inferimos a través de las imágenes, a través del título, para ver qué nos puede llegar a decir ese texto. Después hacemos una lectura individual por parte de los niños, silenciosa, después se lee a través de una lectura modélica y después hacemos una interpretación a través de preguntas que pueden ser para que ellos saquen información explícita o implícita.

3	<p>Nosotras, lo que he hecho yo es, en el caso de este texto en particular, que estamos hablando, lo escribí en un papelógrafo y se lo di de forma individual a cada niño. Entonces, la idea fue de manera colectiva ir leyendo el papelógrafo y luego poder hacer trabajos individuales con ese texto que quedó registrado en el cuaderno de manera individual.</p>
4	<p>Primero empezamos, como los textos del CLE son muy largos, generalmente los hacemos por parte, empezando desde el título, en el caso de la “Sopa de piedras”, empezamos desde el título, del personaje también fue muy rico para trabajar. Después yo los leo en voz alta y de a poco después ellos estaban leyendo por parte.</p>
5	<p>Primero empezamos con una lectura modélica, este después el más avanzado de la clase, que siempre hay alguno que se, esté, anima más, hace lectura de párrafos, de oraciones, otros de palabras y ahí mezclamos con escritura porque algunos pueden pasar, escribir deletreándole y otros le ayuda a hacer la oración y así vamos. Después, los cuentos del CLE son largos, entonces generalmente lo hacemos por párrafos, vamos haciendo por parte. Analizamos, ese fue el que nos llevó más tiempo porque son largos y hay muchas situaciones para describir, para observar, para analizar, inferir. Son ricos, son muy ricos.</p>
6	<p>Y el texto depende si es un cuento puede ser a partir de la tapa, que ellos infieran, que anticipen de las inferencias que aparecen, ya sean icónicas o textuales. Después, la lectura a través del maestro es importante. Este, para atrapar al niño, la lectura que sea placentera, que el niño la disfrute, que si conoce algo del medio y lo escucha a través del maestro, capaz que fortalece ese conocimiento porque yo sabía algo y ahora la maestra está leyendo esto, no es que yo no sepa nada sobre el tema. Este, bueno después de la lectura se hace con una verificación del texto.</p>
7	<p>Sí, esto de volver y volver a trabajar muchas veces buscando diferentes aspectos que permiten ir acercándose a la comprensión si, hasta construir un sentido al texto.</p>

8	<p>Bueno, primero en un primer acercamiento, partiendo de algo más audiovisual o de una narración, de algo más oral, que ellos es a lo que están más acostumbrados, no?. Sobre todo en mi clase, es una clase que, oralmente, está como más dada, al margen de que les cuestan algunos términos, o cuestan lo fono, a ellos no los impide participar, levantan la mano, aunque se equivoquen y trabajamos en base a eso, del uso del error como algo siempre positivo. Pero mira bien, pero piensa ¿estás seguro?, a ver ¿qué opina otro compañero? en base al debate, entonces, tratando de reflexionar en base al debate, entonces ahí se lleva a lo escrito como algo más global, a ver una palabra ¿con que letra empieza? ¿con qué letra termina?, a ver ¿qué palabras... hay?, no te puedo creer que esto tiene que ver con el video a ver. ¿Y qué dice? y te dice algo. _ Es el mismo título que había en el video. Bueno, entonces empezamos por algo inicial, por una lectura más global hasta hacer todo el proceso, todo el recorrido hasta intentar llegar a la lectura comprensiva. Claramente que algunos lo logran. Sobre todo, cuando yo escribo o proyecto todo el texto en el pizarrón, muchos me van siguiendo, yo voy subrayando cada palabra que voy leyendo junto con ellos y ellos la van siguiendo, hay muchos que lo logran, hay otros que, bueno, es algo más intuitivo.</p>
---	--

PREGUNTA 7	
Informante	¿Se vuelve al texto en diferentes oportunidades? ¿Me darías un ejemplo?
1	Sí, sí, sí.
2	<p>Sí, porque cuando hacemos una secuencia hacemos diferentes actividades con el mismo texto.</p> <p>Era como decía hoy, en una primera instancia capaz que analizamos las imágenes, analizamos los textos, en otra segunda instancia hacemos las inferencias a través de qué nos dice cada párrafo. En otra instancia podemos hacer las interrogantes, en otra instancia podemos decir que es la parte que más me gustó de lo que leí.</p>
3	<p>Sí, claro que sí. Nosotras, yo lo que hago es trabajarlo desde diferentes. En este caso no diferentes contenidos, porque casi siempre queríamos ver el mismo contenido, que era el tema de la rotación y la traslación, pero así se vuelve. En</p>

	<p>primera instancia lo que hicimos fue leerlo y leerlo de manera colectiva, analizarlo, entender el conocimiento científico en ese caso, porque estábamos trabajando de la ciencia. Pero después, por ejemplo, lo que hicimos fue también trabajarlo desde los enunciados de la segmentación de palabras, trabajarlos de la lengua. Entonces, si es totalmente recursivo y lo volvemos a utilizar en varias oportunidades.</p>
4	<p>Bueno, nosotros en realidad volvemos todo el tiempo al texto. ¿Por qué? Porque somos tercer año, entonces tanto en la fábula, que primero que también contenido de terceros, y después que de repente hoy lo usamos para lectura y no es que mañana lo vamos a usar, de repente, volvemos en los meses, volvemos de nuevo al mismo libro, al mismo texto entonces desde otro aspecto de la fábula, volvemos al que ya tenemos antes y retomamos en el cuaderno que está pegado. Y en el caso del CLE trabajamos un mes, un mes y medio con la misma lectura, así que vamos y volvemos sobre el mismo libro sobre el mismo texto.</p>
5	<p>¿En el mismo día o en otras circunstancias? Sí, porque por ejemplo, en el caso de los piratas, eh...estamos hablando, no me acuerdo, si era tiempo o tormenta, y ahí surgió que uno recordó la tormenta de Brutus que pasaba con su barco. Entonces volvimos al libro, buscamos la parte que decía de desde la tormenta y entonces asociamos lo que era el clima, cómo influía. Bueno, si, se busca y ellos buscan, ya están acostumbrados. Es muy lindo ver cómo ellos ven el índice, manejan el libro del CLE, ya manejan cuando saben que va a cursiva, que no va a cursiva, cuando Mulita te dice que hay que escribir, que hay que pensar, que hay que compartir con el compañero. Está muy bueno.</p>
6	<p>Si se vuelve al texto, por ejemplo, para hacer una reescritura, sí, una producción por ellos. Para hacer un análisis de un párrafo, para analizar unidades más pequeñas de la lengua.</p> <p>No específicamente en primero, porque no hemos llegado, pero digo, en las clases más avanzadas, se puede explotar mucho más los recursos de la lengua. Volviendo al tema, cambiando el final, buscando alternativas, distintas palabras para decir lo mismo, etc.</p>

7	<p>Por ejemplo, trabajé con el cuento de “El estofado del lobo”, entonces empezamos haciendo inferencias acerca del título, por ejemplo este y bueno, y surgieron un montón de cosas.</p> <p>Después, a partir de las imágenes puntuales, hice una presentación de las imágenes de la secuencia y bueno tratar de inferir cuál es el contenido. Después vamos a la lectura concreta del texto y después, bueno, después de leer, bueno que ¿qué cosas se repetían en la historia, que personas que aparecían? Todo esto fue en varias semanas.</p>
8	<p>Bueno, por ejemplo, “Iris y el secreto del ratón Pérez”, que justo es un cuento, ellos están en el periodo que se le están cayendo todos los dientes. Entonces es un cuento muy largo que tiene muy buenos gráficos. Entonces se abordó en distintas instancias la narración.</p> <p>Luego ese texto se abordó en base solo imágenes, a una secuencia de imágenes, donde había esa niña Iris que se le caía el diente en la primera instancia, lo colocaba debajo de la almohada, aparece al ratón y quedaba con monedas en su mano. Entonces puse en el pizarrón algunas palabras claves del texto. Y ellos tenían que primero lograr armar la secuencia y después producir, en base a lo que habían escuchado, a lo que habíamos leído y después se volvió a retomar el texto desde la oralidad, y ahí interactuando todos porque en un primer momento era yo el narrador o el lector modelo.</p> <p>Entonces se volvió a abordar el texto desde ellos para organizar la secuencia colectivamente y hacer la escritura colectivamente. Ese es uno de los tantos.</p>

PREGUNTA 8	
Informante	¿Qué valoración hace entre el texto seleccionado y el proceso de aprendizaje del estudiante?
1	<p>Bueno, y en este caso, me di cuenta que con el dictado..., qué no es en lectura, pero me di cuenta que trabajarlos varias veces y de distintas formas, que si bien lo había hecho capaz con otro, pero a veces uno piensa que se aburren ellos porque es un texto ya conocido, pero me di cuenta que al conocer, al dominar el texto por trabajarlo de distintas formas, no, desde un mismo campo igual, fue distinto, o sea</p>

	<p>intenté y creo que se evidenciaron como se alejaron un poco de la decodificación y fueron más a la comprensión. Menos en las evaluaciones y distintas actividades planteadas se vio eso.</p>
2	<p>¿Cómo avanzan?, y a través de la lectura. O sea, capaz que empezamos a leer sin entender el significado. Trabajamos, por ejemplo, la leyenda del Timbó. No sabemos lo que es un Timbó y cuando termina la secuencia hasta traen las orejas de los árboles Timbó y tiene una lectura más fluida, por qué no leemos solamente una vez al texto. Cada vez que vamos a hacer una actividad, volvemos a la lectura y a recordar que trabajamos del texto.</p>
3	<p>Y que cuando nace de los intereses de ellos, los resultados son mucho mejores que cuando traemos un texto sin tener en cuenta el momento en el que está el alumno, que siempre es fundamental partir de sus intereses para poder alcanzar mejores resultados.</p>
4	<p>Cuando los textos son muy sencillos, en ese caso los elijo yo por Internet, busco que no tenga dificultad el texto, de que a ellos les pueda complicar una palabra o de repente, expresiones que ellos no manejan. Entonces yo siento que ahí es mejor, logró mejores objetivos. Pero no, no es que le estoy aportando mucho porque en realidad es un texto digerido.</p> <p>En el caso del CLE, que es un libro que uso mucho y que tengo que trabajar y repetir, repetir, repetir, claro, el texto es más elaborado, más largo, para estos niveles y eso me lleva más tiempo y de repente no logró todos los objetivos que me planteo. Pero tampoco dejo que se queden con lo básico, siempre tiro a que bueno, avancemos un poco más.</p>
5	<p>¿Qué valoración? Creo que me cuesta definir ahí, cómo qué valoraciones, ¿el texto que yo selecciono, cualquiera sea? en este texto. “Los intrépidos” ponele los piratas y la evaluación.</p> <p>¿Y el proceso? Y ahí vamos, analizando y como infiere el niño, si logra comprender lo que leyó, algunos, éste se trabaja con la palabra, qué es lo que logra, este... otro es el deletreo, hay poco, pero hay dos con el deletreo. Este y ahí uno va viendo que después cómo se relacionan con lo icónico y lo verbal. El libro tiene mucho también de dibujos que ellos asocian, este... y ahí se va evaluando, se va viendo el proceso como el niño de una palabra, ya va llegando a la lectura de la</p>

	<p>oración.</p> <p>Como tienen oraciones muy segmentadas, que están buenas, para que ellos puedan, que tienen además los signos de la escritura, signos de puntuación. Es rico y ahí se va evaluando, ahí ves el proceso.</p>
6	<p>Creo que es bueno, que fue en este caso, un tema que les llamó la atención.</p> <p>El tema de la metamorfosis también ahora lo llevamos porque estamos con las mariposas.</p> <p>Y allí vamos a hacer una comparación, es un tema que les gustó. Hemos hecho varias actividades y cada vez noto que les interesa más, el tema de las noticias. Eso los atrapó, los sapos venenosos, demás. Les gusta buscar la información, están atentos a eso.</p>
7	<p>Bueno, siempre la valoración tiene que ver con el proceso que hicieron no, en la intervención concreta uno va viendo cómo responden los chiquilines a la intención que uno tenía, educativa, ¿no? A veces, este, bien y otras veces es necesario reformular para poder, este, verlo desde otro lugar o profundizar en algo. Ves avances, avances en la comprensión misma del texto, en formato.</p>
8	<p>Bueno, por suerte el balance es positivo a esta altura del año, porque si bien desde lo que están en una lectura inicial o incluso en una pre lectura también tengo una preescritura, que no debería pasar, porque esto se aborda sistemáticamente a diario desde marzo, incluso durante la no presencia estuvimos muy activas, muchos juegos de palabras, muchos bingos de palabras por ZOOM, donde se prendía a toda la familia, si bien este, estamos todavía con un nivel descendido, la valoración es positiva en la relación interés, interés, o sea, siempre lo que uno les presente a nivel de texto, ellos se motivan. También se trata de esto, ¿no? de lo que hablábamos antes, de siempre partir del interés ¿por qué Iris y el secreto del ratón Pérez? porque habla de un ratón que llega a Montevideo, que viene desde España. Estamos trabajando con las raíces también, no, estamos tratando de escribir nuestros apellidos, entonces estamos tratando de que todo esté relacionado y que esté atravesado por todos los contenidos.</p>

6.4.2. Entrevistas a directivos

PREGUNTA 1	
Informante	¿Qué orientaciones desde la inspección ha recibido para implementar la enseñanza de la lectura en los primeros grados?
1	Bueno, el uso de los CLE. Este... hemos escuchado los conversatorios sobre lectura, donde se siguen los itinerarios lectores, este y bueno, la recursividad en los textos.
2	Bueno, como orientaciones es la familiarización del niño con el texto, con la lectura, la lectura de carácter funcional donde se lleve al aula en un entorno de socialización a través del juegos con movilización docente y con una estructuración que implique la frecuentación de la lectura en forma diaria y el trabajo cooperativo con las familias para el apoyo de los estudiantes.
3	En las orientaciones, lo que se hace foco en la parte de lengua, con más o menos contenidos, que son también de matemática y lengua. Así, se focalizó en un proyecto institucional, que también está con los grados y a partir de ahí, se focalizó también en la parte de estrategias de lectura.
4	Bien, nosotros hemos recibido en este último año, en algunos talleres a cargo de especialistas de ProLEE, también material teórico con respecto al concepto de lectura y bueno, y los libros de ProLEE.

PREGUNTA 2	
Informante	¿Qué bibliografía sugiere a las maestras y maestros para la enseñanza de la lectura en el período inicial de alfabetización?
1	Lo de referencia de ProLEE... este. Las pautas de referencia... este. El Bloc de escritura, también de lectura y escritura, y bueno, y alguna didáctica. Puede ser Cassany.
2	Bueno, en el período inicial de alfabetización en esta institución se trabaja mucho con los CLE, los cuadernos para leer y escribir. Entonces, nos basamos mucho en Kaufman, que en los mismos cuadernos, está detallado en las diferentes etapas en las que pasa el niño en esa aproximación a lo que

	<p>es la lectura y la escritura, procesos que pueden darse juntos o separados.</p> <p>Es por eso que se trabaja con esta autora y se realizan también este... en racontos evolutivos de las trayectorias en el niño.</p>
3	<p>Marín, no me acuerdo de otros que trabajamos allí, Kaufman. No me acuerdo de alguna otra más.</p>
4	<p>Nosotros nos manejamos fundamentalmente con ProLEE, con las publicaciones que tiene ProLEE sobre lectura al respecto, en especial Bloc 0 también, se le planteó como forma de acceder rápidamente a tener conocimientos teóricos.</p>

PREGUNTA 3	
Informante	¿Cuál es el marco teórico de lectura que sugiere a las maestras y maestros?
1	<p>Y el marco, y este y bueno, entendiendo la lectura, no solo desde la comprensión, sino desde esa intervención permanente, donde el docente sea lector.</p>
2	<p>Bueno, el marco teórico está dado a través de los proyectos institucionales que maneja la institución escolar.</p> <p>Y bueno, se basa en una lectura funcional, como dije anteriormente, reflexiva, donde permita al niño a tener una postura crítica y dónde se manejan autores varios que están desde la corriente crítica.</p>
3	<p>El marco es holístico. En realidad, la idea es, si bien pueden trabajar distintas corrientes, la idea es poder ver, de acuerdo al grupo y a las situaciones que tengan de los alumnos, cuáles pueden ser más eficaz para empezar a implementar con los chiquilines.</p> <p>Este... tienen un marco también de referencia, que son los CLE, que pueden allí también ver si lo van a trabajar antes para llegar a presentar los textos o lo van a utilizar como punto de partida para la problematización.</p>

4	El marco teórico, nosotros en el 2017 cuando tomamos la dirección, hicimos durante todo el año un trabajo de tener todos el mismo marco teórico y el mismo concepto de lectura que lo sacamos de ProLEE justamente, o sea, la gente que viene ya tiene este marco teórico que es con lo que nosotros trabajamos en la escuela.
---	---

PREGUNTA 4	
Informante	¿Cuáles son las orientaciones que ha brindado sobre el uso de los textos para la enseñanza de la lectura? ¿De dónde las tomó?
1	Lo que los maestros están usando son los textos de la biblioteca solidaria . Y todas las orientaciones que te dije anteriormente están basadas más o menos en el uso de esos libros y de la recursividad .
2	<p>Bueno, primeramente, de la vida, tome las orientaciones de mi experiencia como docente y de la formación que hemos tenido estos años a través de las orientaciones de inspección también.</p> <p>Este... de cómo trabajar los textos de este específicamente no. El texto siempre presentárselo al niño de manera atractiva, ya sea un texto científico, un texto instructivo, un texto literario, pero de manera atractiva, donde el maestro sea el modernizador siempre, el maestro considero que debe de ser modernizador de esa lectura.</p> <p>Donde se tenga en forma diaria un espacio para la lectura también, donde se priorice la lectura en el aula.</p> <p>Y... dónde puede interactuar con ese texto a través de lo que el niño trae, de su experiencia de vida, de sus vivencias e inclusive retomando varias veces el mismo texto, desde diferentes visiones, para construir juntos, o en forma individualizada el significado de los mismos.</p>
3	En realidad se le ha orientado que sea algo significativo para el niño, o sea, que responda a algunas situaciones, de que se estén trabajando en proyectos, a los intereses, que sea algo como una experiencia y que tenga una funcionalidad . Este... no tanto textos recortados, sino más bien generales que después ellos se empiecen a profundizar.

	Y que le sirvan también como para trabajar el tema interdisciplinar.
4	<p>Las tomé fundamentalmente de los libros de este... de los manuales que trae ProLEE para cada grado, de los libros de lectura.</p> <p>¿Y qué orientación has dado sobre el uso de los textos?</p> <p>Bueno, en realidad, que se trabajen más de una vez, que se trabajen en la previa al texto en sí y que se lea, cada uno de los objetivos planteados por texto que se trabaja.</p>

PREGUNTA 5	
Informante	¿Qué materiales o recursos tiene la institución que sirven de apoyo al docente para la enseñanza de la lectura?
1	La Biblioteca Solidaria, Mochiteca y después cada docente tiene como una pequeña biblioteca.
2	<p>Bueno, tengo varios materiales.</p> <p>Este... principalmente valoramos los materiales con los que nos ha proporcionado la DGEIP. Son los cuadernos para leer y escribir, a su vez, tenemos también los armapalabras que es un recurso importante que lo estamos utilizando desde el nivel inicial y en los primeros años. Laminoteca, tenemos una gran biblioteca de laminoteca.</p> <p>Tenemos la biblioteca docente, también, con varios libros y autores.</p> <p>Otro de los materiales fueron materiales elaborados por ellos mismos en salas, donde hay un estudio de programáticos desde nivel inicial 3 años hasta sextos años sobre la lectura y cómo se va profundizando a nivel de los contenidos.</p> <p>Este... y después tenemos todo lo que se ha incrementado en este año y en el año anterior, en base a la etapa que hemos vivido a nivel país, sobre la virtualidad, y los diferentes cursos que han hecho los docentes en el área.</p>
3	Y tiene la biblioteca solidaria, que han trabajado con proyectos. El Proyecto de secretaria que también se focaliza allí, con la maestra de apoyo y tienen en

	primer ciclo relacionado con la lectura, y tienen el proyecto institucional.
4	Nosotros tenemos material, tenemos muchos y buenos en ese sentido, libros de lectura. Hicimos el proyecto PODES basados en este trabajo de orientación de lectura y bueno tenemos material de todo tipo, tenemos... este libros, títeres, libros para docentes en el marco teórico.

6.5. Nota de consentimiento informado de las y los entrevistados

FLACSO
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Tesis de maestría.
Título de grado: Maestría en Educación, Sociedad y Política

Departamento: Montevideo

Fecha:

Consentimiento informado

La presente investigación “Los criterios de selección de textos que realizan las maestras y los maestros para enseñar a leer en escuelas primarias públicas de Montevideo” es dirigida por el maestro Carlos Casaretto, maestrando de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Los objetivos de este proyecto son: - Sistematizar los criterios de selección de los textos que las maestras y los maestros realizan, y el uso que se hacen de los mismos, para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura de sus estudiantes en los primeros años de la escuela primaria pública. A la vez, se pretende aportar evidencias empíricas que colaboren con una mejor selección de los textos que posibiliten mejores experiencias y conocimientos en lectura.

Si usted accede a participar de esta investigación, se le pedirá responder preguntas en una entrevista, compartir los textos que utiliza para enseñar a leer a sus estudiantes, las cuales serán de tratamiento anónimo. Su participación en esta investigación es estrictamente voluntaria y podrá retirarse de la misma en cualquier momento. La información recabada a través de las entrevistas no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el mismo.

Desde ya se agradece su participación.

Acepto participar en la investigación “Los criterios de selección de textos que realizan las maestras y los maestros para enseñar a leer en escuelas primarias públicas de Montevideo” en forma honoraria, con el propósito de divulgar mis conocimientos y experiencias en relación al tema propuesto.

Me han indicado que tendré que responder preguntas en una entrevista y presentar los textos que utilizo para enseñar a leer a mis estudiantes. Reconozco que la información que aporte a esta investigación es estrictamente confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de la investigación.

He sido informado que puedo hacer preguntas durante mi participación, así como retirarme en cualquier momento que considere pertinente durante la investigación, conectándome con Carlos Casaretto, al mail: carlos.casaretto1968@gmail.com o el teléfono: 099393633

Firma del Participante:
Aclaración de Firma:
C.I.:

Firma del Investigador:
Aclaración de Firma:
C.I.: