

Leticia Albisu Viacava, Patricia Orlando Ulfe
y Daniella Riso Balverde

La **lectura:**
relaciones entre
qué dicen,
qué enseñan y
cómo enseñan
las **maestras**

Estudio en tercer año de escuelas públicas

**LA LECTURA: RELACIONES ENTRE QUÉ DICEN, QUÉ ENSEÑAN Y CÓMO
ENSEÑAN LAS MAESTRAS
ESTUDIO EN TERCER AÑO DE ESCUELAS PÚBLICAS**

© 2023, Leticia Albisu Viacava, Patricia Orlando Ulfe y Daniella Risso Balverde

© 2023, Ediciones Santillana S.A.

Juan Manuel Blanes 1132

Montevideo, Uruguay

edicion@santillana.com.uy

www.santillana.com.uy

ISBN: xxxxxxxx

Queda hecho el depósito que dispone la ley.

Primera edición: xxxxxxxx

Esta obra fue realizada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana.

Jefa de Arte: Andrea Natero Felipe

Diagramación: Verónica Pimienta

Corrección: Florencia Rey

Ilustración de tapa: xxxxxxxx

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo, o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin el permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.



Leticia Albisu Viacava

Es maestra, magíster en Educación y posgraduada en Dificultades de Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay, especializada en Culturas Escritas y Alfabetización Inicial por la Universidad Nacional de La Plata y especializada en literatura infantil. Es profesora en los Institutos Normales de Montevideo, donde imparte materias tales como Lengua y Literatura y Didáctica de la Lengua en las carreras de Maestro de Educación Primaria y Maestro de Primera Infancia. También ha participado en la formación en servicio de docentes de primaria en el área de Lengua. Sus tareas de investigación se vinculan al estudio de la lengua, específicamente a la enseñanza de la lectura y su evaluación, y la inclusión; temas sobre los que ha publicado artículos en diferentes revistas. Es colaboradora en la revista *Quehacer educativo*.



Patricia Orlando Ulfe

Es maestra de Educación Común e Inicial, magíster en Educación y posgraduada en Dificultades de Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay. Además, es diplomada en Liderazgo Educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile y diplomada en Aprendizaje y Servicio Solidario por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es docente de apoyo en una escuela pública de Montevideo y coordinadora pedagógica del Centro Educativo Providencia. Sus tareas de investigación se relacionan con el estudio de la lengua, particularmente con la enseñanza de la lectura, y con la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad. Sobre estos temas ha publicado artículos en revistas y participado como ponente en congresos nacionales e internacionales.



Daniella Risso Balverde

Es maestra y docente de Inglés. Actualmente trabaja en una escuela pública de Tiempo Pedagógico Extendido, en el doble rol de maestra y tallerista de Literatura. Además, se desempeña como docente de Inglés en una institución privada. Sus tareas de investigación se relacionan con el estudio de la lengua, particularmente con la enseñanza de la lectura. Sobre estos temas ha participado como ponente en congresos nacionales.

I ÍNDICE

Resumen ejecutivo	11
Introducción	13
1 Marco general de la investigación	15
Antecedentes	15
Marco teórico sobre la enseñanza de la lectura.....	18
Aspectos metodológicos.....	20
2 Enfoques declarados por las docentes	23
Criterios de selección de textos para enseñar a leer.....	23
Niveles de lectura	27
Síntesis	30
3 Enfoques sugeridos por las supervisoras	33
Enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza que sugieren por escrito inspectoras y directoras	33
Percepciones de las docentes sobre las orientaciones recibidas para la enseñanza de la lectura.....	33
Síntesis	35
4 Textos seleccionados	37
Síntesis	38
5 Tipos de preguntas	39
Preguntas convergentes y divergentes.....	39
Síntesis	42
6 Intervenciones docentes: reflexión metalingüística a partir de la lectura	45
Promoción de la reflexión metalingüística aplicada a un fragmento del texto	45
Promoción de la reflexión metalingüística implicada al texto	48
Elusión de reflexión metalingüística en relación con el texto	56
Síntesis	73

7 | Momentos del proceso de lectura y modalidades de lectura 77

Momentos del proceso de lectura.....	77
Antes de la lectura	77
Durante la lectura	77
Después de la lectura.....	78
Modalidades de lectura	83
Síntesis	85

8 | Planificación y evaluación de las prácticas de enseñanza 87

Planificación	87
Evaluación	87
Síntesis	88

9 | Conclusiones generales 89

Sobre los enfoques teóricos declarados por las docentes	89
Sobre los enfoques teóricos sugeridos por las supervisoras en las orientaciones escritas	91
Sobre las prácticas de enseñanza	92
Sobre la selección de textos	92
Sobre el tipo de preguntas.....	92
Sobre las intervenciones docentes	93
Promoción de la reflexión metalingüística aplicada a un fragmento	93
Promoción de la reflexión metalingüística implicada al texto.....	93
Elusión de la reflexión metalingüística	94
Sobre los momentos del proceso de lectura y sus modalidades.....	95
Sobre la planificación y la evaluación	96

10 | Resultados 97

Enfoques teóricos declarados por las docentes sobre la lectura y su enseñanza	97
Enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza sugeridos por las supervisoras en las orientaciones escritas	98
Prácticas de enseñanza de la lectura.....	99
Selección de textos para enseñar a leer	99
Tipos de preguntas.....	99
Intervenciones docentes.....	100

Promoción de la reflexión metalingüística aplicada a un fragmento	100
Promoción de la reflexión metalingüística implicada al texto.....	100
Elusión de la reflexión metalingüística	100
Momentos del proceso de lectura y sus modalidades	101
Planificación y evaluación.....	101
Síntesis en relación con el objetivo general.....	102
Proyecciones	104
Referencias bibliográficas	107
Bibliografía	113
Anexos	115
Anexo A	115
Leyenda de la flor del ceibo	115
Anexo B	117
Portada de suplemento deportivo	117
Anexo C	118
Transcripción de observación de clase 1, maestra 4	118
Anexo D.....	129
Transcripción de observación de clase 2, maestra 1	129

Esta investigación fue seleccionada por el Fondo Sectorial de Educación «Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas» de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay (ANEP) en la convocatoria de 2017. Se desarrolló entre los meses de abril de 2019 y abril de 2020, con la tutoría de Lilián Bentancur Espiñeira y la consultoría de Ivanna Centanino Cristiani.

Palabras clave: lectura; estrategia de enseñanza; enseñanza primaria; reflexión metalingüística.

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación se propuso, como objetivo general, establecer relaciones entre los enfoques teóricos sobre la lectura a los que dicen adherir docentes de tercer año de educación primaria, las orientaciones escritas que reciben de sus supervisoras y las prácticas de enseñanza que despliegan.

Se empleó una metodología cualitativa para comprender qué perspectiva tienen, acerca de la enseñanza de la lectura, maestras¹ de tercer grado de tres categorías de escuelas públicas en el área metropolitana del Uruguay. Como instrumentos para recabar la información se utilizaron la observación, la entrevista y el análisis de documentos.

Conforme a lo investigado se puede afirmar que, desde el discurso, todas las docentes adhieren a un enfoque teórico de la lectura que oscila entre un modelo interactivo y uno transaccional. Este último está alineado al marco teórico sobre la lectura y su enseñanza presente en los documentos que emanan de la ANEP y materializan las principales líneas de la política educativa del quinquenio 2016-2020. Sin embargo, en las prácticas prevalece el enfoque de la lectura como proceso interactivo. Se identifican algunas prácticas cercanas al proceso transaccional, en las que se hace foco en la construcción de sentido a partir de la transacción entre los conocimientos enciclopédicos y lingüísticos de quien lee, las pistas lingüísticas codificadas del texto y el mundo de quien escribe. Finalmente, aparecen otras prácticas en las que subyace un concepto de la lectura como conjunto de

1 Se considera relevante utilizar lenguaje inclusivo desde la perspectiva de género a fin de problematizar el reforzamiento de estereotipos que promueven desigualdades en nuestra sociedad. Sin embargo, se tomó la decisión de usar el género femenino en todo el texto, con el propósito de agilizar la lectura y porque se va a hablar de la docencia en educación primaria, y el Censo 2018 realizado en ANEP señala que el 90,8% de las docentes se identifican con el género femenino (ANEP, 2018).

habilidades, ya que atienden a la decodificación y al modo lector por sobre la comprensión y como determinantes de esta.

Por otra parte, en las prácticas de las docentes se identifican tres tipos de intervenciones. En primer lugar, aquellas que promueven reflexiones gramaticales aplicadas a un fragmento del texto, pero desarticuladas del texto en su totalidad. En segundo lugar, las que fomentan una gramática implicada, es decir, que promueven análisis gramaticales de fragmentos o frases de los textos con el propósito de comenzar a construir el significado de párrafos y del texto en su totalidad. Por último, las prácticas que eluden la reflexión metalingüística, centradas en promover la identificación, el reconocimiento y la clasificación de algunas marcas lingüísticas propias de la escritura o tipos de signos oracionales. En estas prácticas no se analiza cómo inciden las pistas lingüísticas en el sentido del enunciado o fragmento estudiado ni cómo impactan en la comprensión global del texto, más allá de lo local.

No fue posible entablar relaciones con las orientaciones escritas que las maestras reciben de sus supervisoras, dado que en los informes no se encontraron sugerencias para la enseñanza de la lengua en general ni de la lectura en particular.

INTRODUCCIÓN

En el escenario general de los principales aspectos que hacen a la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria en el Uruguay, este proyecto de investigación se interesó por las prácticas de enseñanza de la lectura de docentes de tercer grado de escuelas públicas del área metropolitana, en el contexto de discusión acerca de los resultados de nuestro país en evaluaciones nacionales e internacionales en el área de Lengua.

El objetivo general de la investigación fue vincular los enfoques teóricos sobre la lectura a los que dicen adherir docentes de tercer año de educación primaria, las orientaciones que reciben de sus supervisoras por escrito y las prácticas de enseñanza que efectúan.

A su vez, los objetivos específicos fueron los que siguen:

- Averiguar a qué enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza adhieren las docentes participantes de la investigación.
- Conocer los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza que sugieren por escrito inspectoras y directoras.
- Analizar las prácticas de enseñanza de lectura de las docentes participantes de la investigación.

Esta publicación presenta los hallazgos más relevantes que refieren a cada uno de los objetivos específicos. En el primer capítulo se dan a conocer los principales antecedentes nacionales e internacionales de la investigación, un breve marco teórico sobre la lectura y aspectos metodológicos generales. El segundo capítulo trata sobre los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza que declaran seguir las docentes; el tercero, sobre los enfoques teóricos sobre la lectura y su enseñanza sugeridos por las supervisoras en las orientaciones escritas. Los capítulos cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo exploran las prácticas de enseñanza de la lectura de las docentes, abarcando distintos aspectos. El noveno capítulo aborda las conclusiones generales y, finalmente, el décimo se dedica a algunos resultados de la investigación.

MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Antecedentes

A nivel internacional, en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), Uruguay se ubica por sobre la media regional en las tres áreas evaluadas (Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales) al considerar los resultados del alumnado de tercer grado. Sin embargo, al comparar estos resultados con los del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), es posible apreciar un estancamiento; entre 2006 y 2013 no se registraron avances significativos en los logros de aprendizajes:

Los resultados comparados SERCE-TERCE en la prueba de lectura de tercer grado indican que se experimentó un aumento estadísticamente significativo a nivel regional en esta prueba, entre 2006 y 2013. En concordancia con lo anterior, 9 de los 14 países que participaron en ambos estudios muestran un rendimiento significativamente más alto en TERCE que en SERCE [...]. Por su parte, Argentina, Chile, Colombia y Uruguay no muestran diferencias en su rendimiento en SERCE y TERCE en esta prueba (UNESCO, 2014, p. 23).

En cuanto a documentos oficiales de la ANEP, la inspección técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria² (CEIP) en su Circular N.º 4 (2015) plantea, como posible hipótesis del estancamiento de los resultados del área de Lengua, las prácticas de enseñanza de la comunidad docente. Se maneja como supuesto que la relación discordante entre sus prácticas de enseñanza, su concepción de *lectura* y las directivas que reciben estarían

2 A partir de la entrada en vigencia de la Ley 19899 del 9 de julio de 2020, se modificó la gobernanza y se instaló la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Dado que la presente publicación refiere a una investigación que se realizó antes de la entrada en vigencia de esta ley, se hace referencia al CEIP.

incidiendo en el estancamiento de nuestro país en los niveles de desempeño de lectura en tercer grado.

A nivel nacional, en 2017 se realizó la primera Evaluación Nacional de Logros Educativos, Aristas. A partir de esta, en octubre de 2018 el INEE presentó evidencias sobre los desempeños en lectura del alumnado de tercer grado de primaria. Es de destacar que para la construcción de las pruebas se tomó como base el programa de Primaria y los perfiles de egreso. Los resultados evidencian que «el 47,6% de los alumnos realiza tareas limitadas a enunciados o fragmentos específicos y que no involucran una comprensión global del texto» (INEEd, 2018, p. 170). Aristas también recaba evidencias sobre las oportunidades de aprendizaje del alumnado a partir de una encuesta a docentes «que logra vincular directamente el proceso de enseñanza con el de aprendizaje» (p. 89). Acerca de este punto, INEE informa que «en tercer año, los maestros reportan haber trabajado más frecuentemente actividades de lectura literal e inferencial» (p. 110). El alto porcentaje de estudiantes que alcanza un primer nivel de lectura de tipo literal, según Aristas, y lo que las docentes dicen realizar en sus prácticas justifica la pertinencia de analizar qué tipo de prácticas de enseñanza se están realizando para enseñar a leer.

Los resultados de la segunda evaluación Aristas, realizada en el 2020, arrojan conclusiones similares a los de la precedente: «Los desempeños de los alumnos en 2020 continúan mostrando, al igual que otras evaluaciones nacionales e internacionales previas, un importante porcentaje de alumnos en los niveles bajos de desempeño, así como una distribución muy inequitativa» (INEEd, 2021, p. 157).

En este contexto, nos interesó profundizar y establecer relaciones entre tres dimensiones: los enfoques teóricos sobre la lectura a los que dicen adherir docentes de tercer año de educación primaria, las orientaciones escritas que reciben de sus supervisoras y las prácticas de enseñanza que realizan.

Albisu y Orlando (2017), en su investigación *Las estrategias de enseñanza de la lectura en tercer año de educación primaria común pública. Maestros con buenas prácticas*, muestran que existe una brecha entre lo que dicen y hacen las maestras respecto a la enseñanza de la lectura y lo que dicen y plasman por escrito las supervisoras. Concluyen que las concepciones

teóricas que manejan las docentes no se reflejan totalmente en las prácticas de enseñanza de lectura que despliegan ni en las planificaciones ni en los informes de orientación. Esto, dicen las investigadoras, repercute negativamente en los niveles de desempeño del alumnado, debido a que se promueve un nivel de lectura casi exclusivamente literal.

En esta línea, la investigación de Bentancur y Gabbiani en el *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016* identifica que no se lee con propósitos claros ni se define la audiencia a la que se dirige: «Los niños en general leen y escriben para los maestros y porque ellos así lo determinan» (INEEd, 2017b, p. 142). De esta investigación también se rescata que «las clases dedicadas expresamente a la enseñanza de la lectura y la escritura no suelen formar parte de unidades de trabajo más amplias y significativas» (p. 142), es decir, las actividades para enseñar a leer no forman parte de una secuencia de enseñanza. Además, resalta la percepción que tiene el equipo docente sobre los cursos de Lengua de formación en servicio: «Consideran que están mejor preparados para enseñar lectura y escritura que quienes no los hicieron. Desde su percepción, los cursos cumplen con el objetivo de dar mejores herramientas a la hora de enseñar» (p. 142).

Desde el análisis de las prácticas, Aristimuño y Kaztman (2005) plantean que hay una estrecha vinculación entre las propuestas de enseñanza y la capacitación que reciben las docentes en las instancias de formación en servicio:

En la medida en que los docentes se perfeccionan, estarán más dispuestos a participar en procesos de cambio [...], y su participación será desde una perspectiva más técnica y calificada. De hecho, como lo plantea Fullan, la formación de los docentes es considerada como una precondition para el cambio y la clave para el desarrollo del currículo (p. 183).

Por otra parte, en Uruguay se cuenta con proyectos y programas que están abordando la temática de la lectura. Desde la ANEP emanan documentos que encuadran el abordaje de la lectura en las escuelas: el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (2008), el *Documento base de análisis curricular* (2016) y las *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación*

Inicial y Primaria (2016). Existe específicamente un Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), que elabora materiales de apoyo para la enseñanza de la lengua, a saber: blocs de lectura y escritura y un glosario.

Marco teórico sobre la enseñanza de la lectura

En el campo de la lengua, específicamente de la lectura, se puede afirmar que en los últimos setenta años es posible identificar tres enfoques teóricos diferentes acerca de la lectura: como conjunto de habilidades, como producto de la interacción entre pensamiento y lengua y como proceso transaccional.³

En la presente publicación se adhiere a un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (Lomas, 2015) y a una concepción de la lectura como proceso transaccional (Rosenblatt, 1996; Goodman, 1996), base del programa del CEIP (ANEP, 2008) y parte de la malla curricular de la formación magisterial. Desde esta concepción, la lectura se entiende como una negociación de significados entre un sujeto, un texto y un autor, en la cual el lector realiza un proceso de construcción de sentido del texto. En este proceso se ponen en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos

3 — Como conjunto de habilidades: «[...] el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura, seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel» (Dubois, 2005, p. 9). Presupone que la lectura es un proceso que se divide en partes que pueden ser enseñadas de forma separada; la comprensión es una simple parte y consecuencia de la habilidad para decodificar y el rol del lector es extraer el significado que está en el texto, el cual es ajeno e independiente a él (dualismo lector-texto).

— Como producto de la interacción entre pensamiento y lengua: este enfoque destaca que «el sentido del texto no está en las palabras [...] sino en la mente del autor cuando reconstruye el texto en forma significativa para él» (Dubois, 2005, p. 11).

— Como proceso transaccional: el *Programa de Educación Inicial y Primaria* de 2008 define la lectura como «[...] 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» (ANEP, 2008, p. 47).

de quien lee, junto con las pistas lingüísticas codificadas del texto y el mundo de quien escribe.

Esta investigación analiza las prácticas de enseñanza de la lectura, que, como actividades docentes, no ocurren de manera espontánea; son intencionales y requieren ser planificadas. Esto significa que la maestra anticipa cómo organizar una secuencia de actividades para enseñar a leer, prevé qué estrategias de enseñanza pondrá en juego y toma en consideración a sus estudiantes —sus características y los conocimientos que tienen sobre un tema— y al contexto, lo que rodea la situación de aprendizaje. Esta anticipación podrá ser mental o registrada por escrito.

El análisis de las planificaciones diarias de las docentes y de las secuencias o unidades en las que están insertas permite identificar su vínculo con las prácticas y reconocer el para qué, el qué y el cómo de la concreción de las intenciones docentes, así como las maneras para adecuarlas a las características del alumnado y a los contextos particulares (Davini, 2009).

Al analizar las planificaciones macro, es decir, aquellas en las que se insertan las actividades puntuales y concretas a observar, se busca identificar sus principales elementos constitutivos (Astolfi, 1997). En consonancia, el CEIP (2016) expresa:

La planificación es un proceso mental que pone de manifiesto las ideas del docente en el quehacer cotidiano y que se explicita mediante un diseño comunicable que organiza la tarea y permite anticipar y prever las acciones y los avances, con los medios necesarios, hacia una dirección determinada (p. 1).

Se parte de la concepción de la lectura como comprensión. Para comprender textos, el estudiantado ha de desarrollar la competencia lectora, lo que supone que adquiera estrategias que le permitan procesar y comprender los textos escritos, a partir del abordaje sobre los niveles estructurales del texto y su interrelación. Solé (2012) plantea que esta competencia se apoya en tres ejes: aprender a leer; leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de nuestra vida, y aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona (p. 50).

Para ser un lector competente, es necesario desarrollar y poner en práctica variadas estrategias de lectura, tanto cognitivas como discursivas. Las primeras son planteadas por Goodman (1986) y las segundas son enunciadas por Martínez (2004): genéricas, enunciativas, organizacionales, semánticas y pragmáticas. En relación con las estrategias que dan lugar a una lectura más allá de las líneas, la reflexión metalingüística es imprescindible; por lo tanto, es necesaria la reflexión gramatical. La gramática se entiende, entonces, como herramienta cultural, al servicio de la comprensión y la producción de textos (Gaspar y Otañi, 2000), para «interpretar el mundo que nos rodea y para gestionar nuestra interacción con los demás» (Fontich, 2011, p. 56).

Distintas investigaciones entienden la enseñanza de la lectura como un proceso (Solé, 1992; Colomer, 1996). En esta línea, Solé distingue tres subprocesos en el camino de darle sentido a lo escrito: antes de leer, durante la lectura y después de leer. Estos momentos, que no son estancos, sino recursivos, pueden ser identificados y analizados en las prácticas docentes y desde la planificación de las intervenciones. En cada paso del proceso lector, de dar sentido a lo escrito, las intervenciones de las docentes tienen un rol fundamental para orientar la tarea del alumnado, orientación que muchas veces asume la forma de preguntas (Burbules, 1993; Anijovich y Mora, 2000).

Aspectos metodológicos

Desde un enfoque y una metodología cualitativa, la población objeto de estudio de la investigación estuvo constituida por maestras de tercer año de escuelas públicas del área metropolitana. Se eligió un enfoque cualitativo, ya que la investigación tuvo el objetivo de comprender un fenómeno desde el punto de vista de los participantes en su ambiente natural, vinculándolo siempre con el contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Durante el período de abril a agosto de 2019 se implementó el trabajo de campo: se realizaron seis entrevistas a maestras y doce observaciones

de clases de enseñanza de la lectura (dos observaciones de cada una de las maestras participantes en la investigación).

Se realizó una selección basada en los siguientes criterios:

- Buenas prácticas: maestras de tercer grado reconocidas, por informantes con calificación (inspectoras, docentes de formación en servicio), como buenas enseñantes en lo que refiere al proceso de enseñanza de la lectura.
- Formación en servicio: maestras que hayan participado de cursos de actualización del área de Lengua.
- Territorio: maestras de escuelas públicas del área metropolitana de las categorías Aprender (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), Práctica y Tiempo Completo.

La investigación se centró en maestras con buenas prácticas y con cursos de formación en servicio en el área de Lengua, ya que los estudios plantean que existe una estrecha vinculación entre las propuestas de enseñanza y la capacitación que reciben las docentes en la formación en servicio (Aristimuño y Kaztman, 2005; INEE, 2017b).

Por otro lado, la formación en servicio es tomada como factor clave para la actualización docente, sin distinguir de qué institución depende, ya que todas las propuestas se alinean con la documentación que emana de la ANEP y las políticas educativas del período 2016-2020.

En relación con los problemas de validez y de confiabilidad, se emplearon estrategias de triangulación de fuentes de datos y de instrumentos de producción de información (entrevistas, observaciones de clase, análisis de documentos), una descripción exhaustiva de las categorías previas y emergentes y un muestreo teórico.