



## Necesidades técnico - pedagógicas para la enseñanza de la lectura: voces de maestros noveles.

*Technical and pedagogical needs for the teaching of reading: novice teachers' voices.*

**MACHADO NÚÑEZ, Patricia Daniela**<sup>1</sup>

Machado Nuñez, P. D. (2019). Necesidades técnico - pedagógicas para la enseñanza de la lectura: voces de maestros noveles. *RELAPAE*, (10), pp. 22-37.

### Resumen

Este artículo se basa en la investigación realizada en el marco de una tesis de maestría, cuyo objetivo fue conocer las necesidades técnicas y pedagógicas para la enseñanza de la lectura, sentidas y expresadas por maestros noveles de escuelas primarias públicas de Montevideo (Uruguay). La investigación se justificó, en primera instancia, por la relevancia que el tema de las circunstancias de inducción a la docencia tiene en la agenda educativa actual. Además, se tornó significativa por la relación existente entre las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y los aprendizajes escolares. En particular, el rendimiento en lectura de los alumnos de escuelas primarias aparece como un problema, en las mediciones estandarizadas, que se han efectuado en Uruguay y en la región. Los resultados de las pruebas realizadas generan insatisfacción tanto en el sistema educativo uruguayo como en el resto de la sociedad a causa de expectativas no cumplidas. En consecuencia, este relevamiento permitió conocer las insuficiencias de los noveles maestros para enseñar lectura de ese lugar geográfico, en ese momento histórico y dentro de un encuadre cultural particular. Se realizó una investigación cualitativa de acuerdo con las posibilidades y las exigencias que permite la Teoría Fundamentada. En función de ese encuadre metodológico se emplearon datos recolectados mediante entrevistas en profundidad a maestros noveles y directores, y consultas a maestros con experiencia en la enseñanza de la lectura. La investigación concluyó que los maestros noveles expresan tener un déficit de herramientas teóricas y prácticas provenientes de la formación inicial; poseer necesidades técnicas, pedagógicas y socioemocionales para concretar buenas prácticas de enseñanza de lectura; requerir apoyos institucionales compensatorios de las insuficiencias detectadas y oportunidades viables de desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** docente novel, necesidades, enseñanza, lectura, inducción

### Abstract

This article is based on a research carried out in the framework of a master's thesis. The objective was to know the technical and pedagogical needs for the teaching of reading, felt and expressed by new teachers of public elementary schools from Montevideo (Uruguay). At first, the investigation was justified by the relevance that the subject of the circumstances of induction to teaching has in the current educational

---

<sup>1</sup> ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), Uruguay/ padamanu3@gmail.com

agenda. In addition, it became significant because of the relationship between the conditions in which teaching is developed and school learning. In particular, the reading performance of primary school students appears as a problem in the standardized measurements that have been made in Uruguay and in the region. The results of the tests carried out generate dissatisfaction both in the Uruguayan educational system and in the rest of society, due to unfulfilled expectations. Consequently, this survey allowed knowing the insufficiencies of the new teachers to teach reading in that geographical place, in that historical moment and within a particular cultural context. Qualitative research was carried out according to the possibilities and demands that the Grounded Theory allows. Based on this methodological framework, data collected through in-depth interviews with new teachers and principals, and consultations with teachers with experience in teaching reading were used. The research concluded that novice teachers express a deficit of theoretical and practical tools from initial training; possess technical, pedagogical and socio-emotional needs to do good reading teaching practices; require compensatory institutional support for the deficiencies detected and viable opportunities for professional teacher development.

**Keywords:** novel teacher, needs, teaching, reading, induction

*“... conocer, comprender y dar voz a los maestros y maestras, al modo en que viven, piensan y sienten su trabajo, a la forma en que les afectan los cambios que se les imponen o que ellos mismos buscan, aunque sin olvidar otras voces, otras razones, otros protagonistas.”*  
(Hargreaves, 2005. p.6)

## **Tema convocante**

El interés por abordar el tema de las necesidades técnicas y pedagógicas de los maestros noveles para enseñar a leer a los niños de escuelas primarias surgió de la trayectoria personal y académica de la investigadora, quien se desempeñaba como maestra en la educación primaria pública y privada. Asimismo, participaba en un colectivo de auto-formación en ejercicio de maestros e investigación en metodología. Desde los mencionados espacios de actuación, había percibido dificultades, preocupaciones e insatisfacciones de los maestros noveles para enseñar lectura. En consecuencia, se sintió convocada a realizar una “descripción densa” (Geertz, 1973, p.20) de las interpretaciones que hacen de su propia experiencia los docentes noveles.

Al mismo tiempo, forma parte de la agenda educativa actual la preocupación por cómo se transitan los primeros años de docencia y qué repercusiones tiene ese acontecer en la posibilidad de ofrecer una educación de calidad a la que todos los educandos tienen derecho. En este sentido, la OCDE (2005) afirma que “la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos.” (p.12)

Esa calidad de los docentes está en relación con la formación inicial, existiendo inquietud en el colectivo de maestros acerca de los recursos pedagógicos que detentan los noveles para iniciar su carrera profesional. Luego, la calidad se encuentra afectada por las condiciones de inserción a la docencia. Seguidamente, la accesibilidad y viabilidad de oportunidades de desarrollo profesional es otro factor interviniente en la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, el rendimiento en lectura de los alumnos de escuelas primarias, aparecía como un problema, en las mediciones estandarizadas, que se habían efectuado en Uruguay y en la región. De tal forma que los resultados de las pruebas realizadas generaban insatisfacción en el sistema educativo y en el resto de la sociedad, a causa de expectativas no cumplidas.

## **Problema y objetivos de investigación**

Las consideraciones precedentes contribuyeron a plantear como problema la existencia de un cisma entre la formación que poseían los maestros noveles uruguayos y los requerimientos técnicos y pedagógicos para promover el aprendizaje de la lectura en sus alumnos. Por consiguiente, la pregunta inicial fue:

- ¿Cuáles son las necesidades técnico - pedagógicas para la enseñanza de la lectura percibidas por los maestros de escuelas públicas de Montevideo durante el período de inserción a la docencia?

Esta interrogante permitió avizorar preguntas específicas que enmarcaron la investigación:

- ¿Qué conocimientos les brindó la formación de grado y cuáles les adeuda para la enseñanza de la lectura?

- ¿Cuáles son las insuficiencias técnicas para enseñar a leer?
- ¿Cuáles son los factores institucionales que afectan el desempeño docente en sus prácticas de lectura?
- ¿Qué aspectos no técnicos ni pedagógicos consideran que influyen en su desempeño durante sus prácticas de enseñanza de la lectura?

Con el fin de abordar el problema y responder a las interrogantes planteadas se formuló el siguiente objetivo general:

- Conocer las necesidades técnico - pedagógicas para la enseñanza de la lectura en primaria, sentidas y expresadas por maestros de escuelas públicas de Montevideo, de la cohorte 2014-2016 durante el período de inserción a la docencia.

Para aproximarse a ese objetivo se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar elementos facilitadores y obstaculizantes, vinculados a la enseñanza de la lectura, procedentes de la formación de grado percibidas por los maestros principiantes.
- Describir las necesidades técnicas manifestadas por los maestros principiantes para desarrollar buenas prácticas de enseñanza de la lectura.
- Describir las necesidades contextuales manifestadas por los maestros principiantes para mejorar sus prácticas de enseñanza de la lectura.
- Recoger los aspectos emergentes que influyen en el desempeño de los maestros noveles durante sus prácticas de enseñanza de lectura.

### **Revisión de antecedentes**

En el plano académico, se revela el interés por la temática en obras de autores europeos: “La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional” (Imbernón, 1994), “Necesidades y propuestas de formación del profesorado de la Universidad de Barcelona” (Antolí, 2001) y “El profesorado principiante. Inserción a la docencia” (Marcelo, 2009).

Del mismo modo, en América Latina es posible consignar las siguientes producciones: “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina” (Cornejo, 1999), “Docentes Noveles y con experiencia”. Desafíos en su desempeño profesional” (Guerrero 2013).

Además, es posible encontrar en Uruguay trabajos tales como: “Las tareas del formador” (Vaillant y Marcelo, 2001), “Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay” (Rodríguez, 2002), “Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional” (Vaillant, 2007), “Una Educación Secundaria para todos: desafíos de una educación para el siglo XXI” (Vaillant, 2016).

Asimismo, la relevancia y actualidad de la temática está ampliamente certificada en la vasta producción de artículos publicados en revistas especializadas: “Beyond Knowledge Ventriloquism and Echo Chambers: Raising the Quality of the Debate in Teacher Education.” (Zeichner y Conklin, USA, 2016), “Exemplary

Teacher Induction: An international review.” (Howe, Utsunomiya, 2013), “Induction and mentoring of novice teachers: a scheme for the United Arab Emirates.” (Ibrahim, United Arab Emirates., 2012), “Interweaving Pedagogies of Care and Inquiry: Tensions, dilemmas and possibilities.” (Nicol, Novakowski, Ghaleb y Beairsto, Columbia, 2010), “Novice teachers” perspectives on mentoring: The case of Estonian induction year.” (Löfström, y Eisenschmidt, Teaching and Teacher Education, 2008), “Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction?” (Kanea y Francisa, Ottawa, 2013), “Socialization of new teachers: Does induction matter?” (Nasser- Abu Alhija y Fresko, Israel, 2009), “The impact of a professional community on the leadership development of induction-year teachers in the United States.” (Pasternak, Rigoni y Roberts, Wisconsin, 2012), “The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization.” (Kelchtermans y Ballet, Leuven, 2001), “Transitioning to the classroom: reflections of second career teachers during the induction year.” (Brindley y Parker, Florida. 2010), “When intentions and reality clash: Inherent implementation difficulties of an induction program for new teachers.” (Fresko y Nasser- Abu Alhija, Israel, 2009)

Del anterior relevamiento surge que a nivel internacional existe una amplia acumulación de conocimiento acerca de lo que sucede en el período de inducción a la docencia. Marcelo (2009) plantea que los primeros años de trabajo son fundamentales para que los docentes se comprometan, impliquen y motiven con su profesión. Por consiguiente, es menester asegurar que “los nuevos miembros de la profesión tienen las competencias apropiadas para ejercer el oficio” (p.20), definiendo una postura en favor de generar programas de inserción y apoyo a docentes noveles.

Asimismo, plantea que los docentes deben aprender en la práctica. Proceso que no es natural y por tanto requiere de modelos prácticos, observaciones de enseñanza, estudios de casos, bitácoras de docentes y trabajos del alumnado.

En base a esta postura surgen programas de inserción para ayudar a los docentes noveles a insertarse en la realidad escolar. Liston y Zeichner (1993) definen un programa de inserción como “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar.” (p.6)

OCDE (2005) plantea que existen países de la Europa que desarrollan programas de inserción como parte de la formación inicial durante la última etapa formación, accionar que ocurre en los propios centros educativos. Por otra parte, hay otros países que trabajan en base a programas dirigidos a docentes certificados con estatus de profesionales calificados para la tarea que desempeñan y que ya están contratados como tales.

EURYDICE (2015) explicita que estos programas están implementados para docentes recién titulados. Estos desempeñan las mismas tareas que sus colegas con experiencia, recibiendo un salario por su tarea, sin embargo, “tiene importantes componentes formativos y de apoyo para ellos, ya que reciben formación adicional, ayuda personalizada y asesoramiento dentro de una fase estructurada.” (p.42)

A nivel regional es posible consignar el estudio analítico realizado por Terigi junto a otros colegas (2014), en países de Latinoamérica, Canadá, Inglaterra y Francia, donde se plantea que:

Bajo la idea de que la formación se completa durante el período de inserción profesional, se han desarrollado políticas de acompañamiento, asesoramiento, mentorazgo destinadas a aminorar el efecto de la inserción repentina al trabajo áulico y escolar. Estas estrategias pueden adquirir formas muy variadas en extensión, actores que intervienen, existencia de remuneraciones especiales, momento en que se expide la titulación (antes o después del primer período de inserción laboral) etc., pero todas se sostienen en la hipótesis de que la socialización laboral es uno de los momentos o fase de la formación más potentes y determinantes de los futuros desempeños profesionales. (p.44)

Las autoras relevan que en Colombia existe un programa de formación permanente de docentes, un portfolio de programas, planes territoriales y distintos programas de créditos y becas para docentes. En Chile se provee capacitaciones y los docentes con desempeños básicos o insatisfactorios deben, por ley, asistir a Planes de Superación Profesional. En el caso de México existe un Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio. Francia implementó en 2014 el ascenso profesional a través de la formación continua. En el sistema británico se conforman programas de inducción profesional. Finalmente, en Canadá existe un programa de inducción profesional.

A nivel nacional, Vezub y Allaiud (2012) explicitan insatisfacción laboral y deserción de los nuevos maestros durante el período de inducción. Asimismo, las investigaciones realizadas por Quijano (2004) y el INEED (2016) son una muestra empírica de las necesidades de los maestros noveles desde su visión. Por otra parte, el estudio descriptivo de las prácticas de enseñanza realizado por Gadea (2015) muestra los aspectos biográficos e institucionales que inciden en el trayecto profesional. Con este relevamiento de antecedentes, parece razonable señalar que no es un tema ni una problemática saturada en Uruguay.

Por su parte el gobierno de Uruguay se plantea

(...) formar un profesional con excelente formación en Ciencias de la Educación y con conocimientos en Ciencias Sociales, además de excelente formación en las disciplinas específicas para el nivel en el que se va a desempeñar. Competente para decodificar el contexto general y los diferentes contextos particulares en los que tendrá que desarrollar su labor. Con actitud investigativa y flexible, para afrontar situaciones nuevas e inesperadas con creatividad. Preparado para el trabajo en equipo y para la integración en una comunidad educativa. (ANEP-CFE, 2015, p.3)

Respecto al período de inducción a la docencia, se concretó en 2010-2011 un proyecto llamado “Acompañamiento de noveles maestros y profesores de Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral” (ANEP, 2011, p.1) elaborado por el CFE<sup>2</sup> y la OEI<sup>3</sup>. El objetivo del proyecto experimental era colaborar con la inserción a la cultura profesional e institucional de los noveles docentes de las escuelas, liceos y escuelas técnicas. Dada la evaluación satisfactoria se realizó una nueva versión y luego funcionó el proyecto “Docentes noveles III: Visitas académicas como dispositivo de apoyo y desarrollo profesional de docentes principiantes de Uruguay”, en cuyo documento se expresa que:

En esta edición, se pretende continuar con el fortalecimiento de capacidades en los centros y en la búsqueda de herramientas de apoyo que faciliten el desarrollo profesional de los docentes principiantes. En esa dirección se propone la realización de visitas académicas como un dispositivo de apoyo y promoción del perfeccionamiento docente y la innovación pedagógica con el conocimiento de experiencias pedagógicas “in situ”. Así como potenciar el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo en el marco de experiencias pedagógicas contextualizadas y en escenarios reales. (ANEP, MEC & OEI, 2013)

En relación a los formadores que acompañan a los docentes noveles, el CFE concibe en 2012 el proyecto “Noveles Docentes” como estrategia de desarrollo profesional que “consiste en acompañar a los noveles, siendo el acompañante también un docente, en este caso, un profesor que ejerce en la formación inicial de los educadores.” (MEC, AECID, ANEP, & OEI, 2012, p.7) y que destaca la especificidad del período de inducción explicitando que “(...) en el contacto con los noveles los acompañantes enfrentan nuevos problemas del cotidiano escolar que no admiten ser abordados con los mismos dispositivos con que se trabaja en la formación de grado.” (Ibídem, p.13) En consecuencia, el acompañamiento a los nuevos docentes implica establecer articulaciones entre la formación inicial y el trabajo docente.

### Conceptos claves

---

<sup>2</sup> CFE: Consejo de Formación en Educación

<sup>3</sup> OIE: Organización de Estados Iberoamericanos

## **Docente novel**

Según Imbernón (1994), un docente es novel en el ejercicio de sus funciones durante los tres primeros años de trabajo efectivo en el aula.

## **Necesidades técnico-pedagógicas**

Tejedor (1990) distingue al concepto necesidad en: “necesidad normativa” referida a la insuficiencia individual o colectiva respecto a un patrón establecido por la institución de pertenencia; “necesidad percibida” siendo aquella sentida por los individuos; “necesidad expresada” que remite a la expresión de la necesidad percibida por el docente.

Vaillant y Rossel (2006) relevaron las necesidades técnicas para la enseñanza, siendo éstas el conjunto de procedimientos y capacidades que favorecen que la enseñanza se desarrolle en las mejores condiciones posibles. Los aspectos que incluyen dichas necesidades son el uso de métodos pedagógicos acordes a quién y a qué se enseña; la posesión de herramientas que permitan la detección de problemas o dificultades que los alumnos tienen cuando resuelven las propuestas de aula; la comprensión de los recursos de evaluación; los criterios de selección y jerarquización de contenidos; la determinación de cuáles son las pautas actitudinales y comportamentales que promueven aprendizajes, así como la capacidad de implementación de estrategias funcionales a dichas pautas; el desarrollo de la capacidad para manejar los tiempos pedagógicos; y el desarrollo de procesos autorreflexivos que permitan al docente pensar sus propias prácticas a partir de lo que sucede en el aula.

Por otra parte, Ferry (1997) plantea que la pedagogía es “la reflexión teórico –práctico sobre el proceso de enseñar – aprender lo más cerca posible de la complejidad de lo real.” (p.84), tomando, así, los principios generales acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del contexto en que se producen, sobre las situaciones educativas y acerca de aspectos psicológicos, emocionales y sociales del ámbito escolar.

## **Inducción**

Ávalos (2009) define el período de “inserción a la docencia como una etapa con sentido propio, ni parte de la anterior ni un prolegómeno de lo que seguirá en la carrera docente.” (p.55) Momento en el cual el novel docente posee “una visión particular de su trabajo y un sentido de misión o tarea. Se siente más capacitado en unas áreas que en otras, y con una confianza variable respecto a su preparación inicial.” (p.44) Esto ocurre mientras “enfrenta demandas o conflictos, recibe apoyos, y formula preguntas que no siempre tienen respuesta” (p.44) desde la escuela y es interpelado social y políticamente respecto “a la enseñanza, a la calidad o no de su preparación inicial y a lo que deben o no deben hacer los docentes.” (p.44)

## **Enseñanza de la lectura**

En Uruguay, el abordaje de una pluralidad metodológica de enseñanza de la lectura está prevista en el programa de formación de docentes magisteriales. Según el CFE (2008) los maestros egresan con preparación para interpretar teóricamente y realizar una intervención satisfactoria en la alfabetización inicial. Por tanto, los maestros uruguayos inician su trabajo con las herramientas para garantizar el aprendizaje de la lectura en todas sus etapas. En particular, tienen las herramientas cognitivas necesarias para favorecer aprendizajes de calidad durante la alfabetización inicial, base para el desarrollo de un lector socialmente competente.

## **Consideraciones metodológicas**



Esta investigación se encuadró en el campo de las Ciencias Sociales, concretándose en un estudio de la realidad de los maestros noveles a través de la búsqueda de los sentidos y los significados de sus representaciones sociales y de sus discursos. Para ello se realizó el análisis de los contenidos expresados por esos actores sociales, la interpretación de esos contenidos a la luz de la teoría preestablecida y de la teoría que fue emergiendo en el proceso.

Esta aproximación empírica cualitativa produjo resultados y comprensiones que aportan a procesos de construcción de significados que trascienden los casos de los maestros noveles estudiados, por tanto, son transferibles a otros.

En este trabajo, se asumió que no era posible prescindir de la subjetividad del investigador y la de los sujetos que conformaron la muestra. Dicha subjetividad se identificó en la instancia de elección del tema, luego cuando se examinó la teoría, más tarde al entrevistar a referentes teóricos e informantes calificados, y finalmente, cuando se solicitó la participación de los docentes noveles y éstos otorgaron su consentimiento.

La elección de un enfoque cualitativo para desarrollar esta indagación, se inició con la reflexión acerca de las características del problema convocante. Luego, resultaron relevantes las contribuciones ofrecidas por los referentes teóricos entrevistados, así como los aportes bibliográficos de Vaillant y Rossel (2006). Finalmente, fue cardinal la consideración de los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas a nivel nacional por el SEA<sup>4</sup> y a nivel regional por el LLERCE<sup>5</sup>. El resultado de las mencionadas pruebas muestra un estancamiento en los aprendizajes de la lectura de los niños de primaria. Por tanto, se decidió focalizar el estudio en esa área y comenzar la búsqueda de respuestas escuchando las voces de los maestros que se inician en la docencia.

En esa búsqueda se priorizó el aumento en profundidad de la comprensión de la situación de los maestros noveles, para lo cual la metodología escogida fue la Teoría Fundamentada. (Glaser y Strauss, 1967)

Para ello, se decidió realizar entrevistas en profundidad para la recolección de datos cualitativos, con la convicción de que la pérdida en representatividad favorecía el conocimiento más profundo del problema.

Se trabajó con un muestreo teórico, definido por Glaser y Strauss (1967) como “el proceso de recolección de datos para generar teoría mediante el cual el investigador simultáneamente recoge códigos, analiza los datos y decide qué datos buscará y dónde los encontrará, para desarrollar la teoría emergente” (p.45)

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) plantean que “Las decisiones iniciales sobre un proyecto le dan un sentido de dirección y una plataforma para iniciar la recolección de datos.” (p.222) Por lo cual, se conformó una muestra factible de mostrar percepciones, creencias, premisas, manifestaciones y conocimientos acerca de las necesidades que los mismos maestros noveles tienen de sus propias prácticas de enseñanza.

Así se conformó una muestra intencional, en el sentido que le otorga Patton (1990) “La lógica y el poder del muestreo intencional se encuentra en la selección de casos ricos en información para estudiar en profundidad. Los casos ricos en información son aquellos a partir de los cuales se puede aprender mucho acerca de cuestiones de importancia fundamental para el propósito de la investigación, de ahí el término muestra intencional.” (p.169)

---

<sup>4</sup> SEA: Sistema de Evaluación de Aprendizajes. ANEP.

<sup>5</sup> LLERCE: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. OREALC-UNESCO.



La selección de los casos a entrevistar se realizó a partir de informantes claves de las escuelas donde ejercían los maestros noveles y de la documentación otorgada por el CEIP<sup>6</sup>. A lo largo del trabajo de campo se amplió la muestra en base a criterios que fueron emergiendo de los datos obtenidos y de su análisis.

En concreto, el universo de análisis de esta investigación, estuvo constituido por maestros noveles de Educación Primaria egresados de los Institutos de Formación Docente de Uruguay, que se desempeñaban en el sector público. Cabe mencionar que durante las entrevistas se constató que algunos maestros, trabajaban también en el ámbito privado o en otros trabajos relacionados con la Educación. En este sentido, se reconoció que la cantidad y calidad de los apoyos que poseen los maestros de escuelas privadas es tan variada como cantidad de colegios existentes y que no es posible consignarlas en este estudio. Empero, fue posible acceder a la información de cursos de capacitación y formación docente para todos los docentes del CEIP.

De ese grupo de docentes noveles se convocó para ser entrevistados a maestros efectivos, interinos o suplentes anuales. Asimismo, se tuvo en cuenta que dentro de la muestra hubiera maestros en su primer año de ejercicio y otros con dos y tres años en la docencia.

El universo de esta investigación se restringió a maestros noveles de Montevideo. En este sentido, Glaser y Strauss (1967) plantean flexibilizar las pautas de obtención de pruebas y verificaciones para generar una teoría dentro de un marco posible. No obstante, “Al tomar esta libertad debe ser claro acerca de las reglas que flexibiliza (las cuales no puede ser flexibles en términos de exactitud y verificación) y debe explicar su posición a los lectores” (p.185). Por tanto, esta tesis fue elaborada de acuerdo al tiempo establecido por la institución para la cual se realizó y que el traslado hacia diferentes departamentos del país, para el trabajo de campo, estuvo fuera de las posibilidades físicas y económicas de quien lo llevó adelante.

El acceso al campo fue un proceso que se inició con la solicitud al CEIP de permisos de acceso a escuelas de Montevideo. Luego, se solicitó a la Inspección Departamental de Montevideo un mapeo de los maestros noveles de esa ciudad. Con ese documento, se realizó una nómina inicial de docentes a entrevistar. Posteriormente, se contactó a las Maestras Directoras de las escuelas donde trabajaban esos maestros. Finalmente, se realizó la solicitud formal a los maestros noveles mediante un consentimiento informado escrito de colaboración en la investigación.

Previo a la recogida de datos, se garantizó, a todos los entrevistados, confidencialidad de la información que ellos aportarían y que la utilización de sus aportes sería con el único fin con que se les solicitó. Asimismo, se explicitó el derecho que los participantes tenían de finalizar su colaboración con el proyecto cuando ellos lo desearan sin ningún tipo de pena o sanción.

En cuanto a la protección de los participantes y de los datos, se consideró que esta investigación conllevaba un riesgo mínimo personal o profesional por lo cual se optó por solicitar participación al proyecto mediante un consentimiento informado escrito y se les entregó una copia de la autorización institucional para realizar el trabajo de campo.

Como forma de reducir riesgos, las entrevistas individuales se realizaron en un lugar y en un horario convenido previamente, los audios de las entrevistas y las notas personales fueron destruidos tras cumplirse los propósitos del trabajo, y en el documento final al hacerse una referencia, se protegió la identidad utilizando un número seguido a la palabra Novel.

Se utilizó la técnica de la entrevista que según Bisquerra (2004) tiene como objetivo “obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está

---

<sup>6</sup> CEIP: Consejo de Educación Primaria. ANEP.

estudiando.”(p.336) La modalidad elegida fue la de entrevista semi-estructurada. Por consiguiente, se partió de un guión que indicaba a priori cuál era la información que se necesitaba recabar. Para ello, las preguntas fueron abiertas, formuladas en el orden que se consideró pertinente y con las reformulaciones que ameritaban según el devenir del encuentro.

Para este trabajo, se realizaron propuestas diferentes de entrevistas que respondieron a diversos momentos y requerimientos de la investigación. Éstas fueron: entrevistas a especialistas en el tema, quienes aportaron al estado del arte; a informantes calificados, referentes para la conformación de la muestra y confrontación con los datos obtenidos en el campo; a los maestros noveles, sujetos encargados de brindar los datos empíricos; a otros docentes noveles para el ajuste del guion; a un profesional externo a la educación para testear la accesibilidad del lenguaje utilizado en las preguntas, y consultas a maestros con extensa trayectoria en la alfabetización inicial para estudiar la validez de los hallazgos en el área.

En función de la metodología escogida, para el análisis de datos se recurrió a un “proceso analítico de comparación constante” propuesto por Glaser y Strauss (1967) donde “El propósito del método comparativo de unir codificación y análisis es generar teoría sistemáticamente (...)” (p.102)

Fue así que se construyeron categorías provenientes de la información que se recogió en el campo, las cuales se agruparon según denominadores comunes y fueron analizadas a la luz de la literatura técnica sobre la temática. Por tanto, se generaron categorías conceptuales, se visualizaron sus aspectos significativos y las relaciones que se establecían entre ellas respecto a las necesidades técnicas y pedagógicas para enseñar lectura.

El análisis se ajustó a las cuatro fases determinadas por los referentes de la Teoría Fundamentada: “Comparación de incidentes aplicables a cada categoría; integración de categorías y sus propiedades; delimitación de la teoría y escritura de la teoría.” (Ibídem, p.105)

Durante todo el proceso de análisis se utilizó la herramienta informática Atlas Ti.

Para la validación de esta investigación se apeló a Kvale (2011) quien expresa que “si se entiende que el objeto de la entrevista existe en un mundo social constituido lingüísticamente y negociado interpersonalmente, la entrevista de investigación cualitativa obtiene una posición privilegiada en la producción de conocimiento objetivo del mundo social.” (p.156) En este sentido, las necesidades técnicas y pedagógicas de los maestros noveles para la enseñanza de la lectura hablaron, provocando la emergencia de conocimiento objetivo sobre las mismas.

La fiabilidad es entendida por Kvale (2011) como “la coherencia y confiabilidad de los hallazgos de investigación; suele ser abordada en relación con la cuestión de si un hallazgo es reproducible en otros momentos y por otros investigadores.” (p.157) En consecuencia, en este abordaje se realizaron reformulaciones de preguntas durante las entrevistas lo cual permitió aclarar, confirmar o desechar respuestas. Asimismo, se realizó una segunda entrevista a algunos maestros noveles para profundizar en algún punto que había quedado insuficiente o ambiguo.

Por su parte, la verificación atravesó todo el proceso de la investigación con el objetivo de validar el conocimiento emergente de las entrevistas, Para ello se recurrió a permanentes confirmaciones de credibilidad, plausibilidad y confiabilidad de los hallazgos en el sentido propuesto por Glaser y Strauss (1967), donde el investigador por haber estado involucrado

(...) sabe lo que sabe acerca de lo ha estudiado y vivido. Son sus percepciones, sus experiencias personales y su propio análisis ganado con esfuerzo. Un trabajador de campo sabe qué sabe, no sólo porque ha estado en el campo y porque ha descubierto y ha generado cuidadosamente hipótesis, sino también porque "en sus huesos" siente el valor de su análisis final. Ha estado viviendo con análisis

parciales durante muchos meses, poniendo a prueba cada paso del camino hasta que ha construido su teoría. (p. 225)

### **Resultados obtenidos y contribuciones al conocimiento del tema investigado**

Las conclusiones de la tesis se limitaron a la riqueza empírica que brindó el grupo de docentes noveles que conformaron la muestra. Sin embargo, los hallazgos fueron consistentes con la literatura especializada en la temática, por tanto es posible inferir que otros maestros noveles sienten y expresan necesidades similares a las emergidas en este estudio.

Cabe recordar que el objetivo de esta investigación se limitaba a la búsqueda de necesidades de orden técnico y pedagógico, sin embargo los requerimientos emocionales de los maestros noveles resultaron hallazgos que saturaron rápidamente y emergieron de manera transversal a lo largo del trabajo de campo. En consecuencia, se consideró relevante consignarlos.

Puesto que, las necesidades técnicas, pedagógicas y emocionales que emergieron refieren a problemas anunciados en investigaciones precedentes y en la bibliografía especializada, se explicita que el avance y aporte de esta investigación alude a la especificidad de la enseñanza de la lectura a niños de escuelas primaria y a la descripción profunda de aspectos cualitativos de las mencionadas necesidades. Descripción proveniente de las voces de los noveles maestros.

De esta manera el estudio arrojó que los maestros noveles necesitaban para enseñar lectura:

- Acceder durante la formación inicial al conocimiento de métodos de enseñanza de la lectura.
- Poseer espacios de formación inicial modélica para establecer vínculos entre la teoría y las prácticas de enseñanza.
- Conocer alguna metodología de enseñanza de la lectura que orientara su trabajo.
- Tener estrategias que le permitiera gestionar un aula con diversos niveles de aprendizajes en lectura.
- Dominar herramientas motivacionales para generar el deseo de aprender a leer en el escolar.
- Consolidar y ampliar las estrategias didácticas que aplicaban en sus prácticas.
- Tener disponibles recursos humanos especializados que colaboraran con su tarea dentro y fuera del aula.
- Poseer apoyo institucional para acercar a la familia al proceso de aprendizaje de lectura de los alumnos.
- Acceder a una oferta de desarrollo profesional docente con características propia para su etapa de novel.
- Obtener asistencia para desarrollar las competencias sociales y emocionales que su rol requieren.

- Participar en un proceso formal de inducción a la docencia.

A partir de estas respuestas se concluye que:

La exigüidad de formación docente respecto a métodos de enseñanza de la lectura oficiaría como factor obstaculizante de esa actividad. De este modo, se divisan motivos para interpelar cuan competente es la formación de grado en el cumplimiento de su objetivo de otorgar herramientas pedagógicas y técnicas para que los futuros docentes enseñen lectura.

Con este estudio, no es posible afirmar que esta insuficiencia esté presente en todos los docentes noveles de la cohorte estudiada, sin embargo, fue posible encontrar un grupo de maestros principiantes que manifiestan y demuestran una escasa formación de grado. Por tanto, estos docentes deben adquirir los conocimientos para alfabetizar durante la primera etapa de ejercicio profesional de la docencia.

Por consiguiente, de no atenderse dichas necesidades, se estaría comprometiendo o retrasando el acceso a la cultura escrita, de un conjunto de niños que concurren a las aulas de maestros noveles formados insuficientemente para la enseñanza de la lectura.

Como corolario de la falencia anterior, los maestros noveles explicitaron no saber cómo realizar la alfabetización inicial, insuficiencia de orden práctico que implica no poseer herramientas para desplegar dispositivos didácticos específicos que promuevan la conciencia fonológica, la relación fonema-grafema, la fluidez en el modo lector y el desarrollo de estrategias lectoras del alumnado. Esta insuficiencia redundaba en prácticas de enseñanzas basadas en el ensayo y error y en la recurrencia a estrategias personales.

Esa situación deriva de una formación de grado insuficiente y de los exiguos apoyos formativos que este grupo de maestros ha recibido durante el período de inducción. Es así que, se concluye que los maestros noveles requieren el acceso al conocimiento de al menos una metodología de enseñanza de la lectura que les permita promover en sus alumnos procesos de aprendizaje de la misma, consolidándose este hallazgo como el más categórico de este estudio en relación a la dimensión actividad docente.

En este sentido, la literatura consignada señala de manera contundente, que enseñar a leer es una función irrenunciable del maestro, siendo éste un profesional de la institución escuela que debe desarrollar prácticas fundamentadas en conocimientos disciplinares y metodológicos.

La precedente insuficiencia se articula con la necesidad de conocimientos para el manejo de diversos niveles de aprendizajes de lectura dentro de un mismo grupo. Los maestros noveles demandaban herramientas pedagógicas que les permitiera gestionar clases en las cuales debían abordar diferentes grados de complejidad de problemas inherentes al proceso de adquisición de la lectura, de manera simultánea.

Por otra parte, los noveles maestros necesitaban fortalecer, en sí mismos, estrategias motivacionales, para favorecer actitudes positivas en sus alumnos hacia el aprendizaje de la lectura y generar el deseo de continuar leyendo.

Si esto no se logra, se compromete el objetivo de alfabetizar a los niños uruguayos, pues los factores sociales y emocionales del alumno serían obstáculos para el desarrollo de su competencia lectora y el maestro no contaría con recursos estratégicos para superarlos en el aula.

Además, los maestros noveles cuentan con algunas herramientas pedagógicas que necesitan consolidar y relacionar con el marco teórico que las sustenta. Sin embargo, deben adquirir otras, que les permita

solucionar problemas de enseñanza de la lectura, que se les presenta y resuelven mediante estrategias vicarias.

En cuanto a necesidades de orden contextual para una buena enseñanza de la lectura surgen de manera explícita requerimientos técnicos.

En primera instancia, el maestro novel necesita disponer de recursos humanos especializados para el trabajo individual con los niños con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y como modelo de intervención en el colectivo de alumnos.

Al respecto, la literatura consultada es concluyente en que es esencial la asistencia especializada a maestros que enseñan lectura en aulas donde confluyen niños cuyos procesos de aprendizaje están dentro de los estándares consensuados institucionalmente, con alumnos con dificultades específicas del aprendizaje o cuyas “condiciones de educabilidad” (Baquero, 2001) han sido afectadas. Por tanto, este apoyo es indispensable para los maestros noveles que deben abordar esas dificultades con las escasas herramientas que adquirió durante su formación inicial, mientras que transitan situaciones de estrés e incertidumbre propias del contexto de inducción a la docencia.

En virtud de lo anterior, se requiere proveer a los docentes noveles de apoyos especializados que impidan situar “...en un lugar de vulnerabilidad frente al aprendizaje de lectura, a niños con necesidades educativas especiales, así como a aquellos niños cuyo acceso al dominio de la cultura letrada es escaso, deficiente o tardío.” (Machado, 2017, p.138)

Por otra parte, los maestros noveles revelaron que el tiempo pedagógico y personal para planificar, desarrollar y valorar prácticas de enseñanza de lectura era insuficiente.

Por consiguiente, surge la necesidad de gestar un programa de inducción a la docencia que plantee una adjudicación gradual de las funciones docentes, conforme el maestro principiante vaya superando las primeras actividades de enseñanza con escasa vinculación con la teoría estudiada durante su formación inicial y acumule experiencia propia que, junto con nuevas lecturas y reflexiones individuales y colectivas, le permitan acceder a nuevos conocimientos para regular los tiempos pedagógicos al enseñar a leer a sus alumnos. Esos tiempos deben contemplar las actividades que el maestro realiza, para que el tiempo y el contexto de exposición a la lectura del niños sean los óptimos. Del mismo modo, deben incluirse los tiempos de reflexión acerca de lo sucedido en ese encuentro de enseñanza y aprendizaje.

Además, el novel maestro destacaba la importancia del apoyo y la colaboración de la familia del niño en el proceso de aprendizaje de la lectura, Al mismo tiempo reconocía su carencia de estrategias para convocar a esa familia. En atención a lo cual, se constituye como necesario que la institución educativa ayude al maestro novel en la apropiación de recursos estratégicos, que le permitan convocar a las familias de sus alumnos a participar en los procesos de aprendizaje de la lectura.

De no ser atendida esta demanda, se estaría colocando a un grupo de maestros que recién inician su carrera docente en situaciones de fragilidad, en cuanto a predisposiciones y capacidades para generar condiciones de aprendizaje de sus alumnos que impactan en las condiciones que propician el acceso a los diversos objetos de la cultura y en particular a los textos escritos. En consecuencia, se estaría comprometiendo el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales de un sector de niños uruguayos. (Machado, 2017, p.138)

En relación a las oportunidades de formación durante el período de inducción al trabajo, se concluye que los maestros noveles requieren tener a disposición instancias de formación en ejercicio que fomenten el encuentro con colegas, la lectura reflexiva de literatura especializada de temas relevantes y la detección de las falencias propias como camino a la profesionalización. Por ende, los maestros noveles reclaman

propuestas formales e institucionales de desarrollo profesional para superar sus dificultades al enseñar a leer.

La literatura contemporánea consultada, permitió afirmar que los aspectos emocionales y sociales influyen en las prácticas de enseñanza de lectura. En este sentido, los maestros noveles dijeron que las emociones que afloran cuando se perciben exigidos por una situación de enseñanza para la cual no están o no se sienten preparados son: ansiedad, incertidumbre, inseguridad y tristeza. Emociones manifestadas también en el rechazo enfático a trabajar en los primeros años escolares debido al desafío que implica la alfabetización inicial. Además de las anteriores, la alegría apareció como una emoción común a los maestros consultados.

En función de lo expresado anteriormente no es posible estipular cuáles serán las futuras conductas de este grupo de maestros, sin embargo es posible inferir que "(...) ante la modificación de algunas de las características situacionales de enseñanza en que se desempeñan, las emociones que emergieron podrían ser paliadas o fortalecidas, según el caso, para promover una adaptación menos dramática a la inducción a la docencia." (Machado, 2017, p.140)

En relación a los aspectos sociales emergió que el establecimiento de vínculos estaba dirigido por las necesidades que los maestros tienen de encontrar soluciones a sus problemas de enseñar a leer. Es así que, los docentes establecían vínculos con colegas de la misma escuela, principalmente con el maestro paralelo. Recurrían, también, a compañeros de su formación docente inicial y en muchas ocasiones a los maestros directores de las escuelas donde habían realizado las prácticas docentes. También, se relacionaba con otras personas con las que compartía un vínculo afectivo o filial pero no laboral.

Incluso, surgió una ruta de vinculación, de la cual no se encontró referencia en la bibliografía consignada, y que da cuenta de los avances tecnológicos actuales y de su inserción en el campo de la enseñanza: el uso de las redes sociales para encontrar soluciones a cómo enseñar a leer.

Por tanto, estos hallazgos permitieron plantear la necesidad de implementar

(...) políticas educativas que asistan a los maestros noveles con un proceso formal e institucional, de inducción teórica y empíricamente sostenida que les reporte acompañamiento técnico, pedagógico y emocional. Puesto que de no establecerse un programa de inducción será posible continuar encontrando maestros noveles que estén sometidos a una "inducción tribal" cuya secuela inmediata es el deterioro de las oportunidades de aprendizaje de la lectura de un grupo de niños. (Machado, 2017, p.140)

### **Un cierre provisorio**

Esta investigación, se presenta como una oportunidad para conocer en profundidad las demandas de los maestros noveles de asistencia técnica, pedagógica y emocional para enseñar a leer a los niños de escuelas primarias. Particularmente se constituye como una contribución empírica actualizada de esas solicitudes, que brindan insumos a otros maestros noveles, a colegas experimentados, a profesores de formación docente y a las autoridades de la Educación. Aporte aplicable a la implementación de acciones que mejoren y enriquezcan las prácticas de enseñanza de los futuros maestros que redunde en mejores aprendizajes en lectura de los niños uruguayos.

### **Referencias bibliográficas**

Administración Nacional de Educación Pública. (2011). Uruguay Educa. Recuperado de: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/web/VerContenido.aspx?ID=210700>

Administración Nacional de Educación Pública. (2013). Docentes Noveles III: Visitas académicas como dispositivo de apoyo y desarrollo profesional de docentes principiantes de Uruguay. Recuperado de <http://www.noveles.edu.uy/proyecto.php>

Administración Nacional de Educación Pública. (2015). Orientaciones y objetivos. Consejo de Formación en Educación 2015-2020. Montevideo: ANEP/CFE.

Ávalos, B. (2009) La inserción profesional de los docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, (13), pp. 43-59.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, (9), pp. 71-85.

Bisquerra, R., (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*, Madrid, España: La Muralla S.A.

Consejo de Formación en Educación. (2008). Programa de Didáctica I. Recuperado de [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/magisterio/2008/2/progr\\_didactica\\_i\\_plan\\_2008.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/2/progr_didactica_i_plan_2008.pdf)

EURYDICE (2015). La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas. Recuperado de <http://todofp.es/dam/jcr:69a6aa85-9f9a-4d92-a716-da40b548ec8a/datos-profesorado-enero-2016-eurydice-pdf.pdf>

Ferry, G., (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Gadea, L., (2015). *Estudio descriptivo de las prácticas de enseñanza de los maestros noveles recibidos en 2011 en el Departamento de Treinta y Tres (República Oriental del Uruguay)*. (Tesis de maestría). Universidad ORT, Uruguay.

Geertz, C., (1973). *The interpretation of cultures; selected essays*, New York, Estados Unidos: Basic Books.

Glaser, B. y Strauss, A., (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.

Hargreaves, A., (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, España: Morata.

Instituto de Evaluación Educativa. (2016). Los maestros recientemente egresados ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional? Recuperado de [https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe\\_Final\\_Maestros.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe_Final_Maestros.pdf)

Imbernón, F., (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, España: Graó.

Kvale, S., (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, España: Morata.

Liston, D. y Zeichner, K., (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, España: Morata.

Machado, P. (2017). *Necesidades técnico - pedagógicas vinculadas a la enseñanza de la lectura expresadas por maestros principiantes de Montevideo*. (Tesis de maestría). Universidad ORT, Uruguay.

Marcelo, C., (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, España: Octaedro.



Ministerio de Educación y Cultura. (2012). Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles. Recuperado de file:///C:/Users/yo/Downloads/desarrollo\_profesional%20(1).pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Recuperado de <https://oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

Patton, M., (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, Estados Unidos: Sage.

Quijano, N. (2004). *De estudiante magisterial a maestro: una mirada al ingreso al campo profesional*. (Tesis de maestría). Universidad ORT, Uruguay.

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

Tejedor, F. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa*, (16), pp.15-37.

Terigi, F., Diker, G., Briscioli, B. y Lifschitz, C. (2014). *Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay. Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís*. Tomo VI. Montevideo: MEC-INEEd.

Vaillant, D. y Rossel, C., (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Chile: San Marino.

Vezub, L. y Allaiud, A., (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Recuperado de [file:///C:/Users/yo/Downloads/acompanamiento\\_pedagogico.pdf](file:///C:/Users/yo/Downloads/acompanamiento_pedagogico.pdf)

**Fecha de recepción: 9-10-2018**

**Fecha de aceptación: 14-4-2019**