Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Lectura digital: concepciones docentes y estrategias de enseñanza de maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas de un departamento de Uruguay

Estudio de casos múltiples

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en Educación

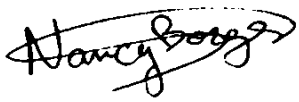
Nancy Lorena Borges Farías – 274879
Tutora: Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyrúa

2023

Declaración de autoría

Yo, Nancy Lorena Borges Farías, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.

- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la Universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Nancy Lorena Borges Farías
Montevideo, 23 de mayo de 2023

Agradecimientos

A mi tutora, Gabriela, por confiar en mí y alentarme durante todo el trabajo de investigación. Su constante apoyo hizo que pudiera seguir adelante.

A mi familia por apoyarme en este trayecto difícil y hermoso.

Resumen

Desde la implementación del Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal), con el que se posibilitó el empleo de las tecnologías digitales en Uruguay como parte integral de la enseñanza con el fin de impulsar procesos de innovación, no se tiene conocimiento sobre registros documentales que informen sobre las concepciones acerca de la enseñanza de la lectura digital en las escuelas del país ni las estrategias que se han estado realizando.

La investigación realizada, en el marco del Master en Educación, buscó conocer y comprender las concepciones de los maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas públicas sobre la enseñanza de la lectura digital, así como su relación con las estrategias didácticas que manifiestan emplear. Los objetivos propuestos fueron distinguir y caracterizar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital, describir y analizar las estrategias didácticas que implementan, y analizar las relaciones entre las concepciones de enseñanza y las estrategias utilizadas.

El estudio, de alcance exploratorio y descriptivo, se desarrolló con una metodología de casos múltiples (Yin; 2003, 2018). Se definió un estudio de cuatro casos, cada uno comprendiendo al grupo de maestros de quinto y sexto año escolar de cada una de cuatro escuelas primarias públicas ubicadas en un departamento fronterizo de Uruguay. Los casos se constituyeron en torno al grupo de maestros del nivel definido y considerando diferentes categorías de escuelas públicas y contextos socioculturales. Desde un enfoque cualitativo, se recogieron datos del contexto escolar de cada caso y se realizaron entrevistas semiestructuradas, análisis documental de registros de planificaciones y registros en notas de campo.

Entre los principales hallazgos se observó que las concepciones de enseñanza de la lectura digital se relacionan con las concepciones sobre la lectura digital que sustentan, que o bien circunscriben al soporte pantalla o bien a la hipertextualidad e hipermedialidad de los textos, y que estas concepciones, junto con las estrategias, se significan y consolidan en el contexto escolar en el que se inscribe el caso.

Las estrategias predominantes son las de sustitución del medio analógico por el medio digital, aunque sin utilizar hipertextos, replicando propuestas didácticas realizadas en soporte papel. Si bien las estrategias de enseñanza de lectura digital declaradas concuerdan mayormente con las concepciones de enseñanza de lectura digital expresadas, las prácticas documentadas no lo hacen.

Palabras Clave: Concepciones - Estrategias - Enseñanza - Lectura Digital - Contexto Educativo

Índice

Introducción 10

Presentación del tema y justificación 10

Objeto de estudio y preguntas de investigación 12

Objetivos de investigación 13

1. Marco teórico 14

1.1 Conceptos y referentes teóricos 14

1.1.1 Lectura, lectura digital y texto 14

1.1.2 Enseñanza de la lectura: aportes teóricos 19

1.1.3 Docentes, competencias digitales y desarrollo profesional 22

1.1.4 Estrategias, actividades y planificación 24

1.1.5 La escuela, la innovación curricular y el saber pedagógico docente 27

1.1.6 Concepciones docentes 28

1.2 Estudios empíricos, antecedentes 30

1.2.1 Antecedentes internacionales no regionales 30

1.2.2 Antecedentes internacionales de la región 31

1.2.3 Antecedentes empíricos nacionales 31

2. Marco contextual 34

2.1 Plan Ceibal 34

2.2 La enseñanza de la lectura en el currículum de Educación Primaria 35

2.3 Las escuelas y sus contextos 39

3. Metodología 42

3.1 Encuadre epistemológico 42

3.2 Diseño metodológico 43

3.2.1 Elección de la metodología de estudio de casos múltiples (embebidos) 44

3.2.2 Selección de casos 47

3.2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos 50

3.2.4. La entrevista 52

3.2.5. Análisis documental 55

3.2.6. Relevamiento de datos de escuelas y maestros de 5to y 6to 57

3.2.7. Notas de campo 58

3.3 Acceso al escenario: procesos de negociación realizados 58
3.4 Testeo de los instrumentos, validez, confiabilidad y criterios éticos 59
3.5 Procedimiento de análisis de datos 61
4. Presentación y análisis de datos 65
4.1 Caso C1: la escuela y los maestros del nivel 67
4.1.1 Aspectos obstaculizadores y/o facilitadores 68
4.1.2 Cómo conciben la lectura y su enseñanza 70
4.1.3 Cómo conciben la lectura digital y su enseñanza 72
4.1.4 Estrategias de enseñanza que declaran y documentan realizar 74
4.1.5 Relación entre concepciones y estrategias 77
4.1.6 Síntesis del caso C1 78
4.2 Caso C2: la escuela y los maestros del nivel 80
4.2.1 Aspectos obstaculizadores y/o facilitadores 81
4.2.2 Cómo conciben la lectura y su enseñanza 82
4.2.3 Cómo conciben la lectura digital y su enseñanza 84
4.2.4 Estrategias de enseñanza declaradas y documentadas 86
4.2.5 Relación entre concepciones y estrategias 90
4.2.6 Síntesis del caso C2 91
4.3 Caso C3: la escuela y los maestros del nivel 92
4.3.1 Aspectos obstaculizadores y/o facilitadores 93
4.3.2 Cómo conciben la lectura y su enseñanza 96
4.3.3 Cómo conciben la lectura digital y su enseñanza 97
4.3.4 Estrategias de enseñanza de lectura digital que declaran y documentan 99
4.3.5 Relación entre concepciones y estrategias 101
4.3.6 Síntesis del caso C3 102
4.4. Caso C4: la escuela y los maestros del nivel 103
4.4.1 Aspectos obstaculizadores y/o facilitadores 104
4.4.2 Cómo conciben la lectura y su enseñanza 106
4.4.3 Cómo conciben la lectura digital y su enseñanza 108
4.4.4 Estrategias de enseñanza que declaran y documentan 110
4.4.5 Relación entre concepciones y estrategias 113

4.4.6 Síntesis del caso C4 115
4.5 Análisis entre casos C1, C2, C3 y C4 116
4.5.1 Los casos, la concepción de lectura digital y enseñanza 121
4.5.2 La enseñanza de la lectura digital y la contextualización de los casos 123
4.5.3 Las estrategias de enseñanza y los casos 124
4.5.4 Concepciones y estrategias de enseñanza de la lectura digital 128
4.5.5 Síntesis entre casos 130
5. Conclusión 131
5.1 En función de los objetivos 131
5.1.1. Objetivo específico 1: concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital 132
5.1.2. Objetivo específico 2: estrategias de enseñanza 134
5.1.3. Objetivo específico 3: relación concepciones- estrategias 136
5.1.4. Objetivo general 136
5.2 Alcances, limitaciones y proyecciones del estudio 138
6. Referencias Bibliográficas 141
7. Anexos 150
Anexo 1. Nomenclaturas de las escuelas según DGEIP (2020) 150
Anexo 2. Calendario del proceso de elaboración del proyecto 151
Anexo 3. Consentimiento Informado para participantes de la investigación 152
Anexo 4. Solicitud de autorización de ingreso a las escuelas 153
Anexo 5. Fragmentos de documentos correspondientes al caso C1 154
Anexo 6. Fragmentos de documentos correspondientes al caso C2 156
Anexo 7. Fragmentos de documentos correspondientes al caso C3 158
Anexo 8. Fragmentos de documentos correspondientes al caso C4 159
Anexo 9. Circunstancias contextuales del Caso C1 161

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Evolución de la concepción de lectura y predominio de textos. 17
Tabla 2. Posturas de análisis textual desde los enfoques de enseñanza de la lectura. 21
Tabla 3. Posibles intervenciones en la enseñanza de la lectura digital. 22
Tabla 4. Competencia docente en la enseñanza de la lectura digital. 23
Tabla 5. Selección de algún antecedente nacional e internacional. 33
Tabla 6. Escuelas Urbanas Comunes. 40
Tabla 7. Tipos de estudios de casos. 45
Tabla 8. Relación objetivos, categorías apriorísticas y técnicas. 51
Tabla 9. Relación objetivos, preguntas de investigación y aspectos a indagar en la entrevista. 53
Tabla 10. Categorías apriorísticas, subcategorías y preguntas orientadoras de la entrevista. 53
Tabla 11. Pauta de entrevista al experto. 55
Tabla 12. Protocolo de análisis documental. 56
Tabla 13. Relevamiento de datos institucionales (RDE). 57
Tabla 14. Infraestructura, equipamiento y apoyo TIC. 57
Tabla 15. Notas de campo. 58
Tabla 16. Categorías apriorísticas sobre lectura y su enseñanza. 61
Tabla 17. Categorías apriorísticas sobre lectura digital y su enseñanza. 62
Tabla 18. Relevamiento de datos institucionales. 66
Tabla 19. Infraestructura, equipamiento y apoyo TIC. 67
Tabla 20. Datos de los maestros del caso C1. 68
Tabla 21. Problemática declarada como urgencia a atender en la enseñanza de la lectura. 69
Tabla 22. La presencia de los dispositivos digitales y el accionar de los maestros. 69
Tabla 23. Concepciones de lectura de los maestros y su enseñanza. 71
Tabla 24. Concepciones de lectura digital y su enseñanza. 73
Tabla 25. Actividades de lectura digital declaradas por maestros del caso C1. 75
Tabla 26. Estrategias de enseñanza declaradas. 76
Tabla 27. Notas de campo y sus aportes para el análisis del caso C1. 77
Tabla 28. Concepciones y enseñanza de lectura digital de maestros del caso C1. 78
Tabla 29. Datos de los maestros del caso C2. 81
Tabla 30. Dispositivos digitales, habilidades de uso de los alumnos y maestros. 82
Tabla 31. Concepciones de lectura de los maestros y su enseñanza. 83
Tabla 32. Concepciones de lectura digital y su enseñanza. 85
Tabla 33. Actividades de lectura digital. 87
Tabla 34. Estrategias de enseñanza declaradas. 88
Tabla 35. Notas de campo y sus aportes para el análisis del caso C2. 90

Tabla 36. Concepciones y enseñanza de lectura digital de maestros del caso C2. 90
Tabla 37. Datos de los maestros del Caso C3. 93
Tabla 38. Ausencia de dispositivos digitales y el accionar de los maestros. 95
Tabla 39. La lectura en un contexto de carencias sociales y culturales. 96
Tabla 40. Concepciones de lectura de los maestros y su enseñanza. 97
Tabla 41. Concepciones de lectura digital y su enseñanza. 99
Tabla 42. Actividades de lectura digital declaradas por maestros del caso C3. 100
Tabla 43. Estrategias de enseñanza declaradas. 100
Tabla 44. Notas de campo y sus aportes para el análisis del caso C3 101
Tabla 45. Concepciones y Enseñanza de lectura digital de maestros del caso C3. 102
Tabla 46. Datos de los maestros del caso C4. 104
Tabla 47. Aspectos facilitadores para la enseñanza. 105
Tabla 48. Desarrollo profesional de los maestros. 106
Tabla 49. Concepciones de lectura de los maestros y su enseñanza. 107
Tabla 50. Concepciones de lectura digital y su enseñanza 109
Tabla 51. Actividades de aprendizaje de la lectura digital. 110
Tabla 52. Estrategias de enseñanza declaradas. 112
Tabla 53. Notas de campo y sus aportes para el análisis del caso C4. 113
Tabla 54. Concepciones y estrategias de enseñanza de lectura digital del Caso 4. 114
Tabla 55. Concepciones y estrategias de enseñanza de los Casos y la opinión del experto. 117
Tabla 56. Meta matriz de categorías apriorísticas y emergentes. 119
Tabla 57. Estrategias y distintas circunstancias de cada caso. 127

Figuras

Figura 1. Posibles textos en la lectura digital. 18
Figura 2. Categorías y contextos escolares. 41
Figura 3. Configuración de casos múltiples embebidos (también llamados incrustados) en el contexto. 46
Figura 4. Categorías y contextos escolares de los casos del estudio. 50
Figura 5. Convergencia de evidencias en el tratamiento y análisis de datos. 60
Figura 6. Desarrollo del proceso de análisis de datos. 63

Introducción

El siguiente trabajo se focaliza en investigar cómo los maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas públicas de un departamento de frontera conciben la enseñanza de la lectura digital. Asimismo, se busca comprender la relación entre sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital y las estrategias que dicen implementar y documentan.

Aspiramos a que el análisis realizado por el investigador sobre lo que piensan los docentes y las intervenciones que declaran y documentan en la enseñanza de la lectura digital pueda contribuir a mejorar la implementación de la enseñanza y a un mejor aprovechamiento de esta macro habilidad de la lengua.

El estudio se enmarca dentro de la línea de investigación "Procesos de enseñanza y aprendizaje" y se acerca a la de "Tecnología Educativa" del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.

Como encuadre de estudio se ha examinado la documentación oficial, como los diferentes programas de Educación Primaria, el Proyecto de Conectividad Educativa de Información Básica para el aprendizaje en Línea (Ceibal) y de organizaciones internacionales como La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre la enseñanza de la lectura digital, además de marcos teóricos directamente relacionados y estudios antecedentes. A través de este análisis, se identifican dimensiones que pueden incidir en las concepciones y estrategias de enseñanza de la lectura digital.

El estudio se desarrolla en los contextos de enseñanza, entendiendo que los aspectos investigados se inscriben y se significan también en las escuelas a través de la práctica de la enseñanza y la interrelación entre los actores educativos.

Presentación del tema y justificación

Los lineamientos de análisis referidos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje constituyen un terreno fecundo para la investigación de todo lo que se inscribe en los cambios provocados por la irrupción de la tecnología, como los cambios en la estructura mental de las personas, o sea, en la forma de aprender de las mismas consecuentemente en la enseñanza.

La lectura digital es la lectura a la que tenemos más acceso en la actualidad, por lo que apropiarse de la tecnología y comprender los nuevos modos de interacción que surgen es cada vez más necesario. En consecuencia, afloran otras exigencias para los docentes, quienes deben responder a los requerimientos de capacitación en una sociedad en constante cambio. Por tal motivo, la investigación se enfatiza no solo en las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital sino también en las estrategias utilizadas para llevarla a cabo.

En internet, “comprender y construir significados es bastante más difícil que en papel” (Cassany, 2012; p. 30), por ello con la digitalización surgen nuevas formas de lectura que suponen transformaciones pedagógicas.

El tema a investigar surge al apreciar un gran avance en la introducción y el uso de las tecnologías en nuestro país a partir de la implementación del Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal) y la posterior asignación de apoyo a los docentes con la inserción de los Maestros de Apoyo Ceibal (MAC) y dinamizadores. Estos avances han ampliado el acceso a los recursos digitales y promovido cambios en las formas de concebir e intervenir estratégicamente de los maestros de educación primaria, sector en el que se desarrolló el estudio.

Si bien este estudio se centraliza en la enseñanza de la lectura digital, su comprensión no puede plantearse separada de la enseñanza de la lectura en general, ya que hoy todo análisis sobre la enseñanza de la lectura involucra la enseñanza de lectura digital (OECD, 2018).

Para el análisis contextual se consideró la integración de contenidos relacionados con la lectura digital y el uso del soporte virtual en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, reformulación 2013), y en el Documento Base de Análisis Curricular (2015, edición 2016), documentos oficiales que han sido orientadores de la enseñanza hasta el año 2022, cuando comienza a gestarse un cambio curricular en todos los niveles del sistema educativo.

La aplicación de técnicas de recolección de datos de los maestros se desarrolló antes de la publicación de los lineamientos generales del referido cambio curricular, por lo que se analizaron a luz del Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008 reformulación 2013) y el Documento Base de Análisis Curricular (ANEP, CEIP; 2015 reformulación 2016).

Es importante mencionar que en estudios precedentes, como el del Instituto Nacional de Evaluación Educativa en Uruguay (INEEd), se informa que los maestros no suelen trabajar la lectura como una práctica de sentido que cumple una función social, sino que se focalizan en aspectos formales y en la estructura de la lengua (INEEd, 2017), pero no en sus usos, como lo establecen posteriormente los perfiles de egreso para niños de segundo ciclo de primaria (Documento Base de Análisis Curricular, 2016).

El segundo ciclo de primaria, en el Documento Base de Análisis Curricular (ANEP, CEIP; 2015 reformulación 2016), corresponde a cuarto, quinto y sexto año de primaria; sin embargo, en el cambio curricular propuesto posteriormente en el país, se considera el segundo ciclo desde tercero a sexto año, con la salvedad de que se separa en varios tramos.

El objeto de estudio se focaliza en las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital y las prácticas de maestros de quinto y sexto año de primaria, que en la actualidad corresponden al segundo ciclo de primaria, tramo 4, o sea, el último tramo de ese ciclo.

Es importante señalar que la quinta parte (20 %) de los estudiantes que finalizan primaria se ubican en los dos niveles más bajos en lectura, según informes de la Evaluación Nacional de Logros

Educativos (INEEd), a través de Aristas (herramienta de evaluación del INNEd). Con base en los datos adquiridos, se sugiere que una de las formas de superar ese déficit es haciendo uso de los recursos digitales y plataformas existentes, como la plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) que es organizada por el Plan Ceibal (INEEd, 2021).

En mi experiencia personal, al transitar por varias escuelas, se ha evidenciado que algunas propuestas están enfocadas en la búsqueda de información y no específicamente en la enseñanza de cómo leer textos que poseen una disposición distinta al papel. He observado intervenciones que buscan promover avances en el desarrollo del proceso lector, que incluyen cómo comprender, interpretar y producir textos digitales.

Además, en varias oportunidades, se ha contado con el apoyo de un Maestro de Apoyo Ceibal (en adelante "MAC"), que proporciona herramientas digitales para la enseñanza de la lectura digital de manera innovadora.

Por lo tanto, ha surgido el deseo de conocer cómo conciben los maestros la enseñanza de la lectura digital, las estrategias que utilizan y comprender qué relación existe entre estas, particularmente durante este tramo educativo en Uruguay.

Objeto de estudio y preguntas de investigación

A partir de lo descrito anteriormente, esta investigación abordará el siguiente problema focalizado en maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas públicas:

> ¿Qué concepciones tienen los docentes respecto a la enseñanza de la lectura digital y cómo estas se relacionan con las estrategias didácticas que manifiestan emplear?

Las principales interrogantes que devienen de este problema son:

> ¿Qué concepciones manifiestan los maestros sobre la enseñanza de la lectura digital en quinto y sexto año?
>
> ¿Cómo fundamentan la elección de las estrategias didácticas que manifiestan utilizar en la enseñanza de la lectura digital?
>
> ¿Qué características tienen las propuestas de enseñanza de la lectura digital que implementan o declaran?

Creemos que esta investigación producirá información oportuna referente al modo en que se concibe la enseñanza de la lectura, específicamente de la lectura digital, lo cual es relevante en momentos de pospandemia, más aún si consideramos que no se han encontrado registros que obtengan estos datos cualitativos en la enseñanza primaria en Uruguay. Los antecedentes encontrados son en contextos de secundaria o formación terciaria y en su mayoría están relacionados con enfoques desde el aprendizaje o basados en datos cuantitativos.

Cassany (2020) afirma que la pandemia ha producido modificaciones en la manera de enseñar y de aprender, y que la experiencia adquirida en la teleeducación modificará el futuro de la educación.

Objetivos de investigación

El objetivo general del trabajo de investigación es comprender las concepciones que tienen los maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas públicas sobre la enseñanza de la lectura digital y su relación con las estrategias didácticas que manifiestan emplear en las mismas.

Del objetivo general se desprenden tres objetivos específicos:

1. Distinguir y caracterizar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital que tienen los maestros de quinto y sexto de primaria en estas escuelas.

2. Describir y analizar las estrategias didácticas que señalan implementar en la enseñanza de la lectura digital los maestros de quinto y sexto de primaria.

3. Analizar las relaciones entre las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital y las estrategias implementadas o declaradas.

1. Marco teórico

La enseñanza de la lectura ha experimentado cambios con la introducción de la tecnología digital, cambios que modificaron y ampliaron las formas de enseñar la lectura. Esto conduce a investigar cómo los maestros conciben la enseñanza de la lectura digital y qué estrategias utilizan para abordarla.

En esta sección, se explicitan los conceptos teóricos que orientan y sustentan el diseño de la investigación dirigida a conocer las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital y su práctica en maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas públicas de un departamento del país. Además, se incluyen los antecedentes de tesis de investigaciones empíricas similares en cuanto al tema, lo que servirá como soporte en diversos aspectos para el planteo de este estudio.

1.1 Conceptos y referentes teóricos

A continuación, se presentan los conceptos que darán un sentido coherente a la investigación y se analiza el horizonte sobre el cual construir el camino de trabajo, tomando en cuenta las contribuciones de algunos autores.

1.1.1 Lectura, lectura digital y texto

En este apartado se dialoga con diferentes aportes teóricos que permiten situar el alcance de conceptos básicos en este estudio, como son la lectura, lectura digital y el texto, que es donde se concretizan las acciones de enseñanza de la lectura.

En el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008, reformulación 2013), “la lectura es un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor...Es de naturaleza cognitiva, cultural y social” (p. 47).

Por un lado, construir sentido implica inferir relaciones de significados y desentrañar las posturas y la ideología del texto, ya que el sentido no está explícito en el texto y en el significado de las palabras (Dotti et al., 2018; Pérez y Valerio, 2017). Esta distinción se consideró en este estudio como un aporte teórico al detectar el uso de los términos “sentido y significado” en forma indistinta en las fundamentaciones teóricas de lectura del Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA).

Por otra parte, las inferencias son procesos de búsqueda de sentido entre el significado del enunciado, las formas que se manifiestan en el texto y lo implícito (Martínez, 2013). Desde una lógica discursiva, las inferencias se clasifican en genéricas (distingue el género discursivo al que pertenece el texto leído), enunciativas (esbozan las voces de autores o fuente, puntos de vista, propósito),

organizacionales (identifica el modo de organización del discurso), semánticas (identifica el contenido global y los contenidos que lo constituyen) y pragmáticas (reconoce las intenciones del autor y cómo dispuso el discurso para transmitirlas) (Martínez, 2013).

Según Dotti y otros (2018), en la interpretación de un texto interactúan los conocimientos sobre la lengua y su reflexión (metalingüística), el tema, la sociedad, los usos del lenguaje en el texto, la cultura y la relación autor-sociedad (modo en que el autor se asienta en la misma), en un trayecto interpretativo no lineal, que relaciona distintas partes del texto, buscando información y referencias culturales en otras fuentes y comparándolas.

En el documento "Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua" (ANEP-ProLEE, 2015), se reafirma la postura de la lectura como construcción social y cultural en la que intervienen actitudes y trasfondos culturales, pues el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos lingüísticos y del mundo.

En el mismo sentido, Cassany (2009) afirma que "leer y escribir no son solo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos: también son actividades culturales, prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida… Leemos y escribimos de modo particular en cada época, en cada comunidad, en cada ámbito profesional" (p. 4). En 2012, el autor amplía esta idea al referirse a la acción de leer en la interacción de distintos géneros, en distintas áreas del conocimiento y en cada sociedad o colectividad.

De igual modo, para Ferreiro (2001) la palabra "leer" remite a construcciones sociales y a actividades socialmente definidas, su significación varía en el tiempo y acompaña los cambios sociales.

Para el Marco Conceptual de Lectura (ANEP, 2022) del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (en delante PISA), la lectura digital "integra el concepto de lectura en un sentido tradicional junto a las nuevas formas de lectura que han surgido a lo largo de las últimas décadas y que continúan surgiendo debido a la difusión de dispositivos y textos digitales" (p. 11). Es decir, la lectura digital se encuentra integrada a los procesos de lectura en general.

Por su parte, las investigadoras Dussel y Southwell (2007) indican que las "nuevas alfabetizaciones" apuntan a integrar el ciudadano al mundo y a sus cambios. En la conceptualización actual de alfabetización, el dominio del código escrito es insuficiente, y leer y escribir en forma eficiente es conocer e interactuar con los distintos formatos digitales de manera crítica y reflexionada (George, 2020).

El párrafo anterior indica cómo la lectura digital ha profundizado en la enseñanza de la lectura con respecto a los formatos digitales, con procesos que van más allá del "conocer" como sinónimo de "saber", sino que se trata de un saber hacer, pensado.

En ese sentido, Alcocer (2019) afirma que en la actualidad el lector es un lector productor (es decir, con capacidad de respuesta) y que la era digital genera modificaciones en la forma de leer y escribir,

con actos que han pasado de lo individual a lo colectivo. Además, estos lectores navegan por varios sitios en forma simultánea y desarrollan competencias de acción.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2017; en INEEd, 2021) sintetiza el concepto de competencia lectora para la educación primaria:

> Para primaria la competencia lectora es entendida como la capacidad de construir significados a partir de una variedad de textos escritos; a través de la movilización de conocimientos, habilidades, estrategias emociones y actitudes; a partir de la interpretación de información literal e implícita, y del establecimiento de relaciones intertextuales, intratextuales e hipertextuales. (p. 9)

Para Cassany (2000) la lectura digital es la que se realiza en soporte digital, como computadoras, pantallas e internet, y que se ha transformado en un complemento o sustituto de la lectura analógica, que es la realizada sobre soporte analógico (papel, libro o máquina de escribir). Cassany (2012) destaca que la lectura digital se caracteriza por la hipertextualidad, la intertextualidad, la multimodalidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad, así como por su carácter inacabado y una cuestionada superficialidad.

Respecto a las prácticas multimodales, el autor menciona que se caracterizan por la interacción simultánea de textos escritos, imagen, sonido y espacio de encuentros individuales y colectivos. La hipertextualidad o multilinealidad rompe la linealidad del texto en papel, con vínculos hacia distintos caminos, y la intertextualidad es la vinculación de un texto con otros textos, o de ideas entre sí con vínculos externos, o la búsqueda de datos en varios documentos. Finalmente, la multiculturalidad y el plurilingüismo implican la interacción con variados interlocutores y la construcción del significado en cada acto comunicativo. Estos aspectos, según el autor, están presentes en la lectura analógica y se han hecho más explícitos y simultáneos desde la lectura digital (Cassany, 2012).

Cordón García (2015) señala aspectos de la lectura digital que cambian la práctica de la lectura tradicional. Con la introducción de nuevos soportes transcurre el cambio de una prosa lineal a una hipertextualidad, uno de los principales elementos de transformación de la lectura, donde el lector construye la secuencia textual en función de sus intereses, con una participación dinámica (Cordón García, 2015; Neva, 2021).

En ese sentido, Cassany (2006) concluye que “el hipertexto le permite a cada lector partir de diferente nivel de conocimiento, o de diferente finalidad, y experimentar niveles heterogéneos de comprensión” (p. 202). Posee un carácter inacabado y dinámico por estar en proceso de mejora y actualización; además, es una lectura fragmentada, parcial, escaneada, lo que podría llevar a la disminución de la capacidad de una lectura en profundidad (Cassany, 2012; Cobo, 2022).

La lectura digital es una habilidad que se enfrenta a nuevos géneros textuales de comunicación, como el correo electrónico, los foros y las aplicaciones de redes sociales, y a algunos desafíos, ya que los lectores deben ser selectivos ante la gran variedad de textos y propósitos (OECD, 2018). En este contexto, la conceptualización de la lectura ha variado, una evolución que se observa en

los marcos que dan soporte a diferentes pruebas internacionales, como se desarrolla en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Evolución de la concepción de lectura y predominio de textos

Conceptualizaciones	Lectura (2000)	Lectura (2018)
Competencia	Comprender el significado literal del texto, inferir y comprender su uso, para el desarrollo personal e inserción social a partir de propósitos propios	Más allá de lo literal e inferencial, se establece prioridades de reflexión como forma de comprender el proceso de aprendizaje y contexto cultural y social contenido en el texto y externos a él. Se asigna funcionalidad a la lectura con relación a los propósitos de lectura y evaluando la credibilidad del texto en cuanto a la validación, actualización, imparcialidad y validez.
Características predominantes de los textos	Predominio de textos con un conjunto mínimo de herramientas de interacción (desplazamiento, interacción y búsqueda), textos mayoritariamente "estáticos",	Predominio de textos digitales con características innovadoras que aumenta las posibilidades de interacción del lector (texto dinámico). Textos interactivos que funcionan como medios de comunicación e interacción social.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de OECD, PISA (2018).

¿Y qué entendemos por "texto" en el marco de la lectura digital y su enseñanza? En esta investigación se opta por considerar la definición de texto expuesta en el Marco Conceptual de Lectura PISA (ANEP, 2022), que lo entiende como "todo lo que utilice el lenguaje en su forma gráfica: manuscritos, impresos o digitales…Los textos pueden incluir diagramas, imágenes, mapas, tablas, gráficos e historietas, que presentan algún lenguaje escrito (por ejemplo, subtítulos)" (p. 15).

En este estudio, se decide no considerar los géneros discursivos en la lectura digital debido al surgimiento constante de nuevos géneros, y por los aportes de Dotti et al. (2017), quienes plantean que la tipología textual solo responde a algunas categorías estructurales sin considerar los diversos usos del lenguaje en la cotidianeidad; el género textual es producido en las prácticas de lenguaje y se va desarrollando a lo largo de la historia.

Por su organización, los textos pueden clasificarse en textos dinámicos o estáticos; en los textos dinámicos, diferentes textos o diferentes partes del texto están conectados por hipervínculos, con funciones de búsquedas avanzadas o interacción social, donde cada lector construye sus propios itinerarios; mientras que los textos fijos o estáticos tienen escasa posibilidad de navegación (ANEP, 2022). Estos textos pueden ser continuos, discontinuos o mixtos; el texto discontinuo obedece a una organización no lineal y la información se expresa a través de frases, títulos conectados a imágenes, gráficos; los continuos están formados por enunciados y párrafos; y los mixtos combinan ambos (Kosolap et al; 2017).

Esta clasificación se adapta perfectamente tanto a la lectura analógica como a la lectura digital, por lo que no se considera relevante para diferenciar el tema de estudio, resaltando especialmente la clasificación de Merchán y Mangas (2019).

Merchán y Mangas (2019) diferencian los textos nativos digitales de los textos derivados del contexto impreso o de su facsímil digital (texto impresos mejorados). Para los autores los textos nativos digitales son multidimensionales, con capas de información que se adaptan e interaccionan con las

necesidades del lector y ofrecen posibilidades dinámicas de presentación; en los textos derivados del contexto impreso, en que la edición no es posible, la forma y los contenidos se disponen de manera unidireccional; y los facsímiles digitales son los que permiten cierta intervención como agregado de notas, resaltados de fragmentos o agregados de enlaces externos.

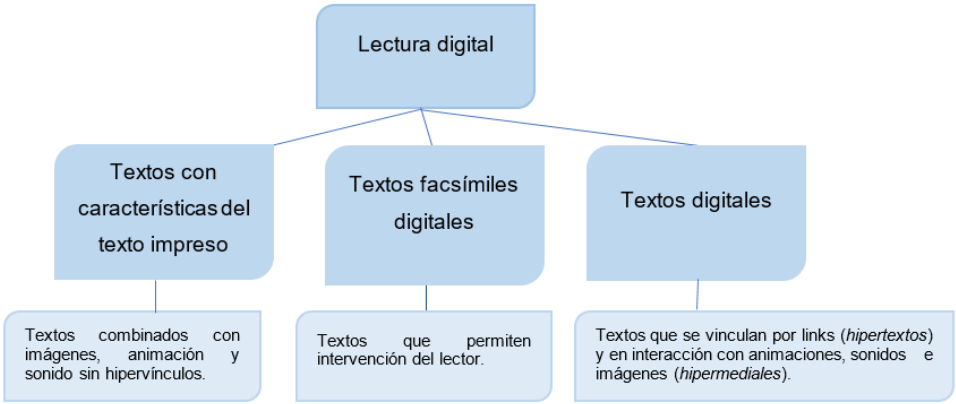
A partir de esta clasificación, Merchán y Mangas (2019) conceptualizan el texto digital como aquel que conserva su representación total solamente en el ámbito digital y que en caso de ser impreso será representado parcialmente; lo cual es una teorización relevante en este estudio porque es la mejor forma que encontró la investigadora para diferenciar el texto digital de la digitalización de textos impresos.

Dicha conceptualización evidencia la necesidad de distinguir particularidades de cada forma de texto en el ámbito digital, por lo que se considera los aportes de Valzacchi (2003), quien apunta que los textos en el espacio virtual se concretan en documentos, que clasifica en textuales (textos escritos sin hipervínculos), hipertextuales (textos que se vinculan por links), multimediales (combinan textos, animaciones, sonidos sin hipervínculos) e hipermediales (textos multimediales y vinculados por *links*).

Para clarificar los tipos de textos y las características de los textos en el ámbito digital, se estima conveniente la interacción entre los aportes de Merchán y Mangas (2019) y los aportes de Valzacchi (2003), la cual se ilustra en la siguiente figura.

Figura 1

Posibles textos en la lectura digital



Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Merchán y Mangas (2019) y Valzacchi (2003).

Por lo tanto, la lectura digital se presenta en textos con características que se acentúan en el medio digital, como la hipertextualidad o la hipermedialidad (propio del texto digital), textos con características del impreso en los que el lector puede intervenir o textos con características del impreso.

1.1.2 Enseñanza de la lectura: aportes teóricos

Estudiar la enseñanza de la lectura digital e interpelar la misión de los maestros y de la escuela de preservar la enseñanza de la lectura y escritura como prácticas sociales no es tarea fácil, por lo que en esta sección se profundiza en aportes teóricos al respecto.

La lectura como práctica social actualmente tiene como propósito que los alumnos logren apropiarse de estas habilidades con prácticas activas; donde la lectura permita entender el mundo, reorganizar el pensamiento y realizar interpretaciones como miembros plenos de la sociedad (Lerner, 2003; Colomer y Camp, 1996).

Según Pérez y Valerio (2017), leer es construir el sentido del texto y reconstruirse a sí mismo (lector) a medida que comprende el sentido del texto, y enseñar a leer "significa hacer conscientes las estrategias utilizadas exitosamente en la construcción de sentido" (p. 17).

En ese proceso de construcción de sentido, el maestro favorecerá el control y la regulación del aprendizaje mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas, permitiendo "al alumno reflexionar sobre ¿cómo lee?, ¿qué acciones favorecen la comprensión" (Garrido et al.; 2017, p. 125).

Kosolap et al. (2017) denominan "perimidas" las posturas de los maestros en que la lectura trata solo de la decodificación de signos y la oralización, valorando fluidez lectora y el recuerdo momentáneo, así como la concepción de que se aprende a leer por imitación de modelos y exclusivamente en la clase de lenguas y no en otras áreas.

La literatura señala asimismo enfoques de enseñanza de la lectura. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) indica tres enfoques de enseñanza de la lectura: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural.

En el enfoque lingüístico de la lectura la comprensión es superficial, recuperando solo el significado de las palabras y oraciones; en el enfoque psicolingüístico el significado puede variar en el texto según el contexto en el que se desarrollan habilidades cognitivas como la realización de inferencias lectoras; y en el enfoque sociocultural comprender engloba la concepción implícita del discurso del otro, teniendo en cuenta al escritor y la cultura en que se ha generado el texto (Núñez Cortés, 2015).

Como menciona Cassany (2006), aún coexiste la enseñanza desde un enfoque más tradicional, en la cual se relaciona la lectura como la acción de extraer significados presentes en el texto, explorando únicamente los aspectos léxicos y gramaticales, sin contextualizarlo en sus situaciones de uso. Esta perspectiva se basa en un análisis de la dimensión literal (UNESCO, 2016), en un enfoque puramente lingüístico de la enseñanza de la lectura.

Cassany (2006) relaciona la expresión "leer las líneas" con el enfoque lingüístico; "leer entre líneas" con el enfoque psicolingüístico; y "leer tras las líneas" con el enfoque sociocultural, como forma de identificar cada enfoque con sus particularidades.

La comprensión de lo escrito desde la perspectiva sociocultural, que se circunscribe el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008, reformulación 2013), desarrolla el término "literacidad", entendida como una lectura crítica con relación a la ideología del contexto donde tuvo origen el texto y en el que circula.

El Documento Base de Análisis Curricular (ANEP, CEIP; 2015, reformulación 2016) describe lo que corresponde a la lectura por ciclos desde dimensiones, con distintas aproximaciones al texto que contribuyen a la comprensión lectora.

La dimensión literal se relaciona con la localización de la información explícita, al identificar información puntual en el texto, lograr fluidez lectora, y comprender y analizar información en mapas conceptuales, gráficos, imágenes, etc. La dimensión inferencial local y global es la relación de la información y reconocer la intencionalidad implícita del autor, así como formular conclusiones; y la dimensión crítica implica realizar comparaciones intertextuales, seleccionando y jerarquizando información, buscando información a partir de palabras claves en diferentes formatos, realizando una lectura hipermedial y emitiendo opinión (Documento Base de Análisis Curricular, 2016).

En este estudio se consideran los aportes en comprensión inferencial y crítica emitidas por la UNESCO (2016). En la dimensión inferencial, se incluyen las acciones de resumir ideas principales y concluir en forma lógica a partir de lo explícito o implícito; y la habilidad crítica como la capacidad de valorar, reflexionar sobre el punto de vista del emisor y confrontarlo con otros.

En consonancia con el Documento Base de Análisis Curricular (ANEP, CEIP; 2015 reformulación 2016), el Marco Teórico de Lectura PISA (OECD, 2018) concibe la competencia lectora como imprescindible para la participación en la sociedad del conocimiento y que la enseñanza debe centrarse en las habilidades de lectura que incluyen localizar, acceder, comprender y reflexionar acerca de informaciones variadas. Considera que la competencia lectora es más amplia que la comprensión y abarca el análisis e interpretación de la información en diversidad de textos y contextos, ofreciendo oportunidades de reflexión acerca del lenguaje.

Hoy se busca formar lectores que puedan incorporar el uso de habilidades de lectura en situaciones de la vida cotidianas de manera reflexiva y crítica, a partir de los propósitos educativos y mediante actividades de interpretación, discusión y transformación (Navarro et al., 2021). Para estos autores, la funcionalidad se volvió imprescindible para construir sentido y desarrollar su propia opinión cuando leen. Para Ferreiro (2001), la lectura crítica y la formación de lectores con criterios para seleccionar información son propósitos a perseguir en el transcurrir de primaria. En la siguiente tabla se presenta un análisis de las dimensiones priorizadas.

Tabla 2

Posturas de análisis textual desde los enfoques de enseñanza de la lectura

	Enfoque lingüístico	Enfoque psicolingüístico	Enfoque sociocultural
Dimensión literal	Implica análisis de palabras y estructuras sintácticas sin tener en cuenta el contenido y coloca en relevancia la decodificación.	Parte la información presente en el texto y avanza hacia la interpretación del contenido a través de la activación de conocimientos ya adquiridos.	De la interpretación del contenido del texto a la asimilación de habilidades y conocimientos lingüísticos que permitan descubrir cómo funcionan en cada discurso los diversos elementos léxicos y gramaticales.
Dimensión global y local	Recupera el contenido explícito del texto.	Pone en marcha procesos cognitivos como anticipar, formular hipótesis, verificarlas, recuperar los implícitos, inferir por su contexto para construir el sentido global y local.	Coloca énfasis en procesos cognitivos más amplios (presuposiciones, dobles sentidos) e interpretativos para construir múltiples sentidos.
Dimensión crítico intertextual	---	Reflexionar sobre el sentido global y local, la forma del texto y la estructura y distinguir el punto de vista del emisor	Implica develar la temática central y temas conexos, intención o propósitos comunicativos del texto y relaciones con otros discursos a partir de sus objetivos de lectura, actitudes, valores y visión de sociedad.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO TERCE (2016) Aportes para la Enseñanza de la Lectura y Documento Base de Análisis Curricular (2016). Nota: Los --- representan que no hay elementos de análisis en la dimensión.

¿Qué particularidades y desafíos presenta la enseñanza de la lectura digital? La formación de lectores competentes es el gran reto que enfrentan los educadores, según mencionan García y Gómez (2019). Esto implica que los lectores desarrollen la capacidad de familiarizarse con variedad de textos y formatos, experimentar y construir sus propios caminos de lectura, y estar preparados para elegir de acuerdo con las conveniencias de lectura.

La lectura digital diversifica la posibilidad de intervención docente, independientemente de la edad, y requiere replantearse los modos y caminos de intervención en la enseñanza de la lectura, enseñar a manejarse en los textos digitales y a comprender cómo se componen los textos en red (Kosolap et al., 2017).

Los maestros tienen la responsabilidad de proporcionarles oportunidades para que experimenten y aprendan a seleccionar fuentes confiables, interpretar una temática que presenta distintos puntos de vista o buscar otras perspectivas del mismo tema, participar en espacios de intercambio en entornos virtuales con argumentos fundamentados, así como integrar los paratextos en la interpretación (Estévez & Perelman, 2014).

El conocimiento operativo de las herramientas digitales y la confiabilidad de las fuentes son problemas que surgen al adquirir una conciencia lectora plena porque es imprescindible, además de saber leer, controlar qué se lee y dónde se lee, vinculando el texto escrito con las ilustraciones y otros recursos que amplían el sentido del texto (Cordón et al., 2019).

La lectura digital posibilita que los docentes amplíen los conocimientos de los estudiantes mediante la contextualización en forma simultánea a la presentación del texto, guíen la búsqueda de ejemplificaciones y propicien lecturas colaborativas, partiendo de un consumo pasivo a la producción a partir de otro (Merchán & Mangas, 2019). Aunque Kosolap et al. (2017) afirman: “Nosotros, maestros, nos sabemos expertos lectores de libros como este, pero también nos reconocemos completamente novatos en otros géneros discursivos” (p. 44).

Las estrategias pedagógicas innovadoras son primordiales para mejorar la comprensión lectora de los alumnos implementando textos digitales, rol fundamental que cumple el maestro, principalmente en contextos de bajo uso de las tecnologías (Neva, 2021).

Para atender a las orientaciones teóricas, se elabora la tabla 3 con la descripción de posibles intervenciones en la enseñanza de la lectura digital, con la finalidad de apreciar posteriormente lo que señalan que hacen en sus discursos.

Tabla 3

Posibles intervenciones en la enseñanza de la lectura digital

Enfrenta al alumno a	Explorar nuevos géneros (correo electrónico, foros, aplicaciones, redes sociales…) Identificar textos nativos digitales e intervenir en los textos facsímiles digitales. Comprender la función de los vínculos para ampliar la información, buscar ejemplificaciones, contrastar opiniones y fuentes. Valorar la confiabilidad de la página. Comprender y asociar la multidimensionalidad de los recursos. Navegar por varios sitios y optar. Producir a partir de otros textos. Construir en forma colaborativa. Buscar el trasfondo cultural y social de los textos, así como situarlos en su espacio y tiempo de creación. Formar su propio punto de vista con fundamentación sólida. Valorar sus propias estrategias de aprendizaje.

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a García y Gómez (2019), Kosolap et al. (2017), Estévez & Perelman (2014), Cordón et al (2019), Merchán y Mangas (2019).

1.1.3 Docentes, competencias digitales y desarrollo profesional

La introducción de las tecnologías digitales en el ámbito educativo plantea enormes desafíos y oportunidades, generando cambios en la enseñanza, el aprendizaje, los escenarios, las concepciones y las decisiones educativas.

En el actual escenario, los usuarios digitales demuestran habilidades digitales altas en el uso de las tecnologías, pero su competencia digital no acompaña la habilidad de uso. La competencia digital implica más que conocer y saber cómo usar las herramientas digitales, es la condición de aprender y enseñar desde los recursos (Gallardo, 2012).

En esta misma línea de pensamiento, Camacho y Salinas (2020) subrayan que el desarrollo de la competencia digital docente requiere conocimientos y capacidades que permitan distinguir qué herramientas digitales apoyan el objeto de enseñanza, elegir la más adecuada e integrarla a sus prácticas.

En definitiva, la competencia digital del profesional de la educación es “la necesidad de ser competente en el uso de la tecnología educativa como docente” (Gisbert et al., 2016, p. 74).

Marcelo y Yot (2016) indican que la integración de las tecnologías por parte de los docentes se conforma al integrar el contenido a enseñar (en este caso de lectura), las estrategias pedagógicas y los recursos digitales utilizados.

El desarrollo de competencias digitales demanda nuevas estrategias didácticas acordes a las circunstancias en que la práctica se desarrolla; en este contexto surge la necesidad de reflexión acerca de los criterios pedagógicos utilizados en relación con la enseñanza. Estas afirmaciones se fundamentan a partir de la lectura del informe de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) del año 2020, que afirma que mejores resultados educativos se obtienen al combinar el empleo de la tecnología con innovaciones en la enseñanza.

Este informe especifica que los docentes latinoamericanos utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con autoeficacia en la enseñanza cuando poseen formación en la competencia tecnológica, y la frecuencia con que emplean las tecnologías en sus intervenciones pedagógicas aumenta en la interacción con otros docentes; aunque en el análisis de datos del informe 2018 se visualiza que "esos datos no permiten saber cómo se integra la tecnología en las prácticas docentes" (OECD, 2020, p. 67).

Vaillant y Marcelo (2015) coinciden y amplían la afirmación al indicar otras competencias que los educadores deben desarrollar en la actualidad, además de la competencia tecnológica. Estas son: competencia de diseño (habilidad para elaborar propuestas secuenciadas y fundamentadas en lo didáctico y pedagógico), competencia de gestión (capacidad de valerse de los recursos humanos existentes en una tarea de cooperación mutua) y competencias tutoriales (habilidad para propiciar apoyo a los estudiantes). Todas esas habilidades de los docentes se direccionan a fomentar la capacidad de leer, comprender, producir y comunicar información digital.

En consideración a la información antes mencionada, se elabora la tabla 4, en la que se relacionan acciones docentes según diferentes niveles de competencia docente en la enseñanza de la lectura digital.

Tabla 4

Competencia docente en la enseñanza de la lectura digital

Competencia docente	Implicancia	Acciones previstas a realizar en cada competencia
Competencia digital docente Camacho y Salinas (2020)	Conocimientos y capacidades que permitan distinguir qué herramientas digitales apoyan el objeto de enseñanza, elegir la más adecuada e integrar a sus prácticas.	Herramientas digitales que apoyan el objeto de enseñanza de la lectura. (recursos digitales) Criterios usados para elegir la herramienta más adecuada. Uso de contenidos disponibles o creación de los mismos.
Competencia de gestión Vaillant y Marcelo (2015).	Capacidad de valerse de los recursos humanos existentes en una tarea de cooperación mutua.	Actividades que promueven el apoyo de los niños entre sí. Acciones que promuevan la interacción con otros docentes. Propuestas de cooperación mutua desde la enseñanza de la lectura digital
Competencias tutoriales Vaillant y Marcelo (2015).	Habilidad para propiciar apoyo a los estudiantes	Formas de apoyo al niño en la lectura digital. Criterio de selección de material y/o páginas confiables en la enseñanza de la lectura. Adecuación de los niveles de dificultad de los textos al desempeño del niño o el grupo. Aspectos o dimensiones de la lectura digital que consideran que es necesario brindar mayor apoyo.

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Camacho y Salinas (2020), Vaillant y Marcelo (2015).

El desarrollo de las competencias digitales docentes se vincula asimismo con la visión de lo que hoy implica el concepto de desarrollo profesional docente, que incluye, entre otros aspectos, el aprendizaje colaborativo (Vaillant, 2017).

> El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (p. 271)

El desarrollo profesional de los docentes no puede analizarse separado de sus procesos internos de desarrollo, atendiendo a situaciones personales y contextuales de trabajo. Por este motivo, se recaban datos como la edad, los años de trabajo, la trayectoria, la experiencia docente en el grado en el cual se desempeña actualmente, la permanencia en la institución y los años que desempeña la profesión. Todos estos datos conllevan a apreciar que la vida debe ser comprendida desde la totalidad de sus etapas, ligadas tanto al ámbito profesional como personal (Bolívar, 1998).

Huberman (1998) se centra fundamentalmente en los ciclos de vida de la carrera del profesorado y presentando tres grandes fases profesionales, no lineales, con sus transformaciones propias. Al principio de la carrera, se experimenta una fase generalmente de inseguridades y descubrimientos; la siguiente fase es donde el profesional adquiere estabilidad pedagógica y compromiso con la profesión, y comienza a ejercer la profesión con mayor autonomía; y en la última fase, algunos intentan experimentar o diversificar, enfocados en sus tareas, y otros sufren un desencanto con la profesión y trabajan de forma más tradicionalista, oponiéndose a los cambios y desentendiéndose del colectivo.

Marcelo y Vaillant (2015) sostienen que ser docente en la actualidad requiere incrementar la determinación para aprender debido a los cambios contantes en el conocimiento, en lo social y, por consiguiente, en los alumnos.

1.1.4 Estrategias, actividades y planificación

Todos los aportes teóricos anteriormente expuestos sobre cómo cambia o se diversifica la enseñanza de la lectura digital en relación con la lectura analógica llevan a reflexionar sobre cómo los maestros reflexionan y presentan las estrategias de enseñanza. Para ello, primeramente se conceptualiza lo que se entiende por estrategias.

Díaz Barriga y Hernández (2005) conceptualizan a las estrategias de enseñanza como los “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 141).

En consonancia con esta visión, Anijovich y Mora (2014) plantean que las estrategias presentan dos dimensiones: una reflexiva, donde “el docente diseña su planificación” (p. 24), relacionando y vinculando esas decisiones con el contenido a enseñar, a quién va dirigido y las actividades a proponer; y, por otro lado, una dimensión acción que “involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas” (p. 24).

Las autoras enfatizan que estas estrategias se expresan en el momento de la planificación, de la acción y al momento de valorar los resultados y retroalimentar la práctica o proponer otras líneas de acción (Anijovich & Mora, 2014).

Las estrategias didácticas son “una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan. Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender” (Litwin, 1998, p. 65).

En este estudio se consideran todas las decisiones del maestro que tienen como resultado una acción práctica, direccionadas a un propósito a alcanzar, como lo plantea Rajadell (2000), que se refiere a las estrategias didácticas como “una planificación consciente e intencional de una intervención” (p. 575), que se desarrolla al seleccionar y recuperar conocimientos para el cumplimiento de sus objetivos.

La estrategia de enseñanza se inscribe en la realidad y el contexto donde se desarrolla la práctica docente; reporta una práctica planificada, pensada y secuenciada. Son elaboradas por los maestros para sujetos determinados en una situación concreta, por medio de las cuales el maestro coordina acciones con la finalidad de lograr los propósitos previstos para sus alumnos; son las decisiones de los docentes al pensar, plantear y evaluar intervenciones de enseñanza.

En cuanto a la enseñanza de la lectura, Picún y Pérez (2015) afirman que es primordial conocer el proceso de comprensión textual en situaciones de evaluación que vayan más allá de la medición; planteando situaciones que “permitan visualizar las estrategias que el alumno despliega, regístralas, compartirlas y reflexionar conjuntamente sobre ellas” (p. 14), además del uso de recursos lingüísticos para comprender textos. Se refiere a la evaluación no solo de contenidos, sino al saber hacer con el objetivo de enseñanza.

Se enfatiza en los objetivos o intenciones educativas como tipo de estrategia de enseñanza por ser enunciados que permiten delinear las actividades de aprendizaje del contenido curricular elegido, y lo que se pretende que los alumnos asimilen. Estos objetivos se relacionan con la apropiación del conocimiento en situaciones concretas que se registran en las planificaciones y en las evaluaciones (Díaz Barriga & Hernández, 2005).

La lectura digital se caracteriza por la presencia de ilustraciones (esquemas, audiovisuales, gráficos, infografías…), que son descriptas por Díaz Barriga y Hernández (2005) como estrategias de enseñanza que comunican ideas con un nivel de abstracción distinto.

Las actividades también son consideradas recursos y unas resultan ser mejores que otras por afianzar mejor el aprendizaje, por lo que resultan ser recursos más adecuados. Las actividades de aprendizaje son acciones propuestas por el docente con la finalidad de incursionar al alumno en determinados conocimientos (Penzo et al., 2010).

Las secuencias de actividades son herramientas útiles para abordar la diversidad educativa y valorar las rutas de aprendizaje de cada niño (Navarro et al., 2021).

Las TIC pueden facilitar distintos tipos de actividades de aprendizaje, tales como: actividades asimilativas, que son las que facilitan la comprensión; actividades de gestión de la información, donde se promueve la búsqueda, selección y análisis de la información; actividades de aprendizaje comunicativas, que promueven la implicancia e interacción de los alumnos en debates, foros, blogs; actividades de aprendizaje productivas, en las que se les solicita a los alumnos que diseñen o concreten una elaboración propia; actividades de aprendizaje de aplicación, en las que se usan los recursos digitales para aplicar las habilidades adquiridas; y actividades evaluativas, que tienen la finalidad de valorar el nivel de adquisición de los aprendizajes y realizar una retroalimentación de las propuestas de intervención (Yot & Marcelo, 2016).

La planificación didáctica es el lugar donde los maestros registran los avances curriculares realizados y las actividades pedagógicas didácticas a realizar, con la posibilidad de volver posteriormente sobre ella y replanificar las siguientes intervenciones. La Inspección Técnica de Primaria emite la circular N° 5/16 como forma de aunar criterios y organizar lo que se pretende enseñar, con un objetivo claro donde se anticipa y se prevén las acciones a realizar y se encauza la acción futura. Es un proceso mental que se concreta en el discurso escrito e informa sobre el objetivo, el tiempo y las acciones de los docentes y los alumnos.

Ralf (2015) recomienda que en la planificación deben estar presentes los propósitos a ser alcanzados en la intervención, relacionados con el contenido elegido para esa instancia, las actividades a realizar por parte de los alumnos y las intervenciones o estrategias docentes para andamiar el proceso de aprendizaje.

El docente debe prever qué estrategias utilizará para atender a los alumnos, teniendo en cuenta sus características, conocimientos previos y el contexto. En palabras de Davini (2008): «Programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar sus intenciones, así como las maneras para adecuarlas a las características de los alumnos y a los contextos particulares» (p. 168).

En función de los contenidos a trabajar en la planificación se aborda un área, y si son contenidos en un área en especial, se elabora una secuencia de enseñanza; si se trabaja más de un área en una misma intervención, se realiza una doble agenda donde una de las áreas será objeto de conocimiento y la otra auxiliar (Circular N.º 5/16; ANEP, CEIP, 2016).

Davini (2008) realiza una distinción entre propósitos y objetivos de enseñanza, relacionando los propósitos con la intención pedagógica planteada por el docente en ese momento, y objetivos con los aprendizajes que se esperan que los alumnos alcancen, planteando como elemento de reflexión qué evidencias comunican la adquisición o avances en el conocimiento.

La búsqueda de evidencias como parte del proceso de evaluación tiene que ser coherente con el desarrollo del proceso de enseñanza y muchas veces ocurre en simultáneo. Anijovich y Cappelletti (2017) plantean que luego de identificar los aprendizajes esperados es posible confeccionar los criterios de evaluación que también están presentes en los objetivos de aprendizaje.

La planificación requiere anticipar lo que se propone que los alumnos aprendan y qué se les va a proponer que hagan para aprender. Es el docente quien adquiere el rol de responsable de incorporar en dichas actividades el uso de las tecnologías e incentivar que los alumnos adquieran cierta autonomía (Yot & Marcelo, 2016).

1.1.5 La escuela, la innovación curricular y el saber pedagógico docente

En este apartado se explicita la relación teórica que algunos autores establecen entre la innovación, el saber pedagógico - didáctico del maestro y la escuela como organización de aprendizaje.

En la trayectoria profesional y en la capacidad de innovación, se evidencia la concepción del rol que puede llegar a adquirir la escuela. El informe de INEEd (2021) aporta importantes hallazgos en cuanto a la existencia de factores escolares que permiten superar resultados esperados en distintos contextos de vulnerabilidad sociocultural; y factores propios del centro educativo, como el tamaño, el tiempo de atención pedagógica y el trabajo colectivo y colaborativo entre los maestros en la mejora de sus prácticas desde la visión de una comunidad profesional.

Estos datos sobre las escuelas eficaces del Uruguay, instituciones que logran superar positivamente las expectativas determinadas por factores contextuales, destacan el rol del director y el trabajo conjunto y reflexivo de los docentes.

En la enseñanza específica de lectura y matemática, la practica pedagógica de los maestros que priorizan y/o promueven con mayor frecuencia el trabajo autónomo de los alumnos son factores positivos de los centros (INEEd, 2021).

En este momento, urge volver sobre lo explicitado en el apartado 2.1.1, donde se señala, en palabras de Cassany, que la lectura adquiere modos particulares según la época, por lo cual insertos en una cultura digital las formas de lectura cambian. Leemos insertos en el contexto de una comunidad de pertenencia, así se entiende en este estudio que la escuela podría oficiar también como una comunidad de práctica profesional situada en un contexto que puede resultar versátil y tener características distintivas.

Al pensar en la forma en que los maestros logran implementar las innovaciones y modificaciones curriculares propuestas más recientemente con el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, reformulación 2013), el Documento Base de Análisis Curricular (2016) y la actual transformación curricular en curso, se recurre a autores que argumentan que la escuela como comunidad de aprendizaje es determinante en la implementación de los cambios que se detallan en este desarrollo.

Escudero y Correa (2006) afirman que la innovación ha de ser explicada y argumentada desde los espacios educativos de las escuelas, donde una serie de aspectos se interrelacionan en un clima organizativo en pos de la mejora de las prácticas y procesos educativos, que producen énfasis

principalmente cuando existen espacios de reflexión hacia donde se dirige el cambio y la forma en que lo hacen.

En el mismo sentido, Terigi (2011) plantea que ciertas circunstancias de la organización escolar, como la reorganización de formatos escolares de los tiempos, espacios y la creación de nuevas funciones , hacen posibles transformaciones en las prácticas de enseñanza.

El potencial del centro educativo se visualiza como vector del desarrollo profesional e innovación pedagógica, como posible comunidad de aprendizaje favorecedora del intercambio y trabajo colaborativo (Vaillant, 2017). Una comunidad de aprendizaje promueve el desarrollo profesional y el fortalecimiento de las trayectorias docentes (Vaillant, 2016) en la reflexión conjunta sobre las prácticas con proyectos en común; en espacios de intercambios como salas, coordinaciones, conversaciones informales, como se describe en el apartado 2.1.3.

La escuela es un lugar donde se produce saber y la enseñanza es un acto colaborativo en acción conjunta a nivel institucional (Terigi, 2011); un constructo teórico que fundamenta el desarrollo de este estudio de las concepciones y estrategias empleadas por maestros de quinto y sexto año en la enseñanza de la lectura digital, en las condiciones institucionales de trabajo y expectativas institucionales en que se desempeñan.

1.1.6 Concepciones docentes

En este apartado se pretende abordar las distintas visiones sobre el término “concepción”, con respecto al pensamiento de los maestros. La tendencia en investigación educativa es respecto al paradigma de los profesores o desde la visión de los alumnos, que corresponde a otra etapa educativa, y muchos otros estudios sobre contextos de inclusión digital, que no son específicamente el tema de este desarrollo.

Muchas investigaciones retoman el término y su significado, de las cuales se seleccionan aquellas que son apropiadas para este estudio y se unifican en aspectos conceptuales.

Llinares y Pajares (1992) en Romero (2017) afirman que las concepciones “son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (p. 53).

Este pensamiento corresponde con los descripto por López (2019), para quien “las concepciones involucran creencias, pero estas últimas no refieren necesariamente al conocimiento formal, sino que remiten a una construcción realizada por los sujetos respecto de una realidad, sin necesidad de validación social” (p. 71).

Para Pajares (1992), las concepciones y creencias se vinculan porque las creencias influyen en la relevancia que le asigna el docente a los conocimientos.

De acuerdo con Cartagena (2017), las concepciones son “las teorías implícitas propias de cada docente. Estas teorías son las que dan sustento al accionar, a la toma de decisiones en el ejercicio de la labor docente” (p. 28). Al leer las apreciaciones de Cartagena (2017), se entiende que las concepciones trascienden los discursos e inciden en el desarrollo de la enseñanza de la lectura digital. Es una construcción implícita, que permea la acción de los docentes, en este caso maestros y, consecuentemente, en la toma de decisiones; por lo que se entiende, teóricamente, deberán incidir en las estrategias de enseñanza que implementarán.

Las concepciones docentes se forman desde la perspectiva histórica, cultural y social, en interacción con sus conocimientos como profesional de la educación desde lo disciplinar, pedagógico y didáctico. Davini (2008) aporta, en este sentido, que la didáctica genera conocimientos que se relacionan con lo metodológico; provee a los docentes de certezas básicas en la enseñanza.

Hernández y Maquilón (2010) identifican, desde un estudio fenomenológico, que las concepciones de los docentes se explican en la significación de enseñanza y de aprendizaje, y las diferentes formas de aprender y enseñar, o sea, las concepciones afectan sus propuestas de clase. Identifican tres grandes categorías de enseñanza: la centrada en el docente, que se enfoca en la importancia de la transmisión del conocimiento; la centrada en el alumno, donde la intervención docente es un apoyo promotor del desarrollo del estudiante a través de la construcción de su propio conocimiento, y una categoría intermedia, que promueve la interacción alumno - docente en la promoción del aprendizaje (Hernández & Maquilón, 2010).

En la enseñanza de la lectura digital, se introduce el análisis de las concepciones de enseñanza de la lectura digital, que requiere de acciones mediadas por las tecnologías digitales. Por lo que se considera los aportes de Mazzoti (2016), el cual confirma lo que ya estaba en la literatura especializada, de la presencia de tres principales concepciones sobre el uso de las tecnologías que son: implementación del uso de las TIC (en base al uso de recursos disponibles, en una actitud de consumidor pasivo); incorporación como apoyo y complemento de la enseñanza (intervención del docente en la elaboración del material de apoyo con los recursos tecnológicos disponibles); y apropiación, que reflejan un uso más elaborado del recurso con actividades más enriquecidas, quizás con actividades más significativas y con fines de construir el conocimiento basada en situaciones auténticas y reflexivas.

Para concluir, las concepciones están conformadas por combinaciones de valores, creencias y teorías sobre el conocimiento en general y del propio campo disciplinar, así como sobre el rol docente, la enseñanza y la función social de la educación, entre otros aspectos. Las concepciones son un conjunto de interpretaciones no conscientes de la realidad; implican creencias, representaciones y teorías del conocimiento; generalmente no visibles en la cotidianeidad.

Para finalizar, se relevan como significativas para el estudio las apreciaciones de Bohórquez (2014), quien, si bien realiza un estudio en matemáticas, se refiere a que las concepciones de los docentes engloban el conocimiento teórico y procesos reflexivos buscando armonía entre la tradición cultural y las formas de enseñar.

Específicamente, en las concepciones de lectura digital y su enseñanza se prevé que pueden incidir las concepciones de enseñanza, el contexto escolar, el tipo de escuela, la experiencia como maestro y su formación, la etapa laboral, la apropiación en el uso de los dispositivos digitales, sus concepciones sobre la lectura y sobre la lectura digital, la visión de imprescindibilidad o no para la enseñanza o la asignación a que es una cuestión de los niños y jóvenes. Estos aspectos conforman las categorías apriorísticas, que son cuestiones que pueden incidir o no.

1.2 Estudios empíricos, antecedentes

Resulta significativo hacer una revisión documental de investigaciones que sustenten este estudio. Para ello, se exploran tesis de maestría, doctorado y proyectos de investigación, los cuales forman parte de antecedentes nacionales e internacionales.

La indagación estuvo orientada inicialmente hacia textos que abordaran concepciones sobre la enseñanza o estudios sobre la enseñanza de la lectura digital, en lo referente al objetivo de investigación de este trabajo, que es "comprender las concepciones que tienen los maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas públicas sobre la enseñanza de la lectura digital y su relación con las estrategias didácticas que manifiestan emplear en las mismas".

Tanto a nivel nacional, regional como internacional, distintas investigaciones dirigen sus objetivos a la lectura o a la enseñanza con recursos digitales; la mayoría orientadas a la educación secundaria o universitaria.

Los antecedentes seleccionados fueron tomados por poseer resultados y conclusiones con aportes significativos para la presente investigación.

1.2.1 Antecedentes internacionales no regionales

Con respecto a investigaciones acerca de lectura digital, se destaca el estudio doctoral de López (2019), en España, que se propone analizar, desde la percepción de estudiantes universitarios, el lugar que tienen las prácticas de lectura y escritura digital en su formación. Es relevante para este estudio el hallazgo que refiere a que las prácticas de los docentes están centradas en el acceso a la información, sin observar orientaciones específicas sobre cómo leer y escribir en el medio digital.

Un segundo estudio relevante es el titulado "La escuela ante el desafío digital: las nuevas formas de lectura y escritura" de Berdeja (2020), realizado en Cataluña. Lo relevante de sus hallazgos en referencia al objeto de estudio es que los maestros mantienen prejuicios en relación con lo digital, lo que determina cómo conciben el proceso de enseñanza y no parecen mantener acciones sostenidas en el tiempo que permitan la enseñanza de una nueva forma de leer y escribir.

La tesis doctoral desarrollada por Sarango (2021), desde la Universidad de Salamanca, España, indagó los aspectos favorecedores del desarrollo de competencias digitales claves en la formación docente para la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI, y la implicancia que tienen esas competencias en el planteamiento de nuevas prácticas de enseñanza (estrategias). Resulta significativa la conclusión de que el dominio de las habilidades tecnológicas incide en el empleo efectivo de las tecnologías para la enseñanza y que las competencias digitales docentes permiten sostener el cambio en sus prácticas.

1.2.2 Antecedentes internacionales de la región

En Colombia, López (2020) desarrolla la tesis titulada “Sobre prácticas de lectura digital: narrativas de docentes en la ciudad de Armenia- Quindio- Colombia” en el contexto de la educación media y superior. El interés en la tesis resulta de sus conclusiones, donde se destaca que los docentes proponen algunas prácticas de lectura digital con temores y muestran disposición para enseñar lectura en textos fijos. Este hallazgo es relevante para considerar en el contexto uruguayo.

En cuanto al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en tiempos de pandemia, se accede a la tesis desarrollada por Salinas (2021), en Colombia. Consta de una investigación cualitativa, que analiza la secuenciación de actividades de enseñanza y las estrategias utilizadas en la mejora de los procesos de lectura y escritura digital con niños que cursan educación inicial en Bogotá. Es de gran insumo lo que aporta esta tesis en relación al hecho de que el período de no presencialidad promovió innovación en los modos de enseñanza, específicamente en la alfabetización digital, en enseñar a leer y escribir.

En lo referente al saber docente, adquiere especial interés la investigación realizada por Sáez, Nocetti y Flores (2022) en la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. El hallazgo de interés para el estudio es que el saber práctico de los docentes se estructura en la experiencia profesional y se relaciona con el contexto educativo.

1.2.3 Antecedentes empíricos nacionales

En la línea del estudio se toma como antecedente nacional una tesis desarrollada en la Universidad ORT Uruguay, elaborada por Diel (2019), donde se investiga sobre el significado asignado por estudiantes de secundaria a la literacidad digital y su relación con el rendimiento escolar. Resulta relevante uno de sus resultados, que consiste en que la población de menor nivel socioeconómico exhibe más tendencia hacia la literacidad en general, y hacia lo digital en particular; por lo que se considera que tienen más acceso a oportunidades de lectura digital. Además resalta que los estudiantes prefieren leer en pantalla.

En lo que refiere a educación primaria del Uruguay, Hiriart (2021), desarrollada desde la Universidad Nacional de La Plata, investiga sobre las propuestas de enseñanza de la lectura mediadas por las TIC en primer ciclo (primero, segundo y tercer año). Los resultados obtenidos denotan que las prácticas de enseñanza de la lectura mediadas por TIC favorecen el encuentro con otras formas de leer más dinámicas, en un trabajo colaborativo entre pares; con escasas nuevas formas pedagógicas de enseñar. Este hallazgo se considerará en el estudio a desarrollar.

En referencia al uso pedagógico de los recursos digitales, se destacan varios estudios e investigaciones que profundizan en dicha temática, que si bien no es el propósito perseguido en el estudio que se está proyectando, aportan datos relevantes para su desarrollo. En lo referente a lo pedagógico, la reciente tesis doctoral de Rebour (2020) denominada "Creencias docentes, uso pedagógico de tecnologías y formación inicial de maestros" indaga el uso pedagógico de las tecnologías en el ámbito de la formación inicial de maestros. El aporte que interesa en esta oportunidad es que estos estudiantes tienen contacto y participan en experiencias que integran las tecnologías con el ámbito pedagógico en las prácticas docentes que realizan en las escuelas públicas, ámbito en el que se desarrolla este estudio.

Otro estudio relevante, en la línea de las tecnologías digitales, es el que desarrollaron Cobo y Doccetti (2017) sobre el caso de los Maestros de Apoyo Ceibal (MAC) y sus percepciones acerca del uso de las plataformas digitales, las dificultades y las necesidades identificadas para la promoción y el desarrollo de nuevos alfabetismos por parte del cuerpo docente. Como resultado relevante para el objeto de estudio, se destaca la capacidad de realizar un empleo más efectivo de los recursos digitales en la enseñanza cuando se cuenta con formación y capacitación en las habilidades digitales. El estudio sugiere que la formación promueve un uso efectivo de los espacios digitales y la necesidad de personalización de los contenidos, trabajo colaborativo y establecimiento de redes de intercambio comunicativo; aspectos a observar de la competencia digital docente.

De forma más reciente, Sosa y Ambrosi (2021) investigaron sobre el rol docente y la sistematización de prácticas en la educación pública uruguaya en contexto de pandemia. Denotan que en este nuevo escenario las propuestas de enseñanza produjeron cambios en las estrategias curriculares, lo que constituye una aspecto a investigar en este estudio. Por otro lado, las estrategias metodológicas se adhieren a un enfoque cualitativo y emplean como técnicas de relevamiento de información, entrevistas semiestructuradas a docentes y revisión de documentos, lo que resulta de interés para la investigación como marco de referencia en la aplicación de las técnicas en el campo de trabajo.

Otro aporte de interés lo constituye la investigación llevada a cabo por Domínguez (2018) en Uruguay, en la que se propuso identificar en uno de sus objetivos específicos las concepciones de los docentes del CeRP (Centro Regional de Profesores) respecto a la lectura y la escritura. Evidencian que persiste la idea de que estas competencias se adquieren en el período escolar y no en la práctica profesional, adjudicando así la función exclusivamente a las instituciones de Educación Primaria en la percepción de estos docentes.

Desde lo metodológico se resalta la tesis doctoral realizada por Questa-Torterolo (2018), denominada “Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo: Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiples”. El estudio aplica una metodología cualitativa, exponiendo de manera precisa y práctica los procesos a seguir en la aplicación del estudio de casos múltiples y los criterios empleados en cada una de las etapas; destacando como aporte de referencia para este estudio, la aplicación de las fases o capas de análisis de datos.

A continuación, se detallan algunos antecedentes nacionales e internacionales relevantes para este trabajo, como síntesis se destacan los tres siguientes antecedentes empíricos.

Tabla 5

Selección de algún antecedente nacional e internacional

Auto/año	País	Título	Metodología	Interés para la presente investigación
Diel, M (2019)	Uruguay	Lecturas, pantallas y adolescentes lectores: estudio exploratorio descriptivo, de tipo mixto, sobre la literacidad digital en estudiantes de Montevideo	Cuantitativa y cualitativa	Resulta relevante uno de sus resultados que consiste en que la población que inicia secundaria, de menor nivel socioeconómico exhibe más tendencia hacia la literacidad en general, y hacia lo digital en particular
López, K (2019)	España	*Análisis de las Prácticas de Lectura y Escritura Digital de los Estudiantes Universitarios en Colombia*	Cualitativo y cuantitativo	Resulta relevante que las prácticas de los docentes universitarios están centradas en el acceso a la información, sin observar orientaciones específicas sobre cómo leer y escribir en el medio digital
Salinas, D (2021)	Colombia	Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en tiempos de pandemia.	Cualitativa	El interés en esta investigación reside en el hallazgo de que las actividades de enseñanza y estrategias utilizadas en la mejora de los procesos de lectura y escritura digital en educación inicial en Bogotá en el período de no presencialidad (pandemia) promovió innovación en los modos de enseñanza

Nota: Fuente: Elaboración propia.

2. Marco contextual

En este capítulo se especifica la situación del país en la implementación de las tecnologías y la formación de maestros en esa área, la lectura en los programas que rigen la Educación Inicial y Primaria al momento del intercambio directo de la investigadora con los maestros y el contexto de las escuelas. También se mencionan los lineamientos generales del Marco de Transformación Curricular, porque para quinto y sexto grado no están aún desarrollados los contenidos programáticos y perfiles de cada espacio (área del conocimiento).

2.1 Plan Ceibal

El análisis de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura digital en la educación primaria suponen usos y saberes sobre tecnologías digitales por parte de alumnos y maestros.

En Uruguay, desde el año 2006 con el lanzamiento Plan Ceibal, todos los niños de Educación Común y sus docentes accedieron a una computadora portátil, disminuyendo la brecha digital existente hasta el momento. Además, este plan promovió la capacitación de sus docentes en el uso de la herramienta y en la producción de propuestas educativas innovadoras.

Para ello, el Plan Ceibal creó cargos de maestros MAC que cumplieron la función de apoyo a los Maestros de Aula, asesorando en la integración de las tecnologías digitales en proyectos; y maestros dinamizadores que desarrollaron su labor como “consultores externos” formadores en la implementación de proyectos y uso de las tecnologías digitales en las escuelas de la Dirección General de la Educación Inicial y Primaria (DGEIP, 2015).

Uno de los de los principales objetivos de este Proyecto es “favorecer la construcción de nuevos entornos de aprendizaje y la generación de un contexto propicio para que los niños uruguayos sean capaces de responder a las exigencias de la sociedad basada en la información y el conocimiento” (UNESCO, 2008, p. 15). Promueve el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje, y reconfigura la relación del saber con los modelos pedagógicos.

La plataforma Plan Ceibal cuenta con variados recursos en línea que pueden ser utilizados por los maestros, como la plataforma CREA, que permite compartir material, plantear foros de discusión, enviar actividades individuales o colectivas y retroalimentar las mismas con comentarios, calificar actividades, realizar encuentros virtuales por videoconferencia o enviar mensajes a los niños y a sus familias. También está la Biblioteca País, que permite el acceso a libros digitales, audio cuentos, videos, canciones, fichas didácticas y otros. Existen clubes de lectura donde se pueden implementar proyectos de lectura y hacer seguimiento de la participación de cada alumno. Además, hay un repositorio de Recursos Educativos Abierto en distintas áreas y grados, así como plataformas de

Matemáticas, Ciencias y una plataforma de Lengua para cuarto, quinto y sexto año de primaria, basada en el desarrollo de competencias.

La plataforma de Lengua fue proyectada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Plan Ceibal, y es una herramienta digital que acompaña la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde un enfoque comunicativo, que apunta a mejorar los aprendizajes en el área de lengua (Plan Ceibal, 2021).

Ceibal concreta su apoyo directo a los maestros y a las escuelas con la creación de los cargos de MAC y de maestros dinamizadores; con la finalidad de formar, actualizar y acompañar a los docentes y la comunidad educativa en la inclusión de la tecnología digital en las prácticas de enseñanza. Los maestros dinamizadores fueron designados a nivel del cuerpo de inspectores departamentales y actuaron como consultores externos para grupos de escuelas, mientras que los MAC impartieron cursos y facilitaron actividades de los maestros (Fullan et al., 2013). Actualmente, se conserva la función de dinamizadores, priorizando casos individuales de maestros que soliciten apoyo o atención a proyectos.

Desde el año 2007 está presente el Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA), que se construye y desarrolla en el Departamento de Evaluación de Aprendizajes de la División Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP. En 2011 se realizó el primer ciclo de evaluaciones formativas en línea con pruebas de matemática, lectura y ciencias para estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria (Fullan et al.; 2013). Este aspecto se subraya por ser un espacio de formación para los maestros al presentar ejemplos de actividades y fundamentaciones teóricas en diversas guías que acompañan las pruebas, así como informes de cada ciclo de evaluación.

2.2 La enseñanza de la lectura en el currículum de Educación Primaria

Al momento de la interacción del investigador con los maestros, en el año 2022, la Transformación Curricular Integral (TCI) estaba en curso, y no se habían presentado documentos finales en forma oficial.

La TCI comienza a implementarse en el año 2023, con contenidos programáticos solamente para primero y segundo año de Primaria. En cuanto a quinto y sexto año, que es lo que concierne a este estudio, están vigentes los contenidos curriculares del Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008, reformulación 2013) y el Documento Base de Análisis Curricular (ANEP, CEIP; 2015, reformulación 2016).

En el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008, reformulación 2013), la enseñanza de lengua es considerada desde un enfoque sociocultural, con sus variaciones y cambios lingüísticos. En cuanto a la lectura, se describe como un proceso de interacción entre el lector, el texto y el autor; especificando que debe ser una lectura que trascienda el análisis lingüístico e

implique “una lectura crítica del contexto socio-histórico en que el texto considerado tuvo origen y ha circulado o circula, en relación con la ideología que reposa en los enunciados formulados, partiendo de la base de que no es palabra neutra” (p. 47).

En el documento mencionado la enseñanza debe orientarse a los aspectos convencionales del sistema y a la adquisición de las estrategias discursivas, enseñando a reflexionar sobre la lengua no solo como sistema, sino también como dispositivo de comunicación y socialización.

Como contenido transversal a todos los grados de enseñanza inicial y primaria, desde los 3 años, están las inferencias lectoras que se desarrollan en el apartado 2.1.1, en soporte material y virtual, sin hacer distinción en su enseñanza.

Al observar los contenidos del Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008 reformulación 2013), se opta por desarrollar el estudio en quinto y sexto grado de primaria por ser los tramos en que están explícitos los contenidos que tienen relación con la enseñanza de la lectura digital; como la lectura hipermedial e hipertextos. Al estar esos contenidos dispuestos para estas clases, los maestros pueden inferir que son conocimientos a ser enseñados en ese tramo de escolaridad como perfil máximo a alcanzar.

El Documento Base de Análisis Curricular (ANEP, CEIP; 2008, reformulación 2016) se refiere a una alfabetización que no solo incluye competencias lingüísticas sino competencias comunicativas; desde una enseñanza focalizada en situaciones reales que incluyan reflexiones sobre lo leído o escuchado.

En los perfiles de egreso de sexto año, se especifica entre los conceptos y contenidos programáticos vinculados, aspectos como seleccionar, jerarquizar información y realizar lectura hipermedial.

En los perfiles de egreso de tercer año de primaria del Documento Base de Análisis Curricular (ANEP, CEIP; 2015, reformulación 2016), que es una visión más actualizada del currículo, especifica como uno de sus perfiles de egreso el buscar información en formato papel y/o digital, como algo opcional.

El desarrollo de la lectura incluye prácticas que permitan entender el sentido de las ideas constitutivas del texto y profundicen en los procesos cognitivos del lector al interactuar con el texto (Programa de Educación Inicial y Primaria; 2008, 2013).

El Documento Base de Análisis Curricular (ANEP,CEIP; 2015, reformulación 2016), que en el momento de las entrevistas era la más reciente especificación referida a lo curricular, establece la enseñanza en primaria en dos ciclos y especifica las expectativas de logro (requerimientos básicos de aprendizaje) correspondientes a cada ciclo escolar.

Considera el proceso del ciclo escolar con el fin de respetar las trayectorias individuales, dar continuidad a los procesos y realizar intervenciones oportunas. Cada ciclo educativo es un tiempo pedagógico dedicado al desarrollo de habilidades a alcanzar en ese período. Este documento oficial en el área del Conocimiento de Lenguas concibe la enseñanza como práctica desarrollada en situaciones reales en reflexión constante sobre lo que se lee.

Quinto y sexto año están incluido en el segundo ciclo, que es lo que concierne a este estudio. Los perfiles de egreso en lectura indican los logros a alcanzar por los alumnos, como realizar una lectura hipermedial o hipertextual, identificar, reconocer, seleccionar, jerarquizar la información en diferentes formatos, comprender, analizar, relacionar, elaborar conclusiones y emitir opinión sobre lo leído.

Por otra parte, se encuentran las Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua, del Programa de Lectura y Escritura en Español (ANEP, CODICEN; 2016). Estas pautas establecen como perfil esperable de un lector que transita los primeros años de Educación Primaria lo siguiente: "recurre a la lectura por motivación personal, en soporte papel y digital. Lee en pantalla, principalmente cuando su objetivo de lectura es buscar información. Comienza a explorar textos con independencia del lector experto" (p. 30). Y como lector que transita los últimos años de Educación Primaria "determina con suficiente autonomía qué textos leer… Emplea con eficacia distintas fuentes de información con fines específicos" (p. 38), entre los cuales están los sitios web; es decir, que la lectura digital está implícita como parte de la lectura en general.

Como parte del Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) son emitidos los Cuadernos para Leer y Escribir (CLE, 2016), que son libros en soporte físico en donde los alumnos tienen espacios para escribir y realizar otras acciones, como subrayar. Los cuadernos poseen temáticas distintas según la clase y, en la temática que nos concierne, se visualiza que tienen direcciones web. Estos libros también están dispuestos por DGEIP como documentos electrónicos y en este caso las direcciones web no están habilitadas como hipervínculos activos; son dispuestos como textos fijos en línea. Los acompaña otro cuaderno con especificaciones para el docente por ciclo, en segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto) la palabra "lectura digital" no está presente, pero se encuentran algunas sugerencias relacionadas a los recursos y fuentes, como por ejemplo: "se propone además el trabajo con diccionarios digitales" (p. 34) y "el estudiante se enfrenta a la situación de tener que seleccionar fuentes de consulta en función de necesidades académicas" (p. 34).

Otro aspecto de interés a abordar es lo referente a la lectura y el bilingüismo en los programas de enseñanza**,** especialmente en este estudio que se desarrolla en un departamento de frontera con Brasil.

En el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008 reformulación 2013) consta que la frontera de Uruguay con Brasil se caracteriza por ser bilingüe, por la coexistencia del contacto de dos lenguas, el español y el portugués, y la presencia de variedades lingüísticas locales denominadas en distintos momentos como "portuñol", Dialectos Portugués del Uruguay (DPU) o más recientemente Portugués del Uruguay.

Este documento oficial especifica que gran parte de la población es capaz de separar los códigos de ambas lenguas (portugués y español), que estas variedades estandarizadas serán las empleadas en la instrucción en las aulas de las escuelas y que el rol del sistema educativo es ampliar su repertorio comunicativo.

El Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008 reformulación 2013) reconoce la presencia del portugués del Uruguay como variedad lingüística, sin sugerencias u otras orientaciones

de cómo enseñar a partir de esa variedad lingüística, lo que se entiende en este desarrollo de tesis que la función que le asigna al sistema educativo de ampliar el repertorio de los alumnos se relaciona directamente con las lenguas estandarizadas.

En este programa curricular se registra el contenido “variedades lingüísticas” en el sector correspondiente a los contenidos de lectura de sexto año, motivo por el cual se opta por realizar el estudio en un departamento fronterizo, con la intención de visualizar cuáles son las intervenciones que realizan en ese sentido los maestros participantes del estudio.

Por otra parte, la Ley General de Educación N.º 18.437 (2009) en su Artículo N.° 40 del Capítulo VII, correspondiente a la sección “Líneas Transversales”, establece entre los propósitos de la educación lingüística “el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya)”.

En ese sentido, el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (2019) reconoce en contextos de frontera la presencia de la variedad estándar y de los dialectos que surgen de las mismas, denominado en dicho documento como bidialectal la presencia del portugués uruguayo como lengua materna de un porcentaje importante de alumnos, indicando que “se hace hincapié en cuándo y cómo utilizar determinado lenguaje, conforme a la situación comunicativa” (p. 9).

Brovetto (2010) destaca que en la Ley General de Educación se atribuye por primera vez el carácter de lengua materna a la variedad del portugués de frontera, afirmación que lleva a la autora a concluir que se está frente a un contexto de plurilingüismo. Este aspecto llevó a plantear como interrogante en esta investigación si adquiere alguna particularidad la enseñanza de la lectura en este contexto de presencia del portugués del Uruguay.

En lo referente a la Transformación Curricular Integral (TCI), a finales del año 2022, luego de realizadas las entrevistas a los maestros de cada caso y recopilado de planificaciones de los mismos, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria pone a disposición en su página web los documentos oficiales referentes a la misma.

El Marco Curricular Nacional (2022) presenta ejes orientadores del desarrollo educativo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Los fundamentos que ofician de base para redefinir la enseñanza de la lectura digital, al entender de la investigadora, son los siguientes:

- Diversos aspectos de la transformación curricular actual dan pistas de que la enseñanza de la lectura digital se redefine, a través de los ejes orientadores del desarrollo educativos presentes en el Marco Curricular Nacional (2022) como ser
- Incorporación de competencias digitales: ha reconocido la importancia de las competencias digitales en la sociedad actual y se han integrado estas competencias en los objetivos y contenidos curriculares. La inclusión de la competencia digital como una competencia clave refleja el reconocimiento de que los estudiantes deben adquirir habilidades específicas, como leer y comprender textos digitales.

- Enfoque centrado en el estudiante: se orienta hacia un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, donde se fomenta la participación activa, la autonomía y la construcción del conocimiento. En el contexto de la enseñanza de la lectura digital, esto implica proporcionar oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades de búsqueda, evaluación crítica y comprensión de información en línea, promoviendo así la lectura crítica y reflexiva.
- Integración de recursos tecnológicos: se ha impulsado la integración de recursos tecnológicos en el aula, como computadoras, tabletas y acceso a Internet. Estos recursos tecnológicos brindan a los estudiantes la posibilidad de interactuar con una amplia variedad de textos digitales, lo que permite desarrollar habilidades específicas para la lectura en entornos digitales. Estas acciones buscan reducir la inequidad en los contextos que se ven restringidas las posibilidades educativas futuras, desarrollando políticas focalizadas.
- Formación docente: se implementa programas de desarrollo profesional para capacitar a los docentes en el uso de herramientas y recursos digitales en la enseñanza, así como en la planificación de actividades que fomenten habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes.

El plan de estudios de Educación Básica Integrada (2022) en los niveles de 5to y 6to año de educación primaria, que corresponde a segundo ciclo, tramo 4, presenta como perfil del tramos la producción colaborativa en medios digitales, la reflexión sobre la fiabilidad de los contenidos digitales y la construcción de la identidad digital con objetivos de usos éticos.

Al integrar la competencia digital como una competencia clave, adoptar un enfoque centrado en el estudiante, promover el uso de recursos tecnológicos y brindar formación docente adecuada, la Transformación Curricular Integral crea un entorno propicio para el desarrollo de habilidades de lectura digital en los estudiantes.

2.3 Las escuelas y sus contextos

En este apartado se sitúa la investigación en el ámbito de las escuelas públicas de Educación Inicial y Primaria en el sistema educativo público de Uruguay, y sus diferencias contextuales.

En esta instancia se optó por desarrollar este estudio con maestros de clase, quienes son los encargados directos de la enseñanza de la lectura escolar en los contextos situados. Es decir, en las escuelas entendidas como organizaciones donde se establecen relaciones entre maestros y estudiantes, entre maestros, con los equipos de gestión escolar (director y subdirector o secretario), con inspectores de zona, y con la comunidad educativa más amplia, como familias y organizaciones sociales. Estos maestros que reciben orientaciones compartidas en el colectivo, que proceden de maestros que ocupan diferentes posiciones dentro del sistema; orientaciones que también pueden surgir de la reflexión colectiva en espacios de coordinación y salas docentes, además de lineamientos de políticas educativas que se expresan en programas de enseñanza y otros documentos. En diferentes documentos de DGEIP se aborda la conceptualización de escuela como

“unidad de análisis para la reflexión y toma de decisiones en virtud de la realidad del contexto” (DGEIP, 2020, p. 5), un aspecto que adquirió mayor relevancia aún en los años de pandemia por COVID-19.

Es esencial atender a las características de las diferentes escuelas. Según la nomenclatura de escuelas públicas, ANEP (2020) distingue dos grandes tipos de escuelas de educación común: las escuelas urbanas y las escuelas rurales. Dentro de las escuelas urbanas se reconocen diferentes categorías de escuelas (ver Anexo 1), siendo las más extendidas en el departamento de referencia las siguientes: Urbana Común (UC), Tiempo Completo (TC), A.PR.EN.DER (AP), de Práctica (PR), de Tiempo Extendido (TE) y diferentes tipologías de escuela Habilitadas de Práctica (HP). En el departamento de referencia de este estudio, de acuerdo a la Nomenclatura (ANEP, DGEIP, 2020) se registraron un total de 32 escuelas urbanas en la capital, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 6.
Escuelas Urbanas Comunes

UC	TC	PR	AP	TE	HP	AP HP	Total
6	7	3	11	1	2	2	32

Nota. Fuente: Elaboración propia basad en la Nomenclatura (ANEP, DGEIP, 2020).

DGEIP (2023) agrupa a las escuelas de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido en el Programa de Extensión de Tiempos Pedagógicos, que se describen con sus características a continuación. La Escuela de Tiempo Completo atiende a niños desde los 4 años entre las 8.30 y las 16:00 h, y se rige por instancias formativas como la hora del juego y asambleas de evaluación de convivencia. En las Escuelas de Tiempo Extendido, la atención pedagógica es de siete horas diarias, dos de ellas dedicadas a talleres de Educación Artística, una hora de almuerzo y cuatro horas de clase con el maestro de clase. La Escuela de Tiempo Completo, al igual que la escuela A.PR.EN.DER, consiste en un conjunto de medidas para atender especialmente a una parte de la población escolar que vive en situaciones de carencias socioculturales.

En las página web de DGEIP (2023), el Programa A.PR.EN.DER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) es un programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social. El tiempo de atención pedagógica es de cuatro horas. Uno de sus objetivos generales es promover el trabajo en conjunto de todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa. El trabajo colaborativo busca articular programas, proyectos y recursos.

Las Escuelas A.PR.EN.DER, de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido poseen salas de coordinación periódicas, tiempos en que los maestros disponen para coordinar visiones y proyectos.

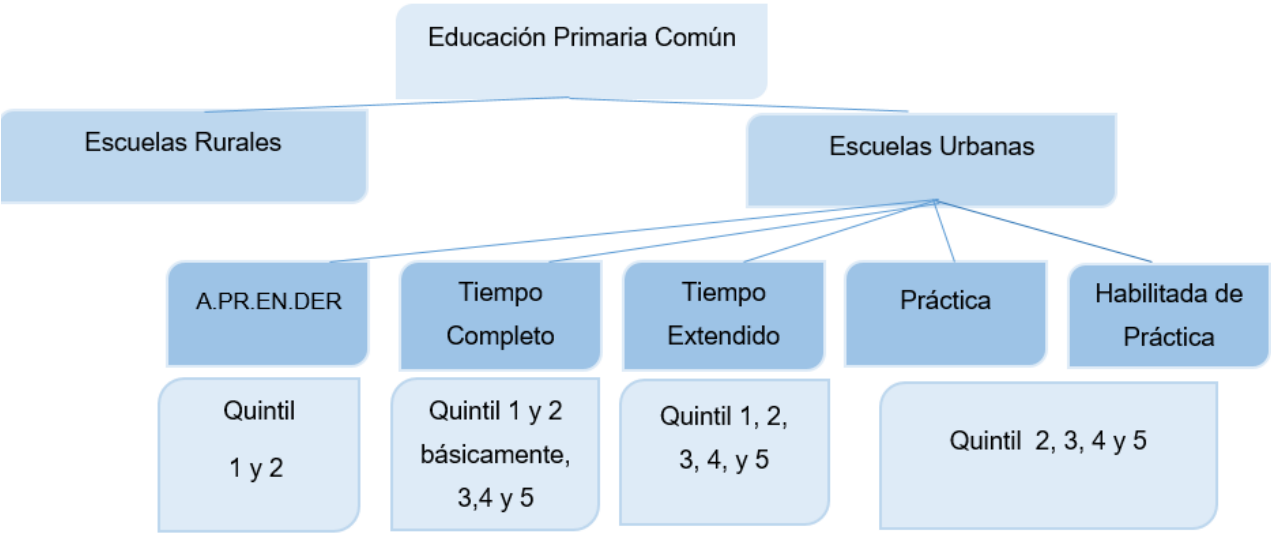
En el caso de las Escuelas del Área de Práctica, como las Habilitadas de Práctica, el DGEIP (2023) señala en la sección “Inspecciones- Escuelas de Prácticas” que además de implementar la participación de todos los actores que hacen parte de la escuela y de la comunidad, suma a los practicantes que concurren con el propósito de aprender la tarea de enseñar y de educar; lo que

implica nuevos retos o retos adicionales. Cabe destacar que la categorización de la escuela HP se realiza año a año, por lo que la práctica puede no ser una constante en la realidad de la escuela.

Asimismo, a las escuelas se les asigna quintiles que reflejan el contexto sociocultural de la institución. La División de Investigación y Estadística de ANEP (DIIE) realiza un relevamiento de las características socioculturales y económicas de las familias, lo que permite agrupar a las escuelas en cinco niveles de contextos: escuelas de Quintil 1 (Q1), Quintil 2 (Q2), Quintil 3 (Q3), Quintil 4 (Q4) y Quintil 5 (Q5). Los quintiles surgen de dividir el total de escuelas públicas en cinco grupos de igual cantidad, de modo que el quintil 1 agrupa el 20 % de las escuelas de contexto más vulnerable y el quintil 5 al 20 % de las de contexto menos vulnerables. Los quintiles se establecen según el nivel educativo de la madre, las condiciones básicas insatisfechas (las dimensiones consideradas son hacinamiento, acceso a agua potable, servicio sanitario o materiales de la vivienda) y la regularidad de asistencia del alumno a la educación.

Figura 2

Categorías y contextos escolares



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del Monitor Educativo (2021)

En los informes del Monitor Educativo 2020, el DGEIP definió desde el año 2005 que la modalidad A.PR.EN.DER se extendería a todas las escuelas urbanas que no tuvieran extensión del tiempo pedagógico y que pertenecieran a los quintiles 1 y 2.

3. Metodología

En este capítulo, se presenta y justifica el enfoque metodológico y el diseño seleccionado para la investigación; se especifican la población, las técnicas de recolección de datos y la presentación del plan de análisis de datos.

3.1 Encuadre epistemológico

En Ciencias Sociales coexisten paradigmas que poseen diversos supuestos teóricos y metodológicos que subvencionan el desarrollo de la investigación. El paradigma positivista se asocia a metodologías cuantitativas y el paradigma constructivista a metodologías cualitativas (Denzin y Lincoln, 2005).

En este estudio, se excluye el paradigma cuantitativo porque se apoya sustancialmente en un proceso deductivo a partir de proposiciones teóricas (Sautu, 2005), orientado a la explicación y a la relación causa efecto (Stake, 1995). Por ende, se opta por un paradigma cualitativo, en el que el razonamiento inductivo guía la búsqueda de datos que se producen a partir de conceptos básicos que se apoyan en argumentos y conocimientos científicos, lo cual brinda sustento a la investigación a medida que avanza (Sautu, 2005). Además, se orienta a la comprensión de cómo las personas construyen sus realidades (Stake, 1995). Específicamente, en este estudio interesa conocer cómo los maestros de quinto y sexto año escolar construyen y reconstruyen la enseñanza de la lectura digital en los distintos contextos escolares y realidades institucionales.

El desarrollo de esta investigación busca comprender las concepciones y estrategias de enseñanza de los maestros desde su realidad social, tal como lo plantea McMillan y Schumacher (2015) al enunciar que la investigación en educación es pensada y fundamentada en la coexistencia de diversas experiencias y puntos de vistas; datos recogidos con diferentes técnicas que permitieron captar el sentido de las palabras declaradas y documentadas de los maestros de determinadas instituciones.

Se buscó comprender el fenómeno de la enseñanza de la lectura digital desde distintas perspectivas y, de cierta manera, cooperar con el cambio y la transformación, lo cual es relevante en las Ciencias Sociales (Bisquerra, 2009; McMillan & Schumacher, 2015.). Por lo tanto, se ha optado por un enfoque cualitativo con estudio de casos múltiples.

El proceso metodológico de elaboración del Proyecto de Investigación comienza con la elaboración de los instrumentos de recogida de datos y culmina con el procesamiento de los datos, tal como se detalla en el calendario (ver Anexo 2).

3.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico es una de las partes más importantes del recorrido de la investigación. Por ello, en primer lugar, se estableció el enfoque de investigación, el cual responde a un paradigma cualitativo como forma de abordar las preguntas y objetivos de investigación.

La opción por un paradigma cualitativo se justifica al orientar la búsqueda hacia cómo los procesos son concebidos e interpretados en una realidad multidimensional, cambiante y dinámica, en lugar de analizarla en términos cuantificables u otros medios estadísticos. El propósito es reconstruir el hecho a estudiar, tal como lo observan los actores involucrados en un encuadre institucional social (Hernández Sampieri et al., 2014).

La interpretación de los hechos o fenómenos en su contexto analiza el entramado de relaciones y su posible correspondencia con el fenómeno (Stake, 1999), desde un enfoque cualitativo.

Se comprenderá la labor técnica pedagógica y didáctica de los maestros en cada institución escolar de Educación Primaria seleccionada, destacando con perspicacia las pequeñas diferencias, la secuenciación y la profundización de cómo van construyendo la realidad, a partir del modo en que conciben e implementan la enseñanza de la lectura digital. Esto permitirá generalizar características del colectivo, generalizaciones internas a la totalidad del grupo seleccionado como caso (Jiménez & Comet, 2016).

En este sentido, Vasilachis (2006) le asigna relevancia a la reflexión como elemento constituyente de una acción creadora que sustenta los logros, las limitaciones y las dificultades del investigador, lo que el autor denomina “epistemología del sujeto cognoscente”, que es cómo el investigador construyó conocimiento acerca de lo investigado.

En la misma línea argumentativa, Ayala (2008) considera el enfoque fenomenológico hermenéutico un camino posible en la investigación educativa. Este enfoque fue seleccionado debido al interés en el significado, el sentido y la importancia del fenómeno educativo desde la mirada pedagógica y en la aspiración de reconstruir la naturaleza de la experiencia pedagógica (Creswell & Creswell, 2018), compartidas en el colectivo. Además, se focaliza en interpretar las experiencias y comparar experiencias comunes y diferentes (Hernández & Mendoza, 2018).

Para Fuster (2019), el enfoque fenomenológico surge como forma de comprender el objeto de conocimiento relacionándolo con la experiencia como parte de un todo significativo. La reconstrucción de la experiencia será eficiente para analizar los aspectos pedagógicos de la tarea de enseñar. El empleo de esta metodología facilita el análisis del discurso y de las decisiones de los docentes en su práctica profesional mediante las entrevistas, documentos brindados por los maestros, documentos marco, notas de campo y la posibilidad de triangulación con la entrevista a la experta en el área.

Se define realizar un estudio de alcance exploratorio y descriptivo, que busca conocer la situación actual y aportar a la comprensión del área de estudio, así como a comprender las condiciones en las

que se manifiesta el modo de enseñanza y la relación de esas dimensiones (Hernández Sampieri et al.; 2014).

Se entiende que las concepciones y las estrategias sobre la enseñanza de la lectura digital que estos maestros llevan adelante reflejan el contexto situado de la escuela, espacio institucional donde tienen lugar. Ello se relaciona con el aporte de Manen (2003) en Ayala (2008), quien afirma que es esencial comprender el conocimiento pedagógico y didáctico en relación con la práctica contextualizada. Estas decisiones pedagógicas se dirigen al actuar "bien", en palabras del autor, actuando con cautela y con carácter reflexivo, relacionando el conocimiento a las situaciones concretas a afrontar diariamente.

3.2.1 Elección de la metodología de estudio de casos múltiples (embebidos)

En este apartado, se desarrollan las consideraciones teóricas de los casos múltiples y decisiones prácticas que conformaron el estudio. El caso es conceptualizado como "un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales, donde busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad" (Neiman & Quaranta, 2006, p. 220). Resulta apropiado para esta investigación, ya que el objetivo general es comprender las concepciones que tienen los maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas públicas sobre la enseñanza de la lectura digital y su relación con las estrategias didácticas que manifiestan emplear en las ellas, teniendo en cuenta que se considerará la complejidad del contexto y su relación con el evento estudiado.

Tal como lo define Yin (2018), el estudio de casos es un estudio empírico de una realidad contemporánea concreta que se quiere investigar, y siempre está muy relacionado al contexto. Este autor destaca que la mayoría de los casos tradicionales se focalizaban en el individuo, pero que hoy se abre un abanico de posibilidades de estudio de casos, incluidos los casos múltiples, aportes que llevaron a considerar el fenómeno de estudio en los maestros en su contexto de trabajo.

Se buscó comprender el fenómeno de las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital y las estrategias que declaran o documentan realizar un subgrupo de los maestros de escuela, el conformado por los maestros de quinto y sexto año pertenecientes a cuatro instituciones públicas, considerando además el criterio de diversas formas de composición de casos planteada por Yin (2003, 2018).

Para Yin, el estudio de casos implica una metodología de investigación. Plantea una definición en dos partes (2003, 2018): un estudio de caso es un método de investigación empírica que investiga en profundidad un fenómeno contemporáneo (el caso) en su contexto real y especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto podrían no ser evidentes (Yin, 2003, p. 13). Asimismo, el autor considera que los estudios de casos abordan la situación técnica distintiva en la que habrá más

dimensiones de interés que puntos de colecta de datos, por lo que se apoyará en múltiples fuentes de evidencia, haciendo converger los datos mediante una estrategia de triangulación.

Se realiza un estudio de caso cuando se quiere entender un caso de la vida real y se asume que esa comprensión implicará condiciones contextuales que resultan pertinentes y relevantes para el estudio (Yin, 2003).

A su vez, puede estudiarse un caso único como múltiples casos. Yin (2003) define cuatro tipos de estudios de casos: únicos o múltiples, y holísticos o embebidos (también llamados incrustados). En este sentido, se opta en este estudio por el tipo 4 (casos múltiples, incrustados). Para Yin (2018), los casos pueden tratar de diferentes tópicos, tales como pequeños grupos, familias, comunidades, programas, organizaciones sociales, escuelas, etc.

Tabla 7

Tipos de estudios de casos

Estudio de casos	Diseño de caso único	Diseño de casos múltiples
Holístico (unidad de análisis simple)	Tipo 1	Tipo 2
Embebido (unidad de análisis múltiples)	Tipo 3	Tipo 4

Nota: Fuente: En base a Yin (2009, p. 26)

Para ilustrar sobre el potencial de la metodología de casos múltiples, Yin (2003) señala lo que considera un ejemplo común: el estudio de innovaciones educativas, como la adopción de un nuevo currículo o nueva tecnología educativa, en el cual cada escuela es objeto de un caso individual de estudio, pero el estudio como un todo comprende a los distintos casos definidos, conformando así un estudio de casos múltiples. Dice el autor:

> A common example is a study of schools innovations (such as the use of new curricula, rearranged schools schedules, or new educational technology) in which individual schools adopt some innovation. Each school is the subject of and individual case study, but the study as a whole covers several schools and in this way uses a multiple case design. (46)

El ejemplo resultó esclarecedor para nuestro estudio, pues se entiende que el estudio planteado retoma aspectos distintivos señalados por el autor. Asimismo, señala que se puede definir el caso tomando toda o una parte de la entidad que se tornará en el caso de estudio (Yin, 2003, 2018). En este estudio de casos múltiples, cada uno de los cuatro casos se conforma solo con el grupo fde los maestros de quinto y sexto año de cada escuela, siendo los otros actores escolares y la organización escolar misma el contexto en el cual se inscribe cada caso.

Cada caso se define como el grupo de maestros de quinto y sexto año de cada escuela, pues se busca estudiar y comprender la visión que se conforman los maestros de quinto y sexto año de esa escuela de un aspecto curricular innovador, cómo conciben la enseñanza de la lectura digital y cómo declaran llevarlo adelante , tratando de encontrar qué es lo que hace que esas personas tengan visiones que permiten o no generalizar internamente con respecto a la enseñanza de la lectura digital y triangular con los hallazgos con los otros casos planteados en otros contextos de enseñanza, con

la intención de analizar los posibles elementos que pueden intervenir en el pensar y hacer de los maestros.

La definición del estudio de casos múltiples no fue fácil, fue un proceso que implicó mucho análisis, intercambios, lecturas y traducciones, cambios, dudas, ampliación de estrategias de colecta de datos y mayores certezas que fueron consolidándose con los datos que fueron siendo recogidos.

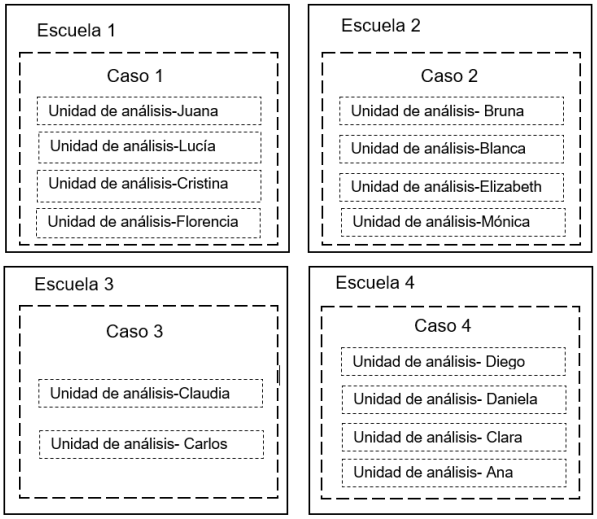
Se hizo un diseño de estudio de casos múltiples de tipo fenomenológico, en el que se buscó conocer y comprender cómo los actores experimentan el fenómeno en el contexto real de la escuela, en el que se detectaron las decisiones frecuentes y lo distintivo de los casos; se investigó la perspectiva de los maestros involucrados directamente en el fenómeno. Cada caso fue analizado en su contexto y las prácticas del grupo de maestros fueron detalladas con el fin de guiar la comprensión del fenómeno, lo que supuso especificar el contexto de cada escuela y explorar la forma en que los maestros de cada caso conciben la realidad cultural y situacional en que desarrollan sus prácticas y sus interacciones. “La selección de la metodología de estudio de casos múltiples se justifica por la posibilidad de lograr el acercamiento particular a cada caso y una aproximación global en relación con el fenómeno social estudiado” (Questa-Torterolo, M; 2018, p. 200).

Los casos constituyeron lo que Yin (2018) define como los hallazgos básicos para la composición final. La particularidad y la complejidad expresadas por los maestros permitió comprender la actividad en ciertas circunstancias (Stake, 1999) e identificar, como lo plantean Creswell y Creswell (2018), los múltiples factores involucrados en una situación, como la incidencia de lo institucional, contextual y personal, y la interacción entre ellos para hacer interpretaciones sobre el problema de investigación.

En la siguiente figura se representa la opción de casos múltiples, en un diseño de casos embebidos, en una lógica del contexto donde el caso se conforma con las múltiples unidades de análisis definidas, en este caso, maestros de 5to y 6to año que codificamos con nombres ficticios.

Figura 3

Configuración de casos múltiples embebidos (también llamados incrustados) en el contexto



Nota. Fuente: Elaboración propia en base al tipo 4 de diseños de casos de Yin (2003, p. 40)

3.2.2 Selección de casos

Desde el inicio del proyecto de investigación se consideró estudiar las concepciones y estrategias de enseñanza de la lectura digital de los maestros, pero más que un diseño cualitativo de una muestra de maestros aislados se comenzó a pensar en maestros que conciben y definen estrategias situadas y llevan adelante su práctica en contextos escolares, en un estudio de casos en los cuales la selección de las escuelas sería un aspecto importante. No obstante, no resultaba posible aventurar qué tipo de vinculaciones podían establecerse entre las concepciones de enseñanza de la lectura digital y las estrategias llevadas adelante por los maestros de quinto y sexto año de una misma escuela, por lo cual el estudio en esto también resultaba exploratorio.

En este sentido, Denzin y Lincoln (2013) también indican que "es posible que se sepa con antelación, o no, que los casos individuales del conjunto manifiestan alguna característica común. Pueden ser similares o distintos, pero tanto la redundancia como la variedad son importantes" (p. 161).

Para la selección de los casos se precisó como población objetivo a los maestros de quinto y sexto año, un subconjunto del total de la población escolar de maestros (Kazez, 2009). Se opta por quinto y sexto de primaria por ser las clases para las que el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008, 2013), específicamente define contenidos de enseñanza de lectura digital , que poseen contenidos de lectura digital en el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008, 2013), como se explicitó en el apartado 2.3.2.

En una segunda instancia se definieron los casos según una lógica de replicación teórica, por la cual se definen ciertas condiciones relevantes que delimitan el caso, y se aplicó el mismo tratamiento o protocolo empírico a cada caso tal como lo plantea Yin (2003, 2018).

En este sentido, el autor señala que la lógica de un estudio de casos múltiples puede sustentarse en el reconocimiento de diferentes condiciones contrastantes que pueden estar presentes en los casos y en la decisión de que las mismas son suficientemente relevantes como para que el estudio las contemple deliberadamente (Yin, 2018). Un estudio de casos múltiples podría seleccionar entonces casos que tuvieran aspectos contrastantes sin elegir una estrategia de "replicación directa".

Si los hallazgos respaldaran los contrastes considerados, la investigación encontraría supuestos lo suficientemente fuertes como para respaldar futuras "replicaciones teóricas" (Yin, 2018, p. 98) para nuevos análisis. Señala, asimismo, que si hubiera incertidumbre sobre si las condiciones contextuales o externas incidieran produciendo diferentes resultados en el estudio, sería importante articular explícitamente esas condiciones relevantes en la definición de los casos y tomar un mayor número de casos (Yin, 2003, p. 51).

Dado que los casos pueden no ser homogéneos, en nuestro estudio se consideró relevante tener en cuenta las condiciones reales que plantean los diferentes contextos socioculturales (según quintiles escolares) y categorías escolares (categorización de escuelas primarias públicas urbanas de DGEIP) en los cuales el fenómeno de estudio se inscribe. De esta manera, es posible explorar y entender si

las diferentes circunstancias podrían incidir en particularidades del caso y servir, de alguna manera, para entender otras posibles realidades. Se analizaron los datos de cada escuela a la luz de las dimensiones y las categorías estudiadas, buscando aspectos que marcaran la diferencia y promovieran innovaciones en la enseñanza de la lectura digital.

Más allá de las consideraciones metodológicas de Yin para el estudio de casos múltiples, hay puntos de encuentro con otros autores. Se respalda la delimitación en las palabras de Stake (1999), que "destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales" (p. 11) en la complejidad y singularidad del caso.

Se seleccionaron los casos dentro de parámetros de diversidad y heterogeneidad (Yuni y Urbano, 2014) según condiciones contextuales que se entienden relevantes para el estudio (Yin, 2003, 2018). Por lo mismo, siguiendo a Yin (2018), los casos no se seleccionan con el criterio de representatividad de una muestra de la población y, por consiguiente, los hallazgos no serán generalizables a la totalidad de los maestros del nivel.

Los casos provienen de cuatro escuelas públicas de Educación Primaria de un departamento fronterizo, y se seleccionó el grupo conformado por los maestros de quinto y sexto año, "una parte de un conjunto mayor" (Yuni & Urbano, 2014; p. 20); es un subgrupo de la población (Hernández et al., 2014).

Se consideraron diferentes criterios para la selección de los casos.

- Categoría de escuelas comunes: En el contexto urbano, se optó por seleccionar escuelas comunes (no se consideraron las escuelas especiales ni los jardines de Educación Inicial).
- Categoría de escuelas urbanas por su relación con el objeto de estudio**:** El estudio se desarrolló en escuelas urbanas por considerarlas el espacio adecuado para encontrar diversidad de categorías de escuelas y contextos socioculturales, ya que cada categoría posee sus particularidades. No se eligieron escuelas rurales porque se estimó que la tecnología digital tiene una impronta distinta para las personas que viven en el medio rural, en comparación con los contextos urbanizados y altamente urbanizados. Además, las escuelas rurales tienen estrategias multigrado que pueden variar la dinámica de implementación de los contenidos del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, reformulación 2013). Del mismo modo, los cargos de Maestros de Apoyo Ceibal no fueron asignados para la atención diaria de los maestros de estas escuelas y sus alumnos; tampoco permanecieron en la institución durante todo el año lectivo, como ocurre en la mayoría de las escuelas urbanas.
- Región urbana capital departamental definida para el estudio: Se optó por desarrollar el estudio en la ciudad capital departamental para atender la variabilidad de condiciones señalada. Este espacio agrupa distintas categorías de escuelas y contextos socioculturales de acuerdo a los datos del Monitor Educativo (2022).
- Diversidad de categorías escolares y contextos socioculturales (quintiles escolares): Se buscó una selección de escuelas que representara diversidad de contextos socioculturales

y categorías de escuelas en un contexto urbano definido; y ello en relación con las categorías de escuela presentes en la región departamental urbana elegida para el estudio, según se consignó en el apartado. La zona este de la ciudad referida fue elegida por estar compuesta por escuelas que pertenecen a diferentes quintiles y categorizaciones, que son las que tienen mayor representación en la capital departamental, según los datos del nomenclatur del organismo oficial correspondiente. Cada categoría asigna una impronta distinta por la extensión del tiempo de permanencia de los alumnos en Tiempo Completo, los espacios periódicos (salas docentes) de encuentros entre maestros dispuestos por primaria en Tiempo Completo y A.PR.EN.DER, y los espacios de reflexión que se generan en las escuelas en el área de práctica al dedicarse a la enseñanza de los estudiantes magisteriales. Se consideró que hay dimensiones del contexto y de la categoría de la escuela que podrían incidir en la forma en que los maestros conciben la enseñanza de la lectura digital, su importancia o su práctica.

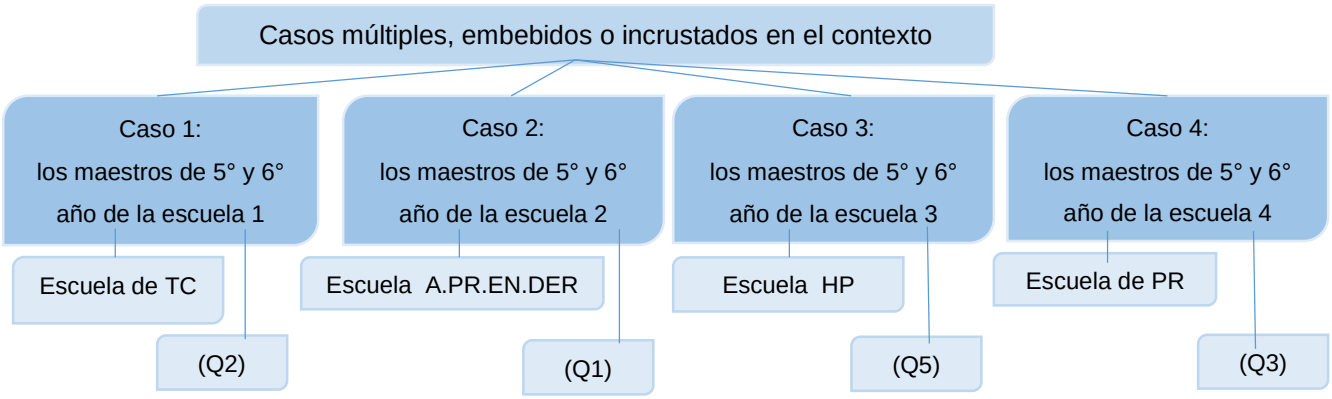
- Características geográficas limítrofes y contexto de bilingüismo: Se seleccionó una ciudad contigua al país limítrofe, que podría el espacio geográfico que presentara mayores posibilidades de plantear problemas específicos para la enseñanza de la lectura debido a la mayor presencia del portugués del Uruguay.
- Conveniencia para el investigador: Se tuvo en cuenta la proximidad geográfica de los casos a estudiar para facilitar los desplazamientos y se excluyeron tipos de escuelas de la región capital en donde el investigador tiene vinculaciones laborales (actuales o anteriores).
- Categorías de escuelas de mayor presencia en la capital departamental: La investigación se implementó con estudiantes de quinto y sexto año de cuatro escuelas: una escuela A.PR.EN.DER, una de Tiempo Completo, una de Práctica y una Habilitada de Práctica. Se eligieron estas cuatro tipologías debido a su mayor presencia en la capital del departamento, que incluye TC, AP, PR y HP, siglas presentes en la nomenclatura del DGEIP (2020) y que fueron explicitadas en el apartado 2.3.3.
- Escuelas con espacios de coordinación**:** En las escuelas A.PR.EN.DER y de Tiempo Completo, los docentes tienen espacios de coordinación determinados periódicamente por el sistema, que se utilizan para planificar intervenciones conjuntas que se edifican como instrumentos de formación en servicio para la innovación académica y profesional. Además, en las escuelas de Tiempo Completo, se extiende el tiempo pedagógico. Por otra parte, el área de práctica es un contexto socioprofesional con espacios organizados por el director para las orientaciones e instancias de evaluación de los practicantes. Se promueve la apertura para el intercambio con las prácticas de los maestros adscriptores (maestros a cargo de los estudiante magisteriales), quienes se comprometen a mantenerse en constante formación, tienen contacto con los Institutos de Formación Docente (IFD) e interactúan con estudiantes que están en contacto con bibliografía actualizada. Las escuelas Habilitadas de Práctica plantean un contexto con algunas variantes: a diferencia de lo que ocurre con las escuelas de Práctica, la habilitación de una escuela en su carácter de práctica se realiza

anualmente, lo que significa que puede variar de un año a otro, y además puede referir solo a un maestro o a varios y no a todo el cuerpo docente (ANEP, CFE, 2021).

- Contextos socioculturales variados: Los quintiles de dichas escuelas también son variados y, por lo tanto, la población de alumnos a la que atienden estos maestros proviene de diferentes realidades sociales, un factor que influye en los resultados en lectura (INNEd, 2021). La representación de los casos se conforma como se dispone en la siguiente figura.

Figura 4

Categorías y contextos escolares de los casos del estudio



Nota. Fuente: Elaboración propia en base a las características de los casos.

Como se señaló anteriormente, se opta primeramente por elegir diferentes contextos urbanos de trabajo en escuelas primarias públicas comunes (categorías de escuelas y contextos socioculturales distintos), y se desarrolla el estudio con todos los maestros de quintos y sextos años de cada una de las escuelas señaladas.

3.2.3 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Entre los métodos del sistema propio de un estudio de casos se opta por la entrevista semiestructurada a maestros de quinto y sexto grado de primaria y a un experto en el tema, el relevamiento de datos de la escuela y datos socioeducativos de los maestros, el relevamiento y análisis documental de planificaciones de clase, las notas de campo, el relevamiento y análisis de documentos contextuales (como los programas curriculares vigentes) como técnicas de colecta de datos y extraer información sobre lo que se investiga.

Se elige a la entrevista como principal técnica, considerando que las decisiones sobre la enseñanza (estrategias) y las concepciones de enseñanza no siempre están explicitadas en las planificaciones. Se comprenderán en gran medida las intervenciones a través de lo que declaran los docentes y luego se considerará parte de lo implementado por los docentes a través de las planificaciones a las que se logre acceder como muestra de prácticas registradas. Las prácticas engloban muchas decisiones estratégicas que usualmente no son registradas.

Las palabras pronunciadas o escritas por los maestros contenían datos que permitieron describir y comprender su visión social del acto de enseñanza y aprendizaje en que se basa el estudio (Taylor y Bogdan, 1987). Los datos recabados de la entrevista, del análisis documental y de las notas de campo, así como los datos del contexto institucional en el que se inscriben, asignaron sentido al objeto de estudio en la construcción camino al propósito de investigación; estos luego fueron triangulados con la visión del experto, una visión general de la realidad nacional.

En el análisis de estos datos cualitativos, la reflexión continua resultó ser una constante, junto con múltiples lecturas para reconstruir y comprender lo que ocurría (Mejía Navarrete, 2011). De los referentes teóricos y los objetivos específicos se definieron categorías apriorísticas (Cisterna, 2005), que se presentan en la siguiente tabla, en relación con los objetivos e instrumentos de recogidas de datos. Todas las técnicas utilizadas apoyaron el cumplimiento de los tres objetivos específicos.

Tabla 8
Relación objetivos, categorías apriorísticas y técnicas

Objetivos	Categorías apriorísticas	Técnicas
Objetivo 1:Distinguir y caracterizar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital que tienen los maestros quinto y sexto de primaria de cuatro escuelas	TIC en el aula	Relevamiento de datos de la escuela Entrevista a maestros (unidades de análisis por caso) Análisis documental
	Mantenimiento TIC	Relevamiento de datos de la escuela Entrevista
	Conexión a internet	Relevamiento de datos de la escuela Entrevista
	Computadoras para préstamo	Relevamiento de datos de la escuela Entrevista
	Maestros de apoyo ceibal y dinamizadores	Relevamiento de datos de la escuela Entrevista
	Uso en pandemia	Relevamiento de datos de la escuela Entrevista
	Uso de la tecnología en la vida diaria	Entrevista Notas de campo
	Integración TIC en la enseñanza	Entrevista Análisis documental
Objetivo 2: Describir y analizar las estrategias didácticas que señalan implementar en la enseñanza de la lectura digital, maestros de quinto y sexto de primaria	Trayectoria laboral	Entrevista
	Antigüedad docente	Relevamiento de datos de la escuela Entrevista
	Experiencia en el grado	Entrevista
	Oportunidades de desarrollo profesional sobre lectura en la escuela	Entrevista Diario de campo
	Oportunidades de desarrollo profesional fuera de la escuela	Entrevista Diario de campo
	Dimensiones de la lectura	Entrevista Análisis documental
	Enfoque de enseñanza	Entrevista Análisis documental
	Concepto de texto digital	Entrevista Análisis documental
Objetivo 3: Analizar las relaciones entre concepciones en la enseñanza de la lectura digital y las estrategias implementadas o declaradas	Concepto de lectura digital	Entrevista Análisis documental Categorías apriorísticas
	Momentos y escenario de enseñanza de la lectura digital	Entrevista Análisis documental
	Fortalezas y debilidades en la percepción de los maestros	Entrevista Análisis documental
	Tipos de actividades	Entrevista Análisis documental

Nota: Fuente: Elaboración propia.

3.2.4. La entrevista

La entrevista es una técnica de relación directa en un intercambio comunicativo con el actor social; aplicada con la intención de obtener información acerca del pensar y hacer de los docentes, así como de los significados que otorgan a su realidad en el marco situaciones reales que se producen en el contexto educativo.

Antes de las entrevistas, hubo una fase de presentación ante los maestros que participarían del estudio, donde se les leyó el "Consentimiento informado" (ver Anexo 3), que se grabó al comienzo de las entrevistas, tanto en las doce presenciales como en las dos realizadas por Zoom, y en la que todos los maestros asintieron y autorizaron las grabaciones.

La imprescindible atención a cada particularidad del entrevistado orienta hacia la entrevista semiestructurada; el orden preestablecido no es rígido en el planteamiento de las cuestiones o temáticas a indagar y examinar, permitiendo preguntas no previstas y oportunas para ampliar la información. Además, se admite que el discurso del entrevistado se despliegue a cuestiones no previstas (Yuni & Urbano, 2014; Hernández Sampieri, 2014). En el mismo sentido, los aportes de Bisquerra (2009) son significativos para la elección de entrevistas semiestructuradas, al decir: "las preguntas se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad" (p. 337).

Las preguntas apuntan a indagar lo subjetivo y exigen la reestructuración o reorganización en el momento de la entrevista, con decisiones del entrevistador que apoyen la profundización o regreso a la temática si se aparta del mismo. Aravena (2006) afirma que en la entrevista cualitativa, la intencionalidad planeada por el investigador establece el itinerario de la conversación.

Los docentes, en sus discursos, pueden expresar lo que "debe ser", lo esperado desde los lineamientos teóricos actuales sobre la enseñanza de la lectura digital, previendo constatar lo expresado en las decisiones plasmadas en los planes de trabajo.

Para evaluar la validez del instrumento se realizó el testeó de la pauta de entrevista con dos docentes del ámbito público, y se obtuvieron las respuestas esperadas, sin que surgieran modificaciones relevantes después de realizar el testeo.

De los objetivos propuestos en la investigación y de los aportes teóricos y empíricos analizados se despliegan las cuestiones para la guía de la entrevista, como se visualiza en la siguiente tabla, con ítems que no influencien en las respuestas de los entrevistados y que permitan flexibilidad de expresión a los protagonistas de la realidad social.

Tabla 9

Relación objetivos, preguntas de investigación y aspectos a indagar en la entrevista

Objetivo General.	Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Aspectos a indagar en la entrevista
Comprender las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura digital y su relación con las estrategias didácticas que manifiestan emplear.	¿Qué concepciones manifiestan los maestros sobre la enseñanza de la lectura digital en quinto y sexto año?	Distinguir y caracterizar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura y lectura digital que tienen los maestros de quinto y sexto año de primaria, acerca de la enseñanza de la lectura digital.	Trayectoria profesional. Formación Uso de las tecnologías digitales a nivel personal Uso de tecnologías digitales institucional en período de pandemia. Concepciones sobre la enseñanza de la lectura. Consideraciones sobre diferentes niveles de logro en la lectura. Concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital. Percepciones sobre la enseñanza de la lectura en el contexto de bilingüismo portugués español del Uruguay.
	¿Cómo fundamentan la elección de estrategias didácticas que manifiestan utilizar en la enseñanza de la lectura digital?	Describir y analizar las estrategias didácticas que señalan implementar los docentes en la enseñanza de la lectura digital.	Recursos digitales utilizados e intervenciones de enseñanza. Propósitos de las intervenciones de enseñanza. Descripción de actividades (propósitos, finalidad, recursos, participación de los alumnos, evaluación) de enseñanza de la lectura digital.
	¿Qué características tienen sus propuestas de enseñanza de la lectura digital implementada o declarada?	Analizar las relaciones entre concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital y las estrategias implementadas o declaradas en la enseñanza de la lectura digital.	Criterios utilizados para evaluar logros de enseñanza. Comparación de posibilidades de intervención que brinda la lectura analógica y la lectura digital. Expectativas de logro en lectura al finalizar el ciclo escolar. Debilidades y fortalezas encontradas en la enseñanza de la lectura.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

La pauta de entrevista a los maestros, y posteriormente del experto, se construyó basada en la información disponible en el marco teórico analizado y desde las categorías apriorísticas, relacionándose constantemente con los objetivos propuestos y las preguntas de investigación planteadas. Además, se incluye una pregunta sobre la situación de bilingüismo portugués- español del Uruguay propio de los departamentos de frontera, el cual se considera que podría adquirir alguna particularidad en la enseñanza de la lectura.

Tabla 10

Categorías apriorísticas, subcategorías y preguntas orientadoras de la entrevista

	Categorías	Subcategorías	Preguntas entrevistas
Concepciones de enseñanza de la lectura digital	El maestro y el contexto escolar	Trayectoria docente. Antecedentes TIC docente.	Háblame de tu trayectoria profesional, experiencia docente, como te volcaste a la profesión. ¿Cómo integras la tecnología en tu vida cotidiana? ¿Qué procedimientos o trámites realizas en internet correspondiente a tu vida personal, particular?
		Contexto escolar. Antecedentes TIC escolares.	En el transcurrir de estos últimos años, la escuela ¿conto con maestro de apoyo en el uso de las tecnologías? ¿Posee computadoras disponibles para los niños?, ¿cuándo se usan las máquinas? , ¿se usan cotidianamente? Te parece que los obstáculos, ¿se transformen en impedimentos? Y en relación con la suspensión de clases presenciales a nivel mundial. ¿Cómo llevaron adelante este desafío? ¿Cómo se manejaron a nivel de escuela? ¿Qué antecedentes tenía la escuela con el uso de TD?
		Dimensiones prioritarias de enseñanza de la lectura en el nivel	¿Qué te parece que es lo más importante en la enseñanza de la lectura? ¿Cuándo consideras que el niño tiene el proceso de lectura logrado? En lectura ¿qué debe lograr adquirir en el grado? Si tuvieras que pensar en criterios o indicadores de diferentes niveles de logro del proceso de adquisición de la lectura, ¿cuáles serían?

	Concepciones sobre la enseñanza de la lectura	Bilingüismo escolar y percepción de desafíos (necesidades, dificultades, etc.) de la enseñanza de la lectura (Brovetto, 2010)	¿Adquiere alguna particularidad la enseñanza de la lectura en este contexto de presencia del portugués del Uruguay? Desde su punto de vista ¿Qué desafíos o dificultades crees que enfrenta la enseñanza de la lectura en un contexto donde la población habla o tiene relación directa con el dialecto portugués del Uruguay?
	Concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital	Concepto de lectura digital	Pensando ahora en la lectura digital… ¿qué crees que es lo que la caracteriza? Y pensando en su enseñanza, ¿qué 3 palabras elegirías para describir una escenario de enseñanza de la lectura digital ¿Qué crees que es lo más importante en la lectura digital?
		Dimensiones de enseñanza de la lectura digital	¿Qué aspectos de la lectura digital crees que es necesario considerar para ser desarrollados en las propuestas? ¿Serían las mismas dimensiones trabajadas en la lectura con soporte analógico y en la digital?
		Beneficios / perjuicios de la lectura digital o factores facilitadores u obstaculizadores de la lectura digital	Y si contrapones la lectura tradicional con la lectura digital, ¿qué diferencias destacarías?, ¿qué fortalezas y debilidades crees que tiene la lectura digital?
Estrategias de enseñanza de la lectura digital: actividades, recursos	Actividades de enseñanza de la lectura digital que señalan realizar	Descripción de actividades de enseñanza de lectura y lectura digital que señalan realizar	¿Qué actividades de lectura digital haz realizado? ¿Puedes describirme una propuesta de enseñanza de la lectura digital que haya dado buen resultado?
		Tipos de actividades de enseñanza lectura digital que señalan realizar	¿Cuándo hiciste la actividad que describes?, ¿con qué objetivo?, ¿cómo la evalúa?, ¿cómo utilizan los recursos? Descríbeme, ¿qué hacen los niños en el transcurrir de la propuesta? , ¿Qué hace el maestro en esta actividad?
	Recursos de enseñanza de la lectura digital que señalan emplear	Medios y soportes empleados en las actividades de enseñanza lectura digital	¿Con qué herramientas/recursos digitales han desarrollado las propuestas de enseñanza de la lectura digital?
	Criterios de evaluación de la lectura digital	Concepto de competencia lectora	Al planificar la enseñanza de la lectura digital, ¿existen aspectos del contexto que deben ser considerados? ¿Cuáles? ¿Cuáles son las mayores dificultades encontradas por la clase en la lectura digital? ¿Qué condiciones consideras que existen en tu aula que favorecen el aprendizaje de la lectura? ¿Hay alguna actividad que te gustaría hacer más adelante?
		Criterios e Indicadores de logro de la CL	En lectura digital, ¿qué consideras que debe lograr realizar?, ¿qué debe adquirir?

Nota. Fuente: Elaboración propia en base al Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, CEIP; 2008, 2013), Documento Base de Análisis Curricular (ANEP, CEIP; 2015, 2016); OECD (2018), Ineed (2021) y Brovetto (2010).

La pauta de entrevista al experto fue elaborada en el transcurso del análisis de los datos obtenidos de los maestros través de las diversas técnicas de recolección, como una forma de contrastar los resultados con una visión más global de la temática y asegurar suficiente credibilidad (López, 2013).

La entrevista surge en un contexto de transformación curricular, con el propósito de realizar un análisis de los elementos que inciden en la realidad de los maestros y los nuevos lineamientos desde una visión nacional y general, contando con la perspectiva de un experto en la temática.

La experta en la temática de escritura y lectura digital, Mariana Montaldo, fue identificada como tal por referentes académicos universitarios y del Plan Ceibal. La experta es Magister en Educación

Bilingüe y Multiculturalismo, docente de Educación Primaria e integrante del Plan Ceibal. Contar con su opinión significa obtener una visión nacional sobre la temática. Su identidad ha sido publicada previa autorización de la experta.

Tabla 11
Pauta de entrevista al experto

Categorías	Preguntas de la entrevista
Incidencia de las tecnologías digitales en la lectura y su enseñanza	¿Qué tanto ha modificado la introducción de la tecnología digital, las formas de lectura y su enseñanza?
Relación entre Plan Ceibal y lectura digital en el contexto escolar	¿Cómo crees que los docentes empezaron a implementar y utilizar la lectura digital desde la implementación del Plan Ceibal?
Oferta de recursos Ceibal y enseñanza de la lectura	¿Qué recursos dispone Ceibal para apoyar la enseñanza de la lectura?
Factores obstaculizadores de enseñanza de la lectura digital por los maestros	¿Cuál o cuáles obstáculos crees que se puede enfrentar el maestro para la enseñanza de lectura digital?
Transformación Curricular y enseñanza de la lectura y lectura digital	¿Qué se espera en la enseñanza de la lectura y de la lectura digital a partir de la transformación curricular?
Relación entre lectura digital y competencia lectora	¿Qué lugar ocupa la lectura digital en la competencia lectora?
Posibles particularidades de la enseñanza de la lectura y lectura digital en un contexto de Portugués del Uruguay	En un contexto de presencia del portugués del Uruguay, ¿adquiere alguna particularidad la enseñanza de la lectura?

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.2.5. Análisis documental

La técnica de investigación documental permite relacionar los distintos elementos que componen al fenómeno en simultáneo y su evolución en el tiempo, posibilitando una mirada más amplia que colabora con la comprensión e interpretación.

Se relevaron y analizaron dos tipos de documentos. Por un lado, se analizaron documentos marco que ofrecen información sobre el contexto institucional y curricular, en el cual se inscriben el accionar de los maestros en su actividad docente. Los documentos que hablan sobre el perfil de las escuelas, obtenidos del Monitor Educativo (2021), el Programa Escolar (ANEP; CEIP; 2008, 2013) vigente al momento de la colecta de datos, Documento Base de Análisis Curricular (2015, 2016), las especificaciones para los docentes del CLE, entre otros; y documentos internacionales como informes de OCDE (2018, 2020). El segundo tipo de documentos, que están directamente relacionados como fuente de datos de las unidades de análisis, son los producidos por los propios maestros del caso, como las planificaciones de actividades didácticas.

Los primeros dan datos del contexto y los segundos aportan datos de las propias unidades de análisis que conforman cada caso.

La revisión documental de las planificaciones de los maestros, que son documentos que adquieren valor por su carácter único e histórico, presentan las características del contexto sociocultural específico en que fueron producidos y muestran esa realidad sin deformaciones por su elaboración previa al interés del investigador (Yuni y Urbano, 2014).

Los documentos posibilitan la reconstrucción de la realidad, con preguntas previstas para explorar esos textos, obtener información y triangular con las declaraciones.

En este sentido, algunos autores afirman que los documentos develan la posición y criterio del escritor, y son una fuente bastante confiable (Bisquerra et al., 2009). Este método "permite extraer, examinar y comparar los núcleos temáticos manifiestos contenidos en cada una de las propuestas" (Sautu et al., 2005, p. 153); en esta investigación, permitió indagar aspectos relacionados a la enseñanza de la lectura digital.

El análisis documental de las planificaciones facilitará la adquisición de conocimientos sobre los maestros que las elaboran; se adquirirán datos para comprender sus perspectivas, sus prioridades en las acciones prácticas y elecciones conceptuales que realizan; abriendo posibilidades a la comprensión de lo subjetivo, en palabras de Taylor y Bogdan (1987).

Las actividades, al ser recursivas, se transforman en rutinas no cuestionables y el investigador cualitativo se propone desentrañar lo que ocurre al interior de los grupos sociales, confrontando datos proporcionados por los maestros de quinto y sexto de la institución y sus registros (Flick, 2007).

Estos documentos son oficiales por ser registros y materiales disponibles como fuente de información, generados y disponibles en la institución escolar (Bisquerra et al; 2009); por tal motivo, se considera que, además de la visión personal de cada maestro seleccionado, se conocerá la dinámica interna de la institución en relación con la temática de investigación. Acceder a las visiones construidas y compararlas con las pautas de los documentos de referencia vigentes permite tener una visión global del estudio.

La planificación es la concreción de los pensamientos del maestro y de sus decisiones en lo que se refiere a la asimilación del conocimiento, destrezas y habilidades que se deben promover en los alumnos en un plazo previsto, basado en documentos oficiales y en la política educativa.

Tabla 12
Protocolo de análisis documental

Identificación del documento						
Autor						
Caso						
Grado						
Tipo de documento	Planificación		Secuencia didáctica		Otro	
Contenido						
Enfoque de enseñanza	Centrado en el alumno		Centrado en el docente		Intercambio docente alumno	
Recursos digitales						
Tipo de textos	Texto impreso o con características del impreso en formato digital		Texto facsímil digital		Texto digital	
	Solo textuales	Multimediales		Hipertextuales	Hipermediales	
Propósito/ objetivos enseñanza						
Tipo de actividad de aprendizaje de lectura digital	Asimilativas	De gestión de la información	Comunicativas	Productivas	Aplicación del conocimiento	Evaluativas

Lectura digital como	
Apreciaciones generales	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.2.6. Relevamiento de datos de escuelas y maestros de 5to y 6to

Se relevaron datos contextuales de las escuelas y de los maestros participantes a través de las autoridades escolares, específicamente a través del director de la escuela, que fue con quien se realizó el primer acercamiento a la escuela.

En el relevamiento se consideraron los datos presentes en el marco teórico analizado y resultaron en diferencias contextuales.

Tabla 13

Relevamiento de datos institucionales

Escuela	Caso 1 (C1)	Caso 2 (C2)	Caso 3 (C3)	Caso 4 (C4)
Región del país				
Categoría escolar				
Quintil				
Turno				
Tiempo de atención al alumno				
Matrícula				
Cantidad de grupos de quinto año				
Cantidad de grupos de sexto				
Promedio de alumnos de 5to por grupo				
Promedio de alumnos de 6to por grupo				
Número de maestros de 5to				
Número de maestros de 6to				
Total maestros 5to y 6to por escuela				
Total de maestros				

Nota. Fuente: Elaboración propia

Como datos que aportan a visualizar las posibles diferencias contextuales se considera la infraestructura, el equipamiento y el apoyo TIC recibido por los maestros del caso.

Tabla 14

Infraestructura, equipamiento y apoyo TIC

Escuela		Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4
Categoría escolar					
Contexto socio cultural					
Cuerpo docente					
Equipo directivo					
Observaciones					
Infraestructura y equipamiento y apoyo TIC	Disponibilidad de dispositivos para uso escolar (laptops)				
	Capacidad de conexión a internet				
	Apoyo TIC				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.2.7. Notas de campo

En el enfoque cualitativo, la recolección y el análisis de datos es un proceso paralelo y progresivo. Las observaciones, sentimientos, impresiones, interpretaciones registradas en el diario de campo de datos verbales y visuales también producen conocimiento como las técnicas antes señaladas, en paralelo con la codificación de los datos.

Lo que ocurre en el desarrollo de la investigación puede ser objeto de registro en notas de campo, constituyéndose en datos importantes para esta. Las notas de campo pueden incluir observaciones del contexto en que se desarrolla la investigación, de acontecimientos y reacciones de los maestros, relatos previos o posteriores a la grabación de la entrevista, percepciones en el transcurrir de las conversaciones, duración de las entrevistas o descripciones de los escenarios en que el entrevistado desarrolla su labor. Como lo explicita Hernández Sampieri (2018), “en las notas de campo el investigador escribe lo que observa, escucha y percibe a través de sus sentidos” (p. 406).

Estas notas pueden ser descriptivas o inferenciales, según la clasificación de Bisquerra (2009), al tratar de entender las situaciones personales con la mayor objetividad posible e incluyendo las interpretaciones de quien observa. Las notas de campo apoyarán la comprensión del fenómeno analizados, conteniendo elementos no presentes en los demás instrumentos de recolección de datos, por remitirse a datos relevantes que podrán asignarle sentido al discurso durante la grabación de la entrevista propiamente dicha o apreciaciones realizadas por los maestros.

Se registraron datos de la situación de entrevista no registrados en las grabaciones por circunstancias diversas.

Tabla 15

Notas de campo

Entrevista N.°	Datos
Código	
Fecha	
Modalidad	
Aporte de planificación docente	
Maestro adscriptor	
Observaciones	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.3 Acceso al escenario: procesos de negociación realizados

La investigación cualitativa coloca especial atención al acceso al campo de trabajo (escuelas), acción que requiere la autorización de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria como requisito para interactuar con las personas (maestros). Para ello, se presentó la solicitud formal, que se

adjunta en el Anexo 4, conjuntamente con un documento expedido por la universidad ORT que confirma que la investigadora se encuentra cursando un postgrado y que, como requisito del mismo, se debe realizar una investigación educativa.

Luego de dos semanas de haber realizado la entrega de la nota a la inspección departamental correspondiente, se solicitó nuevamente el permiso por medio de una inspectora de zona. Después de esto se obtuvo el permiso para realizar las entrevistas a los maestros, ya que fueron consideradas pertinentes por no involucrar directamente a los niños; la autorización fue realizada vía telefónica.

Para localizar a los maestros, se definió como estrategia concurrir a los centros escolares y además solicitar a las direcciones de los locales escolares los datos necesarios para un relevamiento de datos contextuales, previa autorización de la inspección departamental. Posteriormente, se contactó directamente a los maestros, quienes accedieron a participar voluntariamente de la investigación, excepto un caso en el que un maestro se negó argumentando la proximidad de una licencia y posterior jubilación. En ese caso, el docente suplente accedió a participar.

Antes de las entrevistas hubo una fase de presentación y contacto entre el entrevistador y el maestro seleccionado, donde se informó el propósito del estudio y se entregó el consentimiento informado.

Se puso a disposición del entrevistado la posibilidad de realizar las entrevistas en forma presencial o por Zoom, según la preferencia del entrevistado, con opción de elegir el día y el lugar que más les fuera conveniente, como sugiere Hernández Sampieri (2018), adaptándose a las rutinas de los participantes. Se realizan dos entrevistas por Zoom y doce en forma presencial.

3.4 Testeo de los instrumentos, validez, confiabilidad y criterios éticos

Taylor y Bogdan (1994) argumentan a favor del rol del investigador como observador objetivo, en el que es imprescindible mantener el distanciamiento en todo el proceso; su cometido es controlar y reducir el efecto sobre las personas, apartarse de sus propias concepciones y los escenarios elegidos no pueden tener relación directa con lo personal o laboral; es por tal motivo que se seleccionan escuelas en las cuales no hay ningún tipo de vínculo con los docentes que se desempeñan en dichas instituciones como forma de control del sesgo del investigador.

Como plantean McMillan y Schumacher (2005), el estudio depende de las habilidades interpersonales del que investiga, que permiten reflexionar y actuar con cautela ante temas éticos y sin promover juicios, en constante autoobservación.

Todas las fases de investigación tienen un fuerte componente ético a considerar, pero es de destacar su relevancia en la planificación y recogida de datos, dando a conocer los propósitos de la investigación y el tratamiento reservado que se efectúa de los datos, previa adhesión del participante.

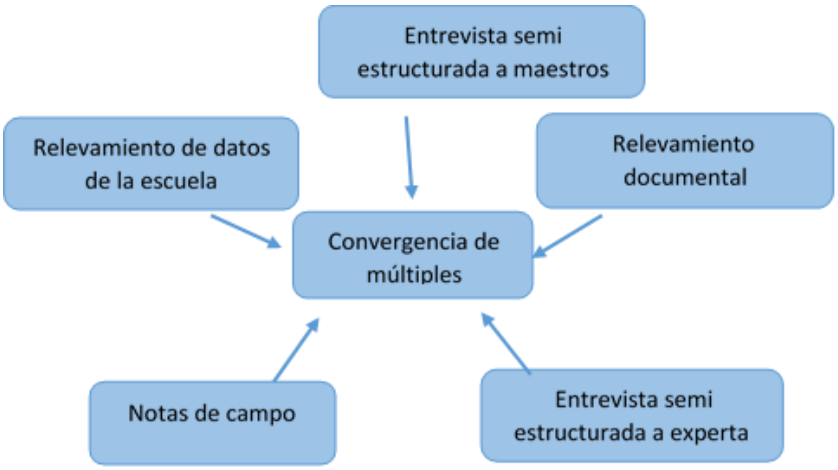
Se enfatiza en que todos los datos que identifiquen personas o su entorno serán excluidos, incluso en las transcripciones en citas de conversaciones, y que se codifican esos datos para mantener la

confidencialidad y el anonimato, cumpliendo con lo que establece la ley N.º 18831 de Protección de Datos Personales. Se obtiene el consentimiento para grabar las entrevistas y se especifica que las planificaciones compartidas por los docentes serán analizadas con el único fin de aportar insumos académicos a la investigación.

Como estrategia metodológica se realizó triangulación de datos, que es la combinación de "distintos métodos de recolección de información o de fuentes de datos (entrevistas individuales, análisis de documentos, etc.)" (Aravena et al., 2006, p. 91), con la finalidad de mantener la máxima objetividad posible en la interpretación y la validación de los datos al converger múltiples evidencias (Yin, 2003), provenientes de diferentes técnicas por caso, como puede observarse en la siguiente figura.

Figura 5

Convergencia de evidencias en el tratamiento y análisis de datos



Nota: Fuente: Elaboración propia en base a Yin (2003).

Esta investigación cualitativa se sostuvo en la línea de pensamiento de Taylor y Bogdan (1994), quienes sostienen que la validez del conocimiento no está subordinada a la objetividad, sino a la comprensión del significado asignado por el informante desde su perspectiva; y en la posición de McMillan y Schumacher (2005), para quienes la validez es la correlación de significados que se establecen entre los participantes y el investigador.

Se establecieron patrones entre los hallazgos y las consideraciones teóricas, evaluando la fiabilidad de los datos y la validez del proceso de investigación mediante la interpretación del discurso de los maestros entrevistados, acciones documentadas y datos contextuales de los casos, así como la información aportada por el experto. Esto implica analizar los significados desde múltiples perspectivas y dimensiones, como señala Simons (2009), quien sostiene que el estudio de caso valora múltiples perspectivas de los participantes del acto educativo e interpreta en el contexto circunstancial, en la forma que observan su realidad.

3.5 Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos se realizó desde el enfoque fenomenológico, centrándose en la producción de enunciados acerca de los significados expresados en las palabras y los textos escritos, en consonancia con el pensar de Mejía Navarrete (2011). La interpretación de los datos en esta investigación se ocupó de construcciones propias de la realidad y de aquellas que se encuentran en el campo o en las personas que estudia, permitiendo la obtención de datos complejos en el proceso de reconstrucción de sus pensamientos, reflexiones y sentimientos. El modo de proteger la subjetividad del investigador al cotejar los datos de los informantes fue la triangulación de datos (Taylor & Bogdan, 1994); para otorgar confiabilidad y credibilidad se triangularon técnicas, hallazgos, y se hizo constante revisión teórica.

Se realizó un análisis de tipo interpretativo con las características identificadas al relacionar los textos en su conjunto con sus semejanzas y diferencias (Navarrete, 2011; Yuni, 2007); los datos de cada caso fueron analizados en sí mismo y en relación con los demás (Hernández Sampieri, 2018).

La reducción de los datos implicó distintas tácticas de análisis, entre ellas algunas de las mencionadas por Miles y Huberman: identificar temas y patrones o regularidades, ver la plausibilidad de algo con un juicio intuitivo, ver los grupos de vinculación conceptuales, crear analogías como forma de agrupar figurativamente, realizar conteo como forma de ser objetivo, contrastar y comparar, señalar posibles dimensiones que intervienen en el objeto de estudio, vincular dimensiones que intervienen fundamentadas en las evidencias (Miles & Huberman; 1994). Gibbs (2012) resume el análisis de datos así: “una de las funciones del análisis cualitativo es encontrar patrones y producir explicaciones” (p. 23).

El análisis se fundamentó en una serie de categorías analíticas especificadas conceptualmente a modo de categorías apriorísticas y categorías de significados que emergen inicialmente de los parlamentos de los entrevistados a propósito de los mecanismos de análisis empleados en la reducción de datos codificando al identificar temas, sus regularidades y redundancias. De los conceptos del Marco Teórico sobre lectura y lectura digital se registran las categorías apriorísticas en las siguientes tablas.

Tabla 16

Categorías apriorísticas sobre lectura y su enseñanza

	Lectura y su enseñanza
Enfoque lingüístico	Dimensión literal .Decodificar signos, oralización, fluidez lectora, recuerdo momentáneo (como únicas acciones es un enfoque perimido)
	Dimensión global y local: Extracción del significado presente en el texto. Leer las líneas
Enfoque psicolingüístico	Construcción del sentido y reflexión metalingüística. Leer entre líneas
Enfoque sociocultural	Trasciende el análisis lingüístico. Concepción implícita del autor y contextualización crítica. Leer tras las líneas

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Cassany (2006), Núñez Cortés (2015), Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, 2013) y UNESCO (2016).

Como categorías apriorísticas sobre lectura digital y su enseñanza se construye la clasificación que se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 17

Categorías apriorísticas sobre lectura digital y su enseñanza

Lectura digital**: clasificación según diferentes criterios**	
Características del soporte digital	Computadoras, pantallas, internet
Finalidades de uso	Complemento o sustituto de la lectura en libros enseñar a manejarse y comprender como se componen los textos en red
Tipos de textos digitales	Textos con características del texto impreso (estático, con predominio de la linealidad y sin hipervínculos digitales) Textos facsímiles digitales (estáticos, con predominio de la linealidad en que el lector puede intervenir agregando vínculos, subrayando, etc.) Textos digitales (hipertextos y/o hipermediales, textos no lineales e interactivos).
Tipos de textos vinculados	Hipertextos y multimodalidad e hipermediales
Procesos lectores	Multilineal o no linealidad, intertextualidad, multiculturalidad y plurilingüismo

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Cassany (2000, 2012), Merchán y Manga (2019) y Valzacchi (2003).

El análisis de los datos obtenidos surge de una codificación ecléctica (Saldaña, 2009). En una primera instancia, se aplicó una codificación descriptiva, a partir de las categorías apriorísticas definidas de acuerdo al marco teórico, las evidencias que surgen de los datos de los entrevistados, el relevamiento de datos de la escuela (directores y secretarios), y las evidencias que surgen de los datos del análisis de las planificaciones y registros en las notas de campo luego de finalizadas las entrevistas. En una segunda instancia, se aplicó una codificación “in vivo” para entender la visión y perspectivas, así como el lenguaje utilizado por los maestros en el objeto de estudio. Parte de este lenguaje se utilizó para la construcción de códigos (Saldaña, 2009) que surgieron de las diferentes técnicas de recopilación de datos y de la información detallada de los participantes, lo cual condujo a la identificación de patrones y generalizaciones (Creswell y Creswell, 2018).

Como técnica de escrutinio, resultó relevante examinar no solo lo que está dicho y registrado en los documentos (ideas o conceptos que se repiten), sino también las ausencias y lo que evaden los participantes, registros realizados en las notas de campo.

La investigación sentó sus bases en el registro de la información, al transcribir, describir e interpretar las declaraciones de los maestros. Se procesó la información y se produjo una transformación de una gran cantidad de datos (Gibbs, 2012; Mejía, 2011); datos que surgieron en las transcripciones de las entrevistas, de las observaciones en las notas de campo y de los documentos proporcionados por los maestros (planificaciones).

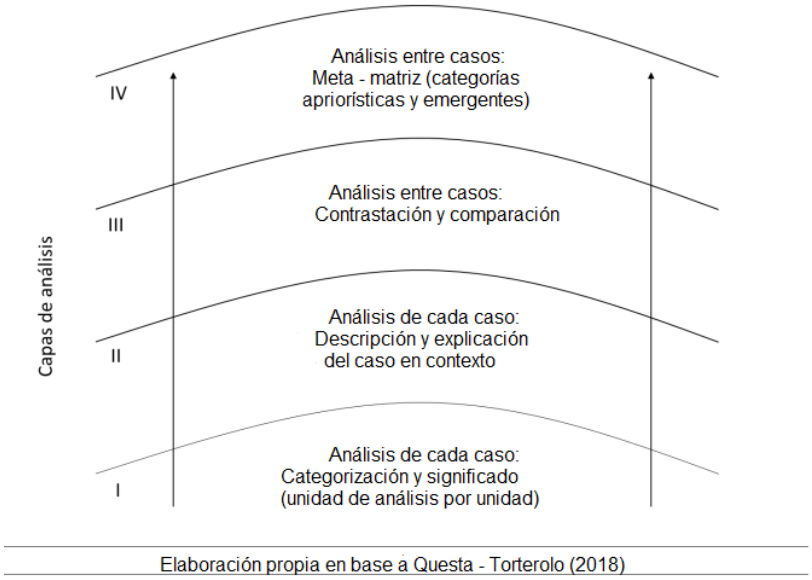
En el significado otorgado por los maestros, se reconstruyeron las concepciones de enseñanza de la lectura y de la lectura digital, así como su relación con las estrategias de enseñanza en cada caso, y se buscó comprender el fenómeno como un todo, con sus justificaciones.

La recolección de datos y su análisis fueron procesos coincidentes en parte de la investigación, como indican Yuni y Urbano (2014). El análisis finalmente comprendió examinar la manera en que organizaron y expresaron sus pensamientos en sus narraciones, en la redacción de los documentos y en sus expresiones registradas en el diario de campo.

Como señala Yin (2018), un protocolo debe definir qué tipo de estudio, qué tipo de casos y qué tipo de datos se busca obtener, cuáles son las fuentes de información o evidencia, quiénes serán entrevistaos, qué documentos serán examinados y cuál será el plan de análisis. En concordancia con el tipo de diseño elegido, de casos múltiples embebidos con unidades de análisis múltiples, se procedió primero a analizar cada una de las unidades de análisis dentro del caso o análisis interno. Se realizó una contrastación y comparación de los significados del fenómeno en estas unidades, para luego cerrar con una síntesis del caso. En un segundo momento, se realizó una contrastación de casos mediante un análisis cruzado o entre casos.

De esta forma, el análisis se realizó en "capas" (Questa- Torterolo, 2018). Primeramente, se hizo un análisis interno del caso (Miles y Huberman, 1994), focalizando en los datos que proceden de las unidades de análisis del caso C1 y en la comparación entre las unidades que da cuenta de la totalidad del caso; especificando las particularidades de cada uno. Este protocolo se replicó en los casos C2, C3 y C4, seguido por el análisis entre casos (Miles y Huberman, 1994), donde se señaló lo común, lo central y los factores involucrados (Questa- Torterolo, 2018). Finalmente, se realizó un análisis comparativo con la opinión de la experta, quien brinda una visión nacional. Estas dimensiones permitieron elaborar las conclusiones (véase la Figura 6).

Figura 6
Desarrollo del proceso de análisis de datos



Como parte del protocolo de este estudio exploratorio, se señalan los criterios por los cuales el estudio podría ser juzgando como exitoso o no (Yin, 2003). Un desafío del estudio fue descubrir si en realidad existían concepciones con aspectos comunes entre los maestros (unidades de análisis que conformaban cada caso), qué relaciones se establecían entre las concepciones y las estrategias, y cómo se relacionaban. A partir de las conclusiones es que se constataría si el diseño resultó adecuado y también se podrían proponer posibles áreas para investigar en futuros estudios.

4. Presentación y análisis de datos

En este capítulo se presentan los datos, su análisis e interpretación a la vista de los antecedentes empíricos y teóricos organizados en los capítulos anteriores.

La sección se divide en el análisis de los datos por caso, maestros de quintos y sextos años de cada caso, junto con los respectivos hallazgos de las unidades de estudio. Se presenta con la siguiente organización: descripción del centro, concepciones de lectura, lectura digital y su enseñanza, estrategias de enseñanza, fundamentaciones de las estrategias y análisis documental.

Se analizan los datos provenientes de las unidades de estudio y se comparan los hallazgos tanto de lo que presentan en común como lo de distintivo. La contrastación de hallazgos primeramente se trata de una triangulación interna en cada caso, leyendo entre y tras las líneas los datos procedentes de diferentes técnicas, para posteriormente realizar la síntesis por cada caso.

En una segunda fase se realiza un análisis comparativo entre casos, contrastando hallazgos de cada uno de los cuatro casos y se finaliza con la triangulación con los datos de las palabras del experto consultado.

Se realiza una lectura de los datos institucionales, que preceden y ofician de evidencia a una primera mirada comparativa entre las escuelas donde se desempeñan los maestros que participaron del estudio y sus realidades. Se analizan los resultados del relevamiento de datos institucionales y contextuales recogidos por la consulta directa con las directoras escolares y secretarías respectivas correspondientes al año 2022; y datos extraídos del Monitor Educativo en referencia a la categoría escolar y quintil respectivo, ya que conforman aspectos relevantes del contexto de los casos de estudio y pueden incidir en las distintas situaciones de enseñanza.

Como puede observarse en la Tabla 19, todas las escuelas cuentan con directores y secretarios. Las escuelas se diferencian en su categoría escolar y en los quintiles, dos de ellas con un contexto sociocultural bajo (Q1 y Q2), una con un contexto cultural alto (Q5) y otra con un contexto sociocultural bueno medio (Q3). También presentan alguna diferencia en relación al tiempo de duración de la jornada escolar, una sola de las escuelas presenta una jornada de tiempo extendido y el resto atienden a sus estudiantes en jornada de 4 h. La escuela de contexto sociocultural más favorecedor tiene el mayor número de estudiantes y la escuela de contexto sociocultural más descendido tiene el menor número de estudiantes y grupos de quinto y sexto año; el número de alumnos de la escuela C2 es casi el doble del número de la escuela C3. Si observamos el promedio de estudiantes por grupo de quinto y de sexto vemos que los mismos son similares, solo en un caso el promedio es de 26 niños (en la escuela de mejor contexto socio cultural -Q5-), mientras que el grupo de menor promedio de estudiantes se observa en la escuela de Q1.

La duración de la jornada escolar y los turnos en los cuales los maestros se desempeñan marcan contextos de trabajo diferentes. Las escuelas de los casos C2 y C3 están abiertas en los dos turnos (matutino y vespertino), y cada maestro trabaja sus cuatro horas en su turno, pero las entradas y

salidas de turno no coinciden. Por lo tanto, los maestros de estos dos casos no tienen las mismas oportunidades de encuentro, intercambios o charlas informales que los demás maestros entrevistados, debido a que las escuelas dividen su jornada escolar en dos turnos.

Asimismo, se destaca que cuatro de los catorce maestros entrevistados son maestros adscriptores en una escuela de PR (Q3) y 2 en una escuela HP (Q5), que son los mejores contextos socioculturales del estudio. Con un número de matriculados distinto, la escuela 2 tiene casi el doble de alumnos que la escuela 3, lo que conduce a reflexionar sobre el tiempo que los directores dedican al intercambio y la orientación pedagógica con los maestros.

Tabla 18

Relevamiento de datos institucionales

Escuela	**Caso 1 (C1)**	**Caso 2 (C2)**	**Caso 3 (C3)**	**Caso 4 (C4)**
Región del país	Noreste	Noreste	Noreste	Noreste
Categoría escolar	Tiempo Completo (TC)	Habilitada de práctica (HP)	A.PR.EN.DER (AP)	Práctica (PR)
Quintil	2	5	1	3
Turno escolar	Tiempo extendido	Matutino Vespertino	Matutino Vespertino	Vespertino
Jornada escolar /Tiempo de atención al alumno	7 h y media	4 h (en la mañana o en la tarde)	4 h (en la mañana o en la tarde)	4 h (en la tarde)
Turno maestros 5to por caso	TC	Un quinto en la mañana y otro en la tarde	Cuarto, quinto y sexto trabaja matutino y el resto vespertino	Vespertino
Turno maestros de 6to por caso	TC	Un sexto en la mañana y otro en la tarde	Cuarto, quinto y sexto trabaja matutino y el resto vespertino	Vespertino
Maestros adscriptores	No	Todos los maestros del turno vespertino, incluyendo uno de quinto y uno de sexto del estudio	No	Todos los maestros de la escuela incluyendo los de quinto y sexto del estudio
Matrícula	325	420	215	322
Cantidad de grupos de 5to año	2	2	1	2
Cantidad de grupos de 6to año	2	2	1	2
Promedio de alumnos de 5to por grupo	21	26	18	20
Promedio de alumnos de 6to por grupo	21	23	20	24
Número de maestros de 5to	2	2	1	2
Número de maestros de 6to	2	2	1	2
Total maestros 5to y 6to por escuela	4	4	2	4
Total de maestros participantes				14

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a datos mayoritariamente proporcionados por el equipo de dirección.

Se analizaron las condiciones de infraestructura tecnológica, el equipamiento de tecnologías digitales, la conectividad y las oportunidades de apoyo en tecnología a través de maestros de apoyo Ceibal (MAC) o Maestros Dinamizadores. También se relevó la existencia de proyectos específicos

vinculados al objeto de estudio (lengua, lectura, etc.). En todas las escuelas, todos los niños han recibido dispositivos de Ceibal; no obstante, se relevaron datos sobre la disponibilidad de laptops institucionales para préstamo para trabajos de aula.

Como se observa en la Tabla 19, las escuelas de contexto más vulnerable disponen de mayor cantidad de laptops con respecto a las de menor vulnerabilidad, poseen un promedio de 20 dispositivos digitales disponibles para préstamo. Respecto al apoyo de maestros MAC y/o maestros dinamizadores, las cuatro instituciones contaron con su presencia, pero en las escuelas doble turno (funcionan en la mañana y en la tarde) el apoyo se centró en el turno vespertino. Esto es relevante en el Caso 3, donde los maestros de las clases superiores (cuarto, quinto y sexto año) se desempeñan en la mañana y no contaron con ese apoyo en forma directa.

Tabla 19
Infraestructura, equipamiento y apoyo TIC

		Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4
Categoría escolar		TC	HP	AP	PR
Contexto socio cultural		Bajo (Q2)	Alto (Q5)	Bajo (Q1)	Medio (Q3)
Cuerpo docente		15 maestros, 2 profesores de portugués, 1 profesor de Educación Física y 1 profesor de arte	20 maestros, 2 profesores de portugués y 1 profesor de Educación Física	9 maestros, 2 profesores de portugués y 1 profesor de Educación Física.	14 maestros, 2 profesores de portugués, 1 profesor de educación física y 1 profesora de arte
Equipo directivo		Directora y secretaria	Directora y secretaria	Directora y secretaria.	Directora y Secretaria
Observaciones		Secretaria posee un proyecto de intervención en lengua del segundo nivel	El área de lengua no es descendida en la escuela.	Este año están trabajando fuertemente en el área de lengua en las salas aprender.	Secretaria implementa proyecto pedagógico en lengua, focalizado en segundo ciclo.
Infraestructura y equipamiento y apoyo TIC	Disponibilidad de dispositivos para uso escolar (laptops)	18	8	22	9
	Capacidad de conexión a internet	Buena	Buena	Buena	Buena
	Apoyo TIC	Años anteriores, previa a la pandemia, tuvieron apoyo de maestros dinamizadores.	Tuvieron varios años, apoyo de maestros de apoyo Ceibal. En el año 2021, tuvieron apoyo de un dinamizador en el turno vespertino.	Asesoramiento por zoom en pandemia, previo al mismo la escuela tuvo 2 o 3 años maestros de apoyo Ceibal en el turno vespertino.	5 años con dinamizador, hasta 2021.

Nota. Fuente: Elaboración propia, datos proporcionados mayoritariamente por las direcciones de los centros educativos.

4.1 Caso C1: la escuela y los maestros del nivel

"Decodificar es un problema que tenemos"

La escuela 1 es de Tiempo Completo, es decir, funciona en un horario extendido de 8:30 a 16:00 h y tiene una propuesta pedagógica específica. Se localiza en la atención de alumnos pertenecientes

a contextos de mayor vulnerabilidad (Q2). Su estructura edilicia fue desarrollada para fines pedagógicos; los salones son iluminados y amplios.

Los grupos de quinto y sexto tienen un promedio de 20 alumnos. La escuela cuenta con dispositivos digitales para préstamos a las clases y tiene buena conectividad a internet. Posee 18 computadoras para uso de los alumnos en el aula, como se detalló en la tabla 19, lo que permite a los alumnos acceder al dispositivo en caso de no tener su propia computadora personal. En los últimos años no ha contado con apoyo de MAC o dinamizadores para los docentes, a excepción de alguna intervención por videoconferencia el año anterior, para apoyar en temas específicos al colectivo en general.

El ingreso a la institución se realizó con una muy buena disponibilidad por parte del equipo de dirección (secretario y director), posibilitando el acceso y acercamiento a los maestros correspondientes las veces que fuese necesario.

El caso 1 se integra con cuatro maestros de quinto y sexto año de la escuela 1, en donde destaca la presencia de dos maestros de larga experiencia docente y en el nivel, así como años de trabajo en el centro, junto con dos maestros nóveles con cargos suplentes en la escuela.

Tabla 20. Datos de los maestros del caso C1.

Caso	Código Escuela	Categoría escolar y contexto (quintil)	Clase que tiene a cargo	Nombres codificados maestros por caso	Sexo	Edad	Titulación	Carácter del cargo	Antigüedad docente en años	Antigüedad en el nivel en años	Antigüedad en escuela en años
1	1	TC/ Q2	5to año	Juana	F	53	Maestro	Efectivo	28	14	6
	1	TC/Q2	5to año	Lucía	F	55	Maestro	Efectivo	32	16	6
	1	TC/Q2	6to año	Cristina	F	21	Maestro	Suplente	Menor 1	Menor a 1 (1 mes)	Menor a 1 año (1 mes)
	1	TC/Q2	6to año	Florencia	F	27	Maestro	Suplente	5	Menor a 1 (1,5 mes)	Menor a 1 (1,5 mes)

Nota. Fuente: Elaboración propia.*Se omite el número de las escuelas para preservar la confidencialidad y anonimato de las fuentes.

4.1.1 Aspectos obstaculizadores y/o facilitadores

De las declaraciones de las maestras se manifiestan elementos obstaculizadores de la enseñanza de la lectura y de la lectura digital que se desarrollan en este apartado. El grupo de maestros de quinto y de sexto año conciben y expresan aspectos que limitan o dificultan de cierta forma la enseñanza del objeto de estudio y aspectos que contribuyen positivamente al mejoramiento de la acción de enseñar, con situaciones propicias para despertar la capacidad de innovar de los docentes.

En primer lugar, se observa una fuerte presencia de la problemática de la decodificación, proceso básico en lectura; y no se visualizan relatos que relacionen la lectura con niveles mayores de abstracción, como en la lectura crítica, que requiere otros niveles de complejidad en el análisis.

Tabla 21

Problemática declarada como urgencia a atender en la enseñanza de la lectura

Estamos decodificando		
"Decodificar es un problema que tenemos"(Juana; 09:00).	"Tengo niños que recién están haciendo el proceso de lectoescritura, hasta arma palabra tengo" (Lucía; 8:55m).	"Con estos que no saben leer, tratamos de ir segmentando palabras" (Cristina; 17:45m).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Al pensar en la lectura digital y su enseñanza fue necesario indagar sobre la disponibilidad de dispositivos, que en este caso parecen no estar presente en su totalidad, lo que incide en la dinámica de las propuestas.

Las cuatro maestras muestran que el uso de los dispositivos no es una constante ni existe prioridad en ello. Los relatos de Lucía, Cristina y Florencia denotan que la existencia y disponibilidad de dispositivos en las aulas no son una prioridad, no hay indicios de que sean un requerimiento docente o una herramienta de trabajo que deba estar presente en el día a día de las aulas.

Por otra parte, Juana presenta una postura algo distinta, ya que afirma la existencia de la mayoría de los dispositivos, pero parece no ser un requerimiento en su clase porque indica que no se siente cómoda con la tecnología y, por momentos, hasta se siente perdida con ella.

Si bien se señala que hay equipos para préstamo, también indican que hay muchas computadoras de los alumnos rotas o cargadas de juegos. Respecto al uso, cada maestro lo visualiza de modo distinto: algunos se sienten perdidos con ello, otros están probando hacer actividades de lectura con algún recurso digital, y para algunos, no es necesario en lo cotidiano. De lo anterior se desprende que mayormente se encuentran en un nivel primario de aproximación al uso de los dispositivos digitales, los conciben como algo de interés pero no necesario en el día a día.

Estas posturas reflejan que ciertas circunstancias se vuelven o son percibidas como una problemática para los maestros en la concreción de actividades de lectura en medios digitales. Este aspecto se analiza en la siguiente tabla.

Tabla 22

La presencia de los dispositivos digitales y el accionar de los maestros

Juana	Lucía	Cristina	Florencia
"La gran mayoría las tienen, conseguimos con dirección que tiene equipos para prestar, en último caso se piden a otra clase, se trabaja en grupos también" (06:19m)	"Hay muchas computadoras rotas y entonces el trabajo tiene que ser en equipos"(16:02m)	"Las traen y las cuidan bastante, por el lado que las les gusta jugar"(02:35m)	"Ellos descargan muchos juegos"(15:10m)
"Tengo solo la planificación digital desde el año pasado, que pare de imprimir. Hay momentos que me siento totalmente perdida" (19:43 m). "Aquí es mío (señala papel) y aquí no es (señala ceibalita)"(21:05 m)	Estoy probando hacer actividades de lectura por ejemplo en educaplay (05:15m)	"La tecnología es buena en un sentido pero también entiendo que no es tan necesaria en el día a día" (01:56m)	"Sabes que uso mucho la tecnología"(02:28m)

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.1.2 Cómo conciben la lectura y su enseñanza

Inicialmente, se realizó un análisis de cómo los maestros conciben la enseñanza de la lectura en general, para luego profundizar en sus concepciones de lectura digital y su enseñanza. Se encuentran concepciones diversas de lectura, que van desde la extracción del contenido del texto a la construcción de sentido.

Se observa la concepción de que la lectura es comprensión de información presente en el texto, pero queda ausente la referencia a los aspectos sociales, culturales y contextuales presentes en el texto, de forma externa y a la vez totalmente vinculados al texto como momento histórico y espacio de su escritura, así como datos relacionados al autor.

De los parlamentos surgen tres grandes formas de concebir la lectura, que se analizaron en los decires de los maestros de esta escuela al referirse a los logros esperables en lectura. Ellas son: (i) a lectura como proceso de extracción del contenido presente en el texto, (ii) la lectura como construcción de sentido del texto y (iii) la lectura como reconstrucción del contenido y reflexión sobre el mismo.

(i) La lectura como proceso de extracción del contenido presente en el texto

La maestra Cristina parece considerar la lectura como extracción del significado de las palabras y enunciados, el contenido global y local explícito en el texto. En su discurso está presente la palabra "explicar" como sinónimo de reproducir la información literal del texto, no nombrando otras expresiones en sus reflexiones que indiquen la realización de inferencias. Lo expresa así:

- "Que sepan leer con fluidez y que sepan explicar después de la lectura" (Cristina; 04:05m).

(ii) La lectura como construcción de sentido del texto

En las siguientes apreciaciones de la maestra Lucía, la lectura es descifrar contenido y reconstruir el sentido del texto por medio de inferencias textuales y la enseñanza de la lectura parte de la premisa de que el contenido del texto se reconstruye en una interpretación no lineal, y lo expresa así:

- "Cuando él logre ante un texto hacer inferencias, buscar información no solamente en lo que está explícito en el texto sino lo implícito, establecer relaciones dentro del texto"(Lucía; 12:47m).

(iii) Lectura como construcción de sentido y reflexión sobre el mismo.

Florencia refiere a la construcción de sentido y a la reflexión sobre el contenido del texto, con una mayor implicancia del lector en la interacción:

- "El programa de sexto que pide mucho es la jerarquización de información" (05:10m)
- "Está el niño que logra la lectura fluida, interpreta lo que lee, y después está el niño aquel que se destaca porque claramente interpreta y también argumenta por qué" (Florencia; 06:45m).

Al igual que en el discurso de Florencia, las declaraciones de Juana indican un enfoque de enseñanza con un rol más activo del alumno, tanto desde la argumentación en la selección de la información que nombra Florencia, como en las afirmaciones de Juana sobre realizar inferencias y reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje de la lectura, que explica detalladamente:

- "Que ellos puedan comprender cuál es el tema del texto, después que puedan inferir a partir del texto, de lo que leen. Tiene mucho que ver con el trabajo que tiene el niño, de los conocimientos previos que puede hipotetizar a partir del texto. Por lo general empezamos por el título, con una imagen que el niño pueda hipotetizar a partir de ahí, luego hacer la verificación de lo de leído, de las anticipaciones y de las predicciones" (Juana; 09:49m).
- Además, agrega el componente reflexivo al decir: "la metacognición como estrategia para ver por qué lo lee, cómo lo hace" (Juana; 23:08m).

Las concepciones de lectura de los cuatro maestros se relacionan con la dimensión literal, la dimensión local y global del texto, con niveles de profundización distintos de cómo son los procesos. Tienen en común que parten del análisis literal del contenido del texto y nombran las carencias en la decodificación o aspectos relacionados a los procesos iniciales de adquisición del código escrito.

Respecto a cómo conciben la lectura en general, se observan distintas formas de concebirla, con conceptualizaciones más restringidas a la decodificación, al significado explícito, y conceptualizaciones que implican la interrelación texto-alumno. No surgen declaraciones que indiquen el análisis de aspectos sociales y culturales en la enseñanza de la lectura.

De las concepciones de lectura de los maestros del Caso C1, se revelan aspectos de su enseñanza de las categorías apriorísticas.

Tabla 23

Concepciones de lectura de los maestros y su enseñanza

	Lectura y su enseñanza	**Juana**	**Lucía**	**Cristina**	**Florencia**
Enfoque lingüístico	Dimensión literal. Decodificar signos, oralización, fluidez lectora, recuerdo momentáneo	---	"Son niños que recién están adquiriendo el código, que están aprendiendo decodificar" (11:04 m) "Cuando él logré ante un texto hacer inferencias, buscar información no solamente en lo que está explícito en el texto sino lo implícito, establecer relaciones dentro del texto"(12:47m)	"Que sepan leer con fluidez y que sepan explicar después de la lectura" (Cristina; 04:05m).	---
	Dimensión local y global. Extracción del significado presente en el texto. Leer las líneas	"qué logren obtener la información explícita del texto, la información global, cuál es el tema del texto" (09:20m) "..que puedan inferir a partir del texto"(09:45m) "la metacognición como estrategia para ver porque lo lee, cómo lo hace"(Juana; 23:08m)			"el programa de sexto que pide mucho es la jerarquización de información" (05:10m)
Enfoque psicolingüístico	Construcción del sentido y reflexión metalingüística. Leer entre líneas			---	"está el niño que logra la lectura fluida, interpreta lo que lee, y después está el niño aquel que se destaca porque claramente, interpreta y también argumenta por qué" (Florencia; 06:45m).

Enfoque sociocultural	Trasciende el análisis lingüístico. Concepción implícita del autor y contextualización crítica. Leer tras las líneas	---	---	---	---

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Cassany (2006), Núñez Cortés (2015), Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, 2013) y UNESCO (2016).

Nota. Los --- indican ausencia de parlamentos.

Las concepciones de lectura de las maestras y su enseñanza son eclécticas, con aspectos de uno u otro enfoque, que se observa en lo que priorizan en sus declaraciones.

4.1.3 Cómo conciben la lectura digital y su enseñanza

En este apartado, se reconstruyen las concepciones de los maestros sobre la lectura digital y su enseñanza, que en oportunidades se manifiestan muy relacionadas a la práctica. Se exponen declaraciones de las maestras al preguntarles sobre la lectura digital y su enseñanza, y el análisis de las mismas.

En lo que respecta a las declaraciones sobre la lectura digital y su enseñanza, ¿se relacionan con su trayectoria laboral y personal? Solamente una de las maestras menciona una de las principales características del texto digital, que es el hipertexto. Esta observa que debería ser objeto de enseñanza, aunque solo lo nombra, y no declara nada más sobre la relación entre los textos, ni profundiza o menciona los textos hipermediales.

Es importante destacar que esta maestra, Juana, muestra una cierta reticencia hacia los textos digitales y lo expresa así: "¿Qué pasa? Que capas, como maestra vieja, si le haces esas preguntas a otro maestro más joven le da lo mismo, o le gusta más el texto en formato digital que en formato papel. Nosotros somos de aquella época de tener y de pegar en el cuaderno" (Juana, 19:00m). Esto resalta la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentra y reitera su desconexión con la cultura digital.

Por momentos, el pensar de la maestra Juana parece contradictorio, ya que entiende lo que se debería trabajar en lectura digital pero opta por no hacerlo debido a que la inestabiliza y le ha generado un problema de salud grave. Busca situaciones de enseñanza que le generen menos estrés porque tiene un familia que la espera en casa; este comentario fue registrado en el diario de campo. La maestra Juana deja entrever la tensión que eso le provoca, sabe que debería hacerlo pero no puede hacerlo y se reconoce limitada para realizarlo.

Si bien Juana no hace referencia a la enseñanza de la lectura digital para "después", en sus palabras está ausente la posibilidad de hacerlo en ese momento de la entrevista por las causas descritas.

En ese sentido, Cristina y Florencia mencionan su inexperticia en las clases superiores, (ver tabla 20), lo que puede no beneficiar intervenciones con una mayor profundización en la enseñanza de la lectura. Aunque mencionan la confiabilidad de la fuente, no declaran enseñar procedimientos para verificarla. Declaran:

- "Ellos están con el tema del Twitter y ahí ellos te dicen: -Maestra, vi tal cosa. Y les pregunto, ¿de dónde sacaron eso?, ¿es fuente confiable?" (Florencia; 12:23 m).
- "Yo les digo Uruguay Educa, que es más seguro… Les voy dando puntos de referencias y ellos van haciendo el resumen" (Cristina; 9:45m).

Por otra parte, las maestras Lucía, Cristina y Florencia asocian la lectura en papel como la más apropiada en la atención de las dificultades que presentan los alumnos y/o superar ciertos procesos en la adquisición de la lectura para luego acceder a la lectura digital.
Lucía hace referencia a la lectura en general, sin especificar aspectos diferenciales con respecto a la lectura analógica o más relevantes de la lectura digital. Esto puede explicarse por la forma en que se percibe a sí misma en relación con su etapa de desarrollo profesional, tal como lo expresa en el primer parlamento de la entrevista: "Ya estoy en la prórroga de 30 años, tengo 32 años de trabajo" (00:30 m).

En relación específicamente con la lectura digital, surgen apreciaciones que la consideran como no prioritaria pero motivante. La inserción de la lectura digital en sus propuestas de enseñanza responde a atender al aspecto motivacional de sus alumnos, según sus declaraciones, como aspecto facilitador de la enseñanza.

Tabla 24
Concepciones de lectura digital y su enseñanza

Concepción de lectura digital y su enseñanza	**Juana**	**Lucía**	**Cristina**	**Florencia**
lectura digital como lectura en computadora	"El aparato, instrumento" (Juana; 15:30m).	Entonces compartís pantalla y están obligados a leer las preguntas para responder" (Lucía; 05:40m	"Les interesa más el trabajo en la computadora qué en el cuaderno, el texto"(09:30m)	"Me encanta planificar actividades en la computadora con textos"(02:09m)
Primero el texto impreso, , en papel	"La lectura en papel me parece que lo veo más concreto, qué el niño puede subrayar"(16:13m)	"hicimos toda la secuencia con el CLE y después hicimos una actividad digital como evaluación final" (18:22m).	"…para que ellos traten de sacar del cuaderno a lo digital"(05:30m)	"que vean que no es sólo lo impreso sino que se trabaja con la plataforma CREA" (02:39m)
Dificultades obligan a priorizar	"Me parece que es un recurso muy importante, que lo deberíamos utilizar más, tener más manejo para poder optimizarlo"(02:08m) "porque aún me cuesta el cambio"(19:58m)	"Este año es un grupo de nivel bastante bajo"(Lucía; 07:53m)	"Ahora estamos trabajando con el CLE en lectura, cuesta, ¡cómo cuesta!"(Cristina; 04:15m).	"En la impresa ellos exploran más, realizan una lectura más fluida me parece, cómo que en la digital el mouse mismo confunde, ellos se pierden (14:19m) "No acompaño como si fueran en formato papel"(15:30m)

lectura digital no prioritaria pero motivante	"…les despierta más el interés el texto virtual, el texto digital que el texto en formato papel" (18:00m).	"En educaplay, por ejemplo tienes la actividad de la ranita que es una forma también de incentivarlos a que lean"(17:30m)	"Para que ellos traten de sacar del cuaderno a lo digital porque ellos están en esa era de lo digital y a ellos les encanta la computadora" (05:35m).	"Trato de usar la plataforma, cosa que ellos no digan solo el cuaderno, maestra, solo el CLE, cómo qué es más atractivo" (33:10 m).
lectura digital después	"Tendríamos que trabajar la lectura digital enseñando los hipertextos por ejemplo" (Juana; 16:13 m).	"y *después* hicimos una actividad digital"(18:25m)	Trato siempre de hacer un trabajo y *después* de llevar lo que hice en ese trabajo de otra forma a la computadora" (Cristina; 05:23m)	"Creo que primero el niño necesita adquirir la lectura fluida y el análisis y *después* de eso puedo descubrir más" (20:26m)
Enseñar lectura analógica y lectura digital es igual	"Puedo utilizar acá (toca la computadora) y acá (toca el cuaderno). Puedo hacer lo mismo con uno y con otro" (20:20 m).	"Me parece que la enseñanza digital y en papel es prácticamente lo mismo" (16:35m)		"En lo digital siempre tienes que estar mirándolos porque siempre hay unos que minimizan allí y están jugando, tienes que estar constantemente observando dónde para el compañero para ver si ellos están atentos y están haciendo el seguimiento a la lectura, para analizar" (16:32m).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Las dificultades son de distintos tipos: algunas surgen del maestro, que no domina su uso con sentido pedagógico didáctico, otras dificultades provienen del nivel de los niños, lo que refuerza la idea de que hay que priorizar y que la lectura digital es "para después", o la idea de que el uso del recurso institucional solicitado es prioritario y cuesta, o porque consideran que la lectura no es fluida en el medio digital y que se pierden en él. Los textos hipertextuales o hipermediales no están presente en las concepciones de enseñanza de los maestros del caso.

En conclusión, los maestros de quinto y sexto año del caso C1 conciben que la lectura digital se refiera a la lectura en la pantalla de la computadora, la conciben como un objeto de enseñanza posterior a la adquisición de habilidades de lectura convencionales con soportes analógicos y que no difiere significativamente de la enseñanza de la lectura analógica. La lectura digital no resulta prioritaria en este caso.

4.1.4 Estrategias de enseñanza que declaran y documentan realizar

En este apartado se analizan (i.) las intervenciones declaradas y (ii.) documentadas en la enseñanza de la lectura digital, explorando cómo los maestros piensan las actividades y las implementan o dicen implementar, por qué recursos digitales o páginas optan, y qué textos se utilizan.

i. *Estrategias de enseñanza de la lectura digital declaradas por los maestros de quinto y sexto del caso C1*

Las actividades propuestas por este grupo de maestros parecen oscilar entre la gestión de la información y la evaluación; mientras que faltan tipos de actividades como las de aprendizaje comunicativo que promueven la construcción del sentido en colectivo, en colaboración.

Las actividades de gestión de la información parecen promover una mayor autonomía en los alumnos. Se utilizan nuevos recursos que pueden ser promotores de innovación, pero en ausencia de reflexión sobre ellos y en cambios sustanciales en la enseñanza de la lectura, se transforman en elementos en los cuales no es posible visualizar avances en sus estrategias de enseñanza. Por ejemplo: la actividad en la plataforma de lengua, el acceso a sitios como Uruguay Educa y CREA.

Si bien conocen estos recursos y empiezan a implementarlos, en sus discursos no se mencionan elementos que lleven a los alumnos o al docente a analizar la mayor interacción entre textos y la construcción personal o colectiva de cómo los audios, videos o imágenes contribuyen a construir el significado o el sentido del texto. Mayormente nombran recursos oficiales que poseen el aval de Primaria, pero no mencionan textos hipermediales o hipertextos.

Tabla 25

Actividades de lectura digital declaradas por maestros del caso C1

De gestión de la información	Actividades de aprendizaje de aplicación	De aprendizaje evaluativas
"En la plataforma esta de lengua que te comento, de sexto año, hay una actividad que habla sobre el cine" (Florencia; 03:07m). "Por lo general se pide que ellos busquen en internet, y ahí van a los textos digitales y buscan esa información" (Juana; 33:24 m). "…pensé, voy a proponer que ellos busquen información"(Cristina; 14:50m)	"Mira puedes después de presentar un texto, realizar una actividad de CREA de múltiple opción, presentar la pregunta, presentar las opciones, completar los espacios vacíos"(Lucía; 17:08m) "En Kahoot también haces más o menos parecido con opciones, les obligan a que lean la pregunta y que lean todas las opciones para poder contestar bien" (Lucía; 18:35m).	"Al final, hacemos toda la secuencia viste, con el CLE y después hicimos una actividad digital como evaluación final" (Lucía; 18:22m).

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Yot y Marcelo (2016).

Según sus declaraciones, predomina la enseñanza de la lectura a través de textos estáticos o que no consideran las posibilidades del texto con características digitales. Al subir los textos a CREA con el mismo formato analógico o cuando brindan el link digital y no mencionan la presencia de los hipervínculos, o incluso a los paratextos que pueden contener esos textos, parecería que no intervienen en los textos multimodales..

En las declaraciones explicitadas anteriormente se detecta que:

- Lucía, Juana y Cristina *sustituyen* el papel por el recurso pantalla como si utilizaran el papel y *replican las propuestas didácticas* de un medio en el otro, como se observa en el siguiente parlamento: "Subís un texto y a partir del texto se trabaja, se pone una guía con preguntas" (Juana; 21:37).
- Lucía también *complementa* el proceso "al final", no como parte integral del mismo, y lo afirma así: "El desenlace de la novela lo leímos por internet" (19:30m).
- Florencia nombra intervenciones en que utiliza la lectura digital como *complemento* de sus propuestas de enseñanza y lo manifiesta así: "Trabajamos con la plataforma de lengua de

sexto año que tiene actividades mediante Red Global, que son muy lindas, que son un complemento también con el CLE" (Florencia; 03:00m).

Del análisis de los datos de las entrevistas surge que los maestros utilizan la lectura digital como *sustitución del papel, replicando las propuestas didácticas y/o como complemento motivacional* de la lectura analógica, en la que principalmente intervienen con las mismas estrategias de enseñanza que en la lectura analógica. Se generaliza una modalidad tradicional de enseñanza de la lectura, con muy poca iniciativa orientada a la posibilidad del alumno de descubrir por sí mismo.

Paradójicamente, de los cuatros maestros la que tiene mayor dificultad para el manejo de la tecnología (y lo reconoce) es, a su vez, la excepción, puesto que es la maestra que tiene mejor comprensión de los cambios.

Tabla 26
Estrategias de enseñanza declaradas

Estrategias	Juana	Lucia	Cristina	Florencia
Sustituye el recurso	Propuestas idénticas a las que se puede realizar en el medio analógico	Como medio de "obligarlos a leer"	Vuelve a realizar las propuestas incursionadas en el medio analógico para obtener la atención del alumno	Como recurso que sustituye el papel en actividades de oralización de la lectura
Complementa con la finalidad de motivar		Añade la LECTURA DIGITAL en la instancia de evaluación final.		Como forma de varias sus propuestas

Nota: Fuente: Elaboración propia.

No se registran en los parlamentos menciones explícitas que refieran a la existencia de espacios de reflexión, coordinación con colegas y otros intercambios en general acerca de la lectura digital.

¿Adquiere alguna particularidad la enseñanza de la lectura en un contexto de presencia del portugués del Uruguay? En las declaraciones de los maestros del caso C1, el portugués del Uruguay está poco presente en las aulas.

- "Hoy por hoy tenemos muy pocos niños que te hablan en el DPU y que no te comprenden el español" (Juana; 12:32m).
- "He visto que muy pocos te hablan en portuñol" (Florencia; 10:50m).

Los maestros naturalizan la presencia del portugués del Uruguay como un dato de la realidad y no como un problema acuciante, lo que los lleva a no transformarlo en un objeto específico de estudio, sino más bien integrado como parte del contexto de frontera, como que fue un "problema" que se solucionó a partir de la creación de las clases de portugués.

Los maestros conducen según el español estándar o directamente lo corrigen; lo "corrigen" desde la oralidad, lo que denota que lo conciben como algo por lo menos inadecuado en el ámbito escolar, o realizan la comparación de significados llevándolo al español.

- "Ellos expresan y dicen en portuñol y uno hace la corrección sobre la marcha, pero como que no hacemos énfasis en eso" (Lucía, 12:34m).

- “Hay que explicarle que no, que en español se dice de tal forma; es otra palabra, tiene otro significado y el texto va a cambiar” (Juana; 15:00).

Juana lleva su intervención hacia la comparación de significados de palabras e involucra al niño en esa reflexión, mientras que Lucía lo relaciona inmediatamente con el español.

ii. Estrategias de enseñanza de la lectura digital documentadas por los maestros de quinto y sexto del caso C1

Los cuatro maestros de quinto y sexto año del caso C1 comparten una planificación diaria. En las planificaciones compartidas (ver Anexo 5) está presente la lectura analógica y en el desarrollo de las actividades no mencionan diferentes formatos de lectura, lo que indica que consideran la enseñanza de la lectura desde lo analógico, quedando la lectura digital relegada en esos registros.

Lucía y Cristina comparten documentos que registran la enseñanza desde la lectura propiamente dicha, utilizando el CLE correspondiente a la clase; Florencia y Juana lo hacen desde la enseñanza de las ciencias y no especifican autor o la fuente de los textos. En todos los casos, las intervenciones utilizaban un texto impreso.

Al analizar las estrategias de enseñanza declaradas y documentadas, las notas de campo presentaron datos relevantes, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 27
Notas de campo y sus aportes para el análisis del caso C1

Datos registrados	Interpretación
Una de las maestras experientes relata que los requerimientos de enseñanza le han producido problemas de salud graves, por lo que prioriza su bienestar	Al hablar de innovaciones realiza el comentario como para expresar el nivel de estrés que resulta a lo cual debe agregarse que ha expresado que se siente superada en el tema de la tecnología
Los maestros de quinto y sexto año optaron por la entrevista presencial	Se sienten más cómodos en forma presencial que en forma virtual
Compartieron sus planificaciones, que resultaron ser de enseñanza de la lectura analógica	Sienten que sus estrategias de enseñanza de la lectura son adecuadas por eso las comparten
Dos compartieron por whatsApp (una realizó captura de pantalla)	Sus habilidades al compartir planificación son escasas, porque podrían compartir en el mismo drive (espacio de planificación virtual de los maestros en todos los casos)

Nota. Fuente: Elaboración propia

4.1.5 Relación entre concepciones y estrategias

En este apartado se observa cómo se relacionan las concepciones de enseñanza de la lectura digital y las estrategias de enseñanza declaradas y documentadas.

De este caso de investigación emerge que hay una relación horizontal entre las concepciones que las maestras poseen de la enseñanza de la lectura digital y las estrategias que dicen promover en sus aulas. Conciben que la lectura digital es para después y no es prioritaria, lo que se refleja en las declaraciones sobre el uso de algunos recursos digitales con las mismas prácticas de enseñanza y en la documentación de la enseñanza de la lectura con textos en formato papel en las cuatro

planificaciones compartidas. Es decir, no se recogieron planificaciones que documentaran actividades de lectura digital como las que declaran realizar, sino actividades de lectura en soporte papel.

En la siguiente tabla se describen los hallazgos relacionados a las concepciones y las estrategias de la enseñanza de la lectura digital.

Tabla 28

Concepciones y enseñanza de lectura digital de maestros del caso C1

Enseñanza de la lectura digital	Conciben que lectura digital es lectura en la pantalla de la computadora			
Concepción de enseñanza de la lectura digital	Conciben que la enseñanza de la lectura digital no difiere de la enseñanza de la lectura analógica y que en instancias requiere haber adquirido parte de los procesos de lectura de manera convencional. Parecen considerar que los textos no varían sus características según el medio Consideran que el medio digital facilita actividades de lectura más eficientes en cuanto al acceso a la información o forma de evaluación final			
Sustituyen el recurso y replican propuestas según lo declarado	Propuestas idénticas a las que se puede realizar en el medio analógico	Como medio de "obligarlos a leer"	Vuelve a realizar las propuestas incursionadas en el medio analógico para obtener la atención del alumno.	Como recurso que sustituye el papel en actividades de oralización de la lectura
Complementan sus propuestas con lectura digital **según lo declarado**	---	Añade la lectura digital en la instancia de evaluación final		Como forma de varias sus propuestas
Documentan lectura en textos analógicos	Lectura en papel	Lectura en papel	Lectura en papel	Lectura en papel
	Juana	Lucia	Cristina	Florencia

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Los --- indican que el maestro no manifiesta aplicar la estrategia.

4.1.6 Síntesis del caso C1

En síntesis, el caso C1 refleja su realidad desde un enfoque situado en las urgencias a priorizar.

- Los maestros del caso C1 tienden a considerar lo que conciben en función del contexto escolar. Los parlamentos colocan más énfasis en los obstáculos como limitantes de lo que pueden hacer.
- Se refieren a la decodificación como una problemática de la escuela, o sea del contexto del caso.
- No surgen expresiones que indiquen intercambios entre compañeros, diálogos en salas docentes u orientaciones.
- La tecnología digital aparece como un obstáculo debido al acceso a los dispositivos digitales o a dificultades de apropiación personal de su uso en un caso.
- Respecto a la concepción de lectura en general, muchos parlamentos refieren a la dimensión literal, priorizando el enfoque lingüístico de la lectura, como la decodificación, el significado del texto y la fluidez lectora. También mencionan el sentido del texto, pero no hacen

referencia a una lectura crítica, dejando relegada en declaraciones y parlamentos la dimensión crítica de la lectura.

- Asocian lectura digital a lectura en un dispositivo digital, como la computadora o la pantalla, sin profundizar en las diferentes posibilidades de uso de lo digital o de las distintas estrategias que posibilita.
- No expresan en sus declaraciones el impacto del uso de los textos digitales en la enseñanza.
- No incluyen espontáneamente la referencia a la lectura digital y no nombran que sea objeto de enseñanza.
- Conciben que la enseñanza de la lectura digital no es para la situación que están viviendo, es para después de adquirido el conocimiento de lectura en formato analógico.
- La lectura digital es relevante pero no prioritaria.
- Creen que las estrategias de enseñanza no se diferencian de las utilizadas en la enseñanza de la lectura analógica, en textos fijos; de hecho relatan más propuestas en textos estáticos.
- Las formas de concebir la lectura digital y de intervenir sobre textos digitales no difieren sustancialmente entre las maestras del caso y se visualiza una propensión a utilizar estrategias que ya han dado resultado en la enseñanza tradicional.
- Emplean mayoritariamente estrategias de sustitución del recurso y de replicación de propuestas didácticas, actividades similares a las que realizan en papel.
- Refieren principalmente al empleo de textos estáticos, lectura lineal, y solo un maestro menciona el uso de páginas que contienen hipertextos sin referir a ellos explícitamente (Plataforma de Lengua Ceibal).
- Utilizan materiales y recursos de sitios oficiales como instrumentos, nombran a CREA, los CLE, Uruguay Educa y la Plataforma de Lengua.
- Se compartieron planificaciones de actividades con textos en papel.
- No se compartieron prácticas documentadas con estrategias de enseñanza de lectura digital.
- Existe una relación directa consecuente entre lo que conciben y lo que hacen.

No se da cuenta de una reflexión colectiva o personal sobre los textos digitales y sus variaciones; asocian dispositivos digitales con las computadoras de Ceibal sin nombrar otras posibilidades. A partir de cómo desarrollan sus relatos, se observa un desarrollo profesional básico en lectura digital y formación inicial en el caso de Cristina, docente recién egresada.

La metáfora del libro papel y de las cosas que se pueden hacer están muy presentes, no están en la lógica del hipertexto, de una red de relaciones entre textos sin principio ni final. No surgen las posibles intervenciones presentadas en la tabla 3 del apartado 2.1.1 del Marco Teórico, como explorar nuevos géneros, contrastar fuentes o navegar y optar, entre otras.

La enseñanza de la lectura se constituye en un “asistente de urgencias” y expresan una concepción situada; distintas razones esgrimen con prácticas similares al final.

4.2 Caso C2: la escuela y los maestros del nivel *“Nativos digitales”*

La escuela 2 es habilitada como lugar de práctica, año a año se confirma la asignación de la práctica a la institución. Esta escuela, en especial, ha sido habilitada durante muchos años consecutivos. Funciona en dos turnos, el turno matutino (M) de 8:00 a 12:00 y el vespertino (V) de 13:00 a 17:00, donde el tiempo de atención a los alumnos es de cuatro horas diarias. Dos de los maestros (uno de un quinto y otro de un sexto) trabajan en el turno matutino, que no cuenta con práctica , y dos de los maestros (de otro quinto y otro sexto) se desempeñan en el turno vespertino, horario en que sí cuentan con la presencia de la práctica, con alumnas magisteriales. Es decir, solo los dos maestros del turno vespertino son maestros adscriptores.

Las clases en ambos turnos tienen un promedio de 25 alumnos por grupo, no son clases numerosas. Para el análisis, se considera que el quintil pertenece a la institución como un todo, ya que es la misma institución, aunque se maneja la posibilidad de que la población de niños de un turno sea algo distinta que la del otro turno.

Las instalaciones fueron creadas con fines educativos debido a la superpoblación de escuelas cercanas. Sus salones poseen espacios reducidos y escasa iluminación. Pertenece al mejor contexto sociocultural (Q5), que según define el monitor educativo es uno de los contextos menos vulnerables.

La institución ha contado con el apoyo de MAC (Método de Aprendizaje Colaborativo) por varios años, el cual estaba presente en el turno de la práctica, lo que resulta significativo al analizar las declaraciones y documentos compartidos por las maestras Bruna y Elizabeth, que no se desempeñan en el turno de la práctica.

No posee sala de videoconferencia, y la pantalla destinada a dicha función está ubicada en un salón con clase. La escuela tiene 8 dispositivos digitales disponibles para préstamo en las clases.

La dirección de la escuela, que es la misma en ambos turnos, fue muy receptiva ante la posibilidad de entrevistar a los docentes, coordinando horarios con dos de los maestros y posibilitando el contacto con otros dos maestros que estaban con licencia por diferentes causas.

Como se señaló anteriormente, el caso 2 se compone de cuatro maestros de quinto y sexto año de la Escuela 2. De estas docentes, tres tienen más de 20 años de trabajo, mientras que la cuarta tiene solo 6 años de experiencia docente y es mucho más joven. Las dos maestras del turno vespertino son maestras adscriptoras.

Tabla 29

Datos de los maestros del caso C2

Caso	Código Escuela	Categoría escolar y contexto (quintil)	Clase que tiene a cargo	Nombres codificados maestros por caso	Sexo	Edad	Titulación	Carácter del cargo	Antigüedad docente en años	Antigüedad en el nivel en años	Antigüedad en escuela en años	Turno	Con Práctica o sin práctica
2	2	HP/Q5	5to año	Bruna	F	48	Maestro	Efectivo	22	15	5	M	SP
	2	HP/Q5	6to año	Elizabeth	F	58	Maestro	Efectivo	32	12	21	M	SP
	2	HP/Q5	5to año	Blanca	F	55	Maestro	Efectivo	27	10	Menor a 1 (6 meses)	V	CP
	2	HP/Q5	6to año	Mónica	F	29	Maestro	Efectivo	6	2	2	V	CP

Nota. Fuente: Elaboración propia.*Se omite el número de las escuelas para preservar la confidencialidad y anonimato de las fuentes.

4.2.1 Aspectos obstaculizadores y/o facilitadores

De las declaraciones de las maestras se manifiestan elementos facilitadores de la enseñanza de la lectura y de la lectura digital, los cuales se desarrollan en este apartado. El grupo de maestros de quinto y de sexto año conciben y expresan que algunos aspectos limitan o dificultan de cierta forma la enseñanza del objeto de estudio y otros aspectos contribuyen positivamente al mejoramiento de la acción de enseñar con situaciones propicias para despertar la capacidad de innovar de los docentes.

Primeramente, se observa una fuerte presencia de los dispositivos digitales y en condiciones de uso. Las habilidades de uso de la tecnología digital por parte de los alumnos son mencionadas por todas las maestras, quienes son considerados *nativos digitale*s, con habilidades especialmente vinculadas a los juegos. En el caso de Bruna, es más fuerte la afirmación del juego como finalidad de uso habitual, con una cierta ausencia en sus palabras de las intervenciones docentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, se observa cómo estos maestros manifiestan que se desempeñan con la tecnología, en la búsqueda de ampliar su dominio operativo a través de la autoformación.

Los dispositivos son parte de la realidad diaria de los alumnos, principalmente los juegos, lo que los hace expertos en su manejo y resulta motivador para ellos. Po otro lado, en las expresiones de las maestras no se notan elementos contextuales que perciban como obstaculizadores.

Tabla 30

Dispositivos digitales, habilidades de uso de los alumnos y maestros

Presencia de dispositivos digitales	"Yo les pido que traigan todos los días, que traigan cargadas, cuando tienen algún problema tratamos de solucionar" (04:10m)	---	"Tienen la herramienta para usarla" (06:32m)	---
Habilidades de uso de la tecnología digital por parte de los alumnos	"Ellos tienen más incorporado para el juego, entonces como les dificulta la digitalización"(20:35m)	"Los gurises están informatizados (03:04m)	"Me encontré que los niños hacen uso de las aplicaciones, les gusta" (06:32m)	"Ellos están sobre estimulados con el tema de la digitalidad, todo lo que tiene que ver ya sea con juegos o con redes sociales" (22:40m)
Habilidades de uso de la tecnología digital por parte de los maestros	"Trabajamos con los portfolios en CREA, les pido que lean en forma expresiva" (Bruna; 15:20m).	"El año pasado utilice una plataforma de escritura, de lectura, perdón de lengua, que justamente una vez que vino una dinamizadora me dijo que podía trabajar con eso y probé. Cuesta un poquito, pero si tienes alguien que te puede ayudar, puedes trabajar distinto" (39:45 m)	"Si surge algo nuevo, llego a casa y probando y ensayo y error, si no sale, bueno, volver. Siempre estoy buscando, no que no me cueste, me gusta y pienso que es muy importante" (04:50m)	"Los alumnos son nativos digitales y muchas veces ellos me ayudan y me enseñan con respecto a la tecnología" (22:10m).
	Bruna	Elizabeth	Blanca	Mónica

Nota. Fuente: Elaboración propia

Nota: los --- indican ausencias de declaraciones.

4.2.2 Cómo conciben la lectura y su enseñanza

Inicialmente se realizó un análisis de cómo los maestros conciben la enseñanza de la lectura en general, para luego profundizar en sus concepciones de lectura digital y su enseñanza. Se observan concepciones diversas de lectura, que varían entre la extracción del contenido del texto a la construcción de sentido y metacognición.

De los parlamentos surgen dos formas de concebir la lectura, que se analizaron por la forma en que se refieren a los logros esperables en la lectura. Ellas son (i) la lectura como proceso de extracción del contenido presente en el texto y (ii) la lectura como construcción de sentido del texto y reflexión sobre el mismo.

i.) La lectura como proceso de extracción del contenido presente en el texto

Bruna relata una concepción de lectura que refiere al contenido explícito del texto, seleccionando y jerarquizando la información; la maestra no nombra elementos de interacción en la construcción de sentido, como los conocimientos previos del alumno.

- "Lo principal es el reconocimiento de párrafos y la idea principal de esos párrafos" (Bruna; 05:40m).
- "La lectura excelente es aquel niño que lee de una forma expresiva, que hace todos los signos de puntuación" (Bruna; 23:50m).

ii.) *La lectura como construcción de sentido del texto y reflexión sobre el mismo*

Por otra parte, para las maestras Elizabeth, Blanca y Mónica, la lectura refiere a la construcción de sentido y a la reflexión sobre el contenido del texto, sobre la intención del autor y los propios procesos de aprendizaje. Desde su pensar, las maestras describen la práctica con niveles de profundización de análisis que van desde lo explícito a lo implícito.

- "El niño tiene que descubrirse y sentirse atrapado, y decidir el seguir descubriendo y dar su opinión, decir lo que piensa, hacer trabajar la metacognición, reconocer de qué manera lee" (Elizabeth, 17:29m).
- "El nivel superior es cuando el niño comprende el propósito del texto que está leyendo, cuál es la intención del texto" (Blanca, 14:30m).
- "Enseñar al alumno también a ir al texto para comprobar, ¿tenías razón?, ¿qué estrategias utilizaste?, o ¿qué conocimiento tenías como para poder afirmar antes de la lectura que ese texto era determinado tema o determinado tipo de texto?" (Mónica, 14:30m).

Respecto a cómo conciben la lectura en general, se observan distintas formas de concebirla, con conceptualizaciones más restringidas a la decodificación, al significado explícito y conceptualizaciones que incluyen la interrelación texto-alumno-autor.

Tabla 31
Concepciones de lectura de los maestros y su enseñanza

	Lectura y su enseñanza	**Bruna**	**Elizabeth**	**Blanca**	**Mónica**
Enfoque lingüístico	Dimensión literal. Decodificar signos, oralización, fluidez lectora, recuerdo momentáneo	"La lectura excelente, es aquel niño que lee de una forma expresiva, que hace todos los signos de puntuación (03:50m) "Lo principal es el reconocimiento de párrafos y la idea principal de esos párrafos" (05:40m)	---	---	---
	Dimensión local y global. Extracción del significado presente en el texto. Leer las líneas		Un nivel superior sería un chico que en primera instancia puede comprender el texto, es capaz de sintetizar y resumir, contarte con sus palabras aunque sea de qué trata y tener la idea del tema, a qué se refiere, todavía relacionado con otras cosas suyas de su vivencia" (20:40m). "El niño tiene que descubrirse y sentirse atrapado, y decidir el seguir descubriendo y dar su opinión, decir lo que piensa, hacer trabajar la metacognición, reconocer de qué manera lee" (17:29m)	"logra realizar las inferencias, entender lo que lee y saber de la importancia de la lectura , es cuando el niño logra querer leer, saber porque está leyendo y buscar en el texto" (12:20m) "El nivel superior es cuando el niño comprende el propósito del texto que está leyendo, cuál es la intención del texto" (14:30m) "...quien escribió el texto, que intención tiene" (30:35 m)	"Si comprende el texto, puede explicar, puede identificar sus ideas principales y secundarias, puede compartir con sus otros compañeros y discutir sobre el tema del texto" (12:08m) "Enseñar al alumno también a ir al texto para comprobar, ¿tenías razón?, ¿qué estrategias utilizaste?, o ¿qué conocimiento tenías cómo para poder afirmar antes de la lectura que ese texto era determinado tema o determinado tipo de texto?" (14:30m)
Enfoque psicolingüístico	Construcción del sentido y reflexión metalingüística. Leer entre líneas	---			

Enfoque sociocultural	Trasciende el análisis lingüístico. Concepción implícita del autor y contextualización crítica. Leer tras las líneas	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia en base a Cassany (2006), Núñez Cortés (2015), Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, 2013) y UNESCO (2016).
Nota. Los --- indican ausencia de parlamentos.

Las concepciones de lectura y su enseñanza de las maestras son eclécticas, con aspectos de uno u otro enfoque, priorización que se observa en sus declaraciones.

4.2.3 Cómo conciben la lectura digital y su enseñanza

La reconstrucción de las concepciones de los maestros sobre la lectura digital y su enseñanza está relacionada con la práctica con aportes conceptuales sobre los hipertextos. Los maestros conciben la lectura digital como una lectura hipertextual, con textos vinculados entre sí. Además, creen que los alumnos tienen conocimientos sobre los hipertextos y cómo usarlos por ser parte de su cotidianeidad.

Lo que declaran sobre lectura digital y su enseñanza, ¿se relaciona con su trayectoria laboral y personal? En una primera instancia no se observa una relación, las cuatro maestras declaran conocimientos sobre los hipertextos como algo característico de la lectura digital.

Sin embargo, en una segunda instancia, se observa una relación con la posibilidad de formación en el servicio. Se detecta que tanto Bruna como Elizabeth, las maestras que no se desempeñan en el turno en que se desarrolla la práctica, encuentran dificultades en la lectura digital, como el subrayado en la jerarquización de la información y la lectura de una sola vez, como parte de una enseñanza que se dirige más al análisis de la dimensión literal, local y global del texto.

Por lo tanto, las maestras Bruna y Elizabeth nombran cierta preferencia por la enseñanza de la lectura en papel, ya que encuentran elementos que dificultan la lectura digital; cosa que no sucede con sus colegas de la práctica. Como que la lectura digital es más práctica para unas cosas y para otras no, como señalar las ideas principales.

Las maestras generalizan la lectura digital como búsqueda de información y conciben la hipertextualidad como un recurso facilitador.

De todas las concepciones de lectura digital y su enseñanza, la de Bruna se diferencia al considerarla como lectura en la computadora y, en paralelo, describe cómo explorar los hipertextos, demostrando que la maestra entiende la lectura digital como una lectura hipertextual y considera su enseñanza de manera similar a la lectura analógica.

Tabla 32

Concepciones de lectura digital y su enseñanza

Concepción de lectura digital y su enseñanza	Bruna (maestra no adscriptora)	Elizabeth (maestra no adscriptora)	Blanca (maestra adscriptora)	Mónica (maestra adscriptora))
lectura digital como lectura hipertextual	"Cuando están leyendo y ven que está subrayado, ven que esta diferente, que ellos pueden darle un clic y pasar a la otra información que sería los hipertextos, o que también les dice que pueden encontrar más información y van directo" (12:37 m).	"Primero hipertextos, él tiene que saber discernir y entrelazar esos textos de la manera más rápida para poder leer, relacionar" (22:41m).	"En la lectura digital tienen los hipertextos, ir de una lectura a otra" (20:01 m).	"La posibilidad de utilizar enlaces, la posibilidad de utilizar links, qué es muy importante y el chico se da cuenta de la riqueza que tiene un texto digital y como que si entra en páginas adecuadas puede aprovechar y puede ser rico en esa cuestión" (19:00m)
lectura digital como cotidiano en la vida de los alumnos e imperativo social en el aula	---	"Los gurises están informatizados"(Elizabeth; m)	"Tenemos que presentar algo significativo para el niño, el niño vive rodeado de tecnología, en todos los contextos" (Blanca; 09:25m).	"Los alumnos son nativos digitales y muchas veces ellos me ayudan"(22:10 m)
Enseñanza de la lectura digital como imperativo social	---	"Había pensado en un blog, con textos explicativos para ponerlos en el blog de la escuela o para relacionarnos con otra escuela, qué es lo que quiere la Red Global"(48:21)	Significativo, lo cotidiano cada vez más del niño, esforzarse en presentarle textos cada vez más digitales" (22:00m).	"Trato a través de la secuencia ir implementando textos digitales" (28:55).
lectura digital como motivadora y significativa para el alumno	"Se interesan más por leer algo en las máquinas"(10:10m)	"Les gusta trabajar con la parte digital "(45:08m)	"Se presenta más linda y más significativa para los niños, ya que estamos en la era digital" (20:10m)	"Me parece que son actividades y estrategias que los estimula bastante, por eso creo que sí les doy a ellos para elegir siempre van a elegir la lectura digital" (23:54m)
La practicidad de la lectura digital en la búsqueda de información	"Es algo muy práctico en la lectura digital. Cuando ellos están leyendo y ven que está subrayado, ven que esta diferente, que ellos pueden darle un clic y pasar a la otra información que sería los hipertextos, o que también les dice que pueden encontrar más información y van directo" (12:40m)	"La pantalla y su uso son muy prácticos, van mirando y leyendo rápidamente y ya está" (07:02m). "No te podes pasar solo en las tic y utilizar solo eso como una herramienta para búsqueda de información que no tiene sentido" (03:49m)	"Primero los niños tienen que seleccionar la información digital, porque van a leer diferentes textos, si por ejemplo, si es un texto explicativo. Si los mandamos a leer sobre un tema en el área de ciencias, aunque estemos trabajando desde la lectura. Buscar la información adecuada, seleccionar la información es muy importante" (23:15m)	"La posibilidad de tener todo el material, información que quieras ahí, del texto" (35:31m). "Ya tienen un hábito de trabajo en la computadora, la gran mayoría tiene ese interés de buscar información (35:45m)
lectura digital y sus dificultades	"Se dificulta más lo digital en lo señalado de ideas principales, entonces en soporte papel es más fácil" (11:53m)	"Considero que el formato papel es importante porque le va a llevar a tener tiempo para leer más pausado, él tiene el texto total enfrente, el otro tiene que estar	---	---

		bajando y le dificulta” (27:43m) “…el digital me parece distrae un poco más” (28:10)

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nota. El trazo (---) indica la ausencia de parlamentos

4.2.4 Estrategias de enseñanza declaradas y documentadas

En este apartado se analizan (i.) las intervenciones declaradas y (ii.) documentadas en la enseñanza de la lectura digital, explorando cómo los maestros piensan las actividades y las implementan o dicen implementar, por qué recursos digitales o páginas optan, y qué textos se utilizan.

i. *Estrategias de enseñanza de la lectura digital declaradas por los maestros de quinto y sexto del caso C2*

Las actividades propuestas por este grupo de maestros parecen oscilar entre la aplicación del conocimientos y la gestión de la información; con alguna actividad comunicativa. Las actividades de gestión de la información parecen resultar las que promueven mayor autonomía al alumno, como en el caso anterior.

Los recursos digitales que declaran usar son variados: nombran blogs, foros, portfolios, búsquedas de información y juegos digitales. Consideran que al trabajar con los dispositivos digitales deben presentar un abanico de posibilidades que se presentan como innovación frente a la enseñanza de la lectura analógica.

Las maestras Blanca y Mónica, maestras adscriptoras, presentan recursos más innovadores y variados que sus compañeras que no se desempeñan en el ámbito de la práctica, elemento diferencial visualizado hasta el momento entre ambos turnos, que también puede ser consecuencia de que no tuvieron orientación de maestros de apoyo Ceibal.

Blanca dice trabajar con el “foro”, sin indicar cómo se desarrolla ni la intención educativa, así como el juego digital y una propuesta de gestión de información en la que resalta la interacción y la construcción colectiva, pero que no habla de textos e intervenciones docentes. No hay relatos de cómo interviene en la enseñanza de la lectura digital ni de cómo trabaja hipertextos.

Según sus declaraciones, el “blog” es utilizado por Mónica de la misma forma que si expusieran en una cartelera, además presenta propuestas interactivas de juegos, sin identificar cómo es el proceso de enseñanza. Se presenta como una estrategia diferencial a la analógica y afirma: “con respecto a la lectura pienso que si bien se pueden utilizar las mismas estrategias lectoras, se pueden colocar otras porque tenemos muchos juegos digitales” (21:00m).

Por su parte, Bruna y Elizabeth declaran actividades y recursos como una oportunidad de lectura más, motivante por ser un recurso digital.

Las actividades propuestas por este grupo de maestros son actividades de gestión de la información, de comunicación y de aplicación del conocimiento. La siguiente tabla ilustra dichas apreciaciones.

Tabla 33
Actividades de lectura digital

De gestión de la información	De aprendizaje comunicativas	Actividades de aprendizaje de aplicación
"No te podes pasar solo en las tic y utilizar solo eso como una herramienta para búsqueda de información que no tiene sentido" (Elizabeth; 03:49m). "En este proyecto que estoy haciendo que se llama plantar árboles que es de ciencia, ha llevado utilizar mucho las tic y otras aplicaciones nuevas como por ejemplo: descubrí una aplicación que con solo poner sobre el vegetal el dispositivo lo escanea y te dice que vegetales es… y viste que todo eso lleva a leer" (Elizabeth, 37:00m) "Trabajar en equipo siempre, leyendo y sacando información" (Blanca; 22:30m). "Me encanta traer también ese texto digital, ¿con qué intención?, qué los chicos después de trabajar qué es la carta de lector, sus características, puedan identificar dónde podemos encontrar" (Mónica; 28:20m)	"Me he propuesto que fin de año ellos puedan crear un blog y me podrían escribir textos y cargarlos ahí" (Mónica; 30:30m). "Tienen los foros" (Blanca;22:20m)	"Los juegos digitales" (Mónica; 21:00m). "Juegos en Word Wall" (Mónica; 21:45m). "Utilizamos mucho las múltiples opciones, verdadero o falso" (Mónica; 23:30m). "Trabajamos con los porfolios en CREA, les pido que lean en forma expresiva" (Bruna; 15:20m). "Kahoot" (Blanca; 04:44m).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En las declaraciones, la maestra Bruna presenta textos con características impresas, como los portfolios en CREA; la maestra Blanca incursiona en textos con características impresas y digitales.

Las maestras Elizabeth y Mónica mencionan los dos tipos de textos como Blanca. Elizabeth menciona la lectura resultante del escaneo de las plantas, y la búsqueda de información como lo plantea Mónica; además de los juegos interactivos.

En las declaraciones explicitadas anteriormente se detecta que:

- Bruna *sustituye el recurso* y replica las propuestas didácticas de enseñanza de la lectura realizadas en formato analógico, lo que se evidencia en la siguiente expresión: "He trabajado bastante con el libro de biblioteca digital que nos han leído. Por ejemplo, se seleccionó un libro sobre fútbol, entonces, la mamá leía, se comentaba algo, y ellos lo registraban" (Bruna; 16:13m).
- Elizabeth plantea una propuesta descrita anteriormente como *sustitución, replicación y complemento* al decir: "En este proyecto que estoy haciendo que se llama plantar árboles, que es de ciencia, ha llevado utilizar mucho las TIC y otras aplicaciones nuevas, como por ejemplo descubrí una aplicación que con solo poner sobre el vegetal el dispositivo lo escanea

y te dice qué vegetal es, qué origen tiene, cuál es el nombre científico, cuáles son las cualidades, cómo lo podes cuidar, y viste que todo eso lleva a leer" (37:00m).

- Blanca considera la lectura digital como *complemento*, en el mismo sentido que lo hace Elizabeth, y afirma: "Busca otra información a partir de esa, ya tiene un diccionario donde puede ir a buscar una palabra en el momento, no es como antes que teníamos que ir a buscar en el diccionario para ir a buscar la palabra" (23:45m).
- Mónica utiliza la lectura digital como una estrategia de *sustitución y complemento* de la enseñanza. Como sustitución por presentar propuestas que pueden realizarse con la lectura analógica, como lo indica en la actividad del blog descrita anteriormente y como complemento al presentar la lectura digital como una instancia a realizar a posterior de la enseñanza de ciertos conocimientos en la lectura analógica. Lo describe así: "Me encanta traer también ese texto digital. ¿Con qué intención? Que los chicos después de trabajar qué es la carta de lector, sus características, puedan identificar dónde podemos encontrar" (Mónica; 28:20m).

Del análisis de datos de las entrevistas surge que utilizan la lectura digital como estrategia de sustitución del recurso con propuestas didácticas de replicación de lo realizado en papel y/o complementaria a la lectura analógica. Principalmente intervienen con las mismas estrategias de enseñanza que en la lectura analógica.

Las maestras Bruna y Elizabeth, que no son adscriptoras (no poseen a su cargo la orientación práctica de alumnas magisteriales), visualizan dificultades en las estrategias de enseñanza de la lectura digital, con escasa apuesta a la autonomía del alumno. En cambio, las maestras Blanca y Mónica visualizan estrategias de enseñanza a través de la lectura digital más interactivas e innovadoras en sus recursos, brindando rédito a las habilidades tecnológicas que valoran como positivas en los alumnos.

En los parlamentos no nombran espacios de reflexión, coordinación con colegas y otros intercambios, lo que se confirma parcialmente en las palabras de Elizabeth, quien afirma que no ha podido coordinar con su compañera: "La realidad es que tengo una maestra para compartir, la otra compañera no se ha podido juntar" (32:50m).

Tabla 34
Estrategias de enseñanza declaradas

Estrategias	Bruna	Elizabeth	Blanca	Mónica
Sustituye el recurso y replica la propuesta didáctica	Estrategias idénticas a las que habilita realizar la lectura analógica.	Estrategias similares a la lectura analógica.	---	Estrategias similares a las que habilita realizar la lectura analógica.
Complementaria la enseñanza como motivación	---	Adiciona a su propuesta recurso más innovador e interactivo con respecto a la lectura analógica.	Adiciona a su propuesta recurso más interactivo y con respecto a la lectura analógica y que posibilita la simultaneidad en la búsqueda de la información.	---

Nota. Fuente: Elaboración propia. Nota: los --- indican que el docente no realiza apreciaciones en esa estrategia.

En relación con el portugués del Uruguay, los maestros declaran que corrigen según el idioma estándar del país como algo naturalizado.

- “Lo aclaramos, - quisiste decir tal cosa-, lo aclaramos y está, todos entendimos y tomar como algo muy natural porque es parte de nuestra cultura” (Elizabeth; 31:45m).
- “Si estamos trabajando desde la lengua y hay que corregir alguna expresión se corrige… Es importante que el niño sepa diferenciar el contexto” (Mónica; 16:45m).

No declaran adquirir ninguna particularidad en las estrategias de enseñanza de la lectura.

ii. Estrategias de enseñanza de la lectura digital documentadas por los maestros de quinto y sexto año del caso C2

Los cuatro maestros de quinto y sexto año del caso C2 comparten las planificaciones con el investigador (ver Anexo 6). Bruna y Blanca comparten secuencias de actividades, con intervenciones que corresponden a varias jornadas de enseñanza; Elizabeth y Mónica comparten una planificación diaria. Los documentos son compartidos luego de ser solicitados, con muy buena disponibilidad.

- En el registro documental compartido por Bruna no hay referencias a textos en diferentes formatos, de variaciones en el formato o existencia de más de un formato. No especifica la fuente de los textos, utiliza el CLE de quinto en una de las actividades.
- Elizabeth presenta una planificación diaria de enseñanza de la lectura a través de un texto que especifica que es en formato papel, demostrando conocimiento sobre la existencia de diferentes formatos.
- Blanca presenta secuencias de actividades de enseñanza de lectura, nombrando recursos digitales como un blog y un portfolio digital. Las actividades registradas son textos del CLE subidos a CREA y textos escritos por los alumnos subidos a un blog; mismos textos en el ámbito analógico y en el espacio digital.
- La planificación de Mónica en la enseñanza de la lectura parece ser por medio de un texto impreso, lo que sugiere que el docente no realiza diferenciación de textos según el formato en esta intervención de enseñanza.

En general, en las planificaciones compartidas está presente la lectura analógica; y en el desarrollo de las actividades no mencionan diferentes formatos de lectura, por lo que consideran la enseñanza de la lectura desde lo analógico y la lectura digital queda relegada. Se verifica que las intervenciones de enseñanza de la lectura más usuales son las realizadas sobre un texto estático, independientemente de si es en papel o digital.

Los maestros declaran que enfrentan a los alumnos a nuevos géneros (foros), pero esto no se consolida en los documentos compartidos.

Al analizar las estrategias de enseñanza declaradas y documentadas, las notas de campo presentaron datos relevantes, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 35

Notas de campo y sus aportes para el análisis del Caso C2

Datos registrados	Interpretación
Una de las dos maestras adscriptoras opta por realizar la entrevista por zoom Es la única que comparte intervenciones de enseñanza de lectura digital (en textos fijos)	Es una maestra que no siente impedimentos en el uso de la tecnología
Todas comparten planificaciones, aunque tres son de enseñanza de la lectura analógica	La enseñanza de la lectura digital no parece ser una constante o no lo registran
Una de las entrevistas (maestra no adscriptora) resultó breve y al final comienza a expresar lo que ya había dicho anteriormente	Su repertorio verbal sobre lectura digital parece ser escaso

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.2.5 Relación entre concepciones y estrategias

En este apartado se observan cómo se relacionan las concepciones de enseñanza de la lectura digital y las estrategias de enseñanza declaradas y las documentadas.

Los maestros declaran que implementan el uso de hipertextos en la enseñanza de la lectura, y documentan propuestas basadas en textos en papel (3 planificaciones) y en textos con características impresas en el medio digital (1 planificación); apreciaciones que nos permite visualizar que las concepciones son más avanzadas de lo que concretan finalmente en los documentos.

Es decir, no se recogieron planificaciones que documentaran actividades de lectura digital como las que declaran realizar, sino actividades de lectura en soporte papel y con textos digitales con características del impreso.

En la siguiente tabla se describen los hallazgos relacionados a las concepciones y estrategias de enseñanza de la lectura digital.

Tabla 36

Concepciones y enseñanza de lectura digital de maestros del caso C2

Concepción de lectura digital	Conciben la lectura digital como lectura hipertextual, con links y múltiples relaciones entre textos en simultáneo.			
Concepción de enseñanza de la lectura digital	Conciben que la lectura digital no es objeto de enseñanza y que la enseñanza a través de textos digitales es un imperativo social, con ausencia de una reflexión sobre el cambio de las prácticas de enseñanza de la lectura con textos digitales. Consideran el medio digital facilita actividades de lectura más eficientes en cuanto al acceso a la información.			
Estrategias declaradas	Sustituye el recurso y replica propuestas	Sustituye el recurso, replica propuestas y las complementa.	Sustituye el recurso, replica propuestas y las complementa.	Sustituye el recurso, replica propuestas y las complementa.
Estrategias documentadas	Lectura analógica	Lectura analógica	De sustitución: realiza las mismas actividades que en la lectura analógica, con textos estáticos y con características impresas.	Lectura analógica
Maestros	Bruna	Blanca	Elizabeth	Mónica

Nota: Fuente: Elaboración propia.

4.2.6 Síntesis del caso C2

En síntesis, el caso C2 refleja su realidad desde un enfoque situado en la sobreestimulación del uso de los dispositivos digitales y la reflexión es consecuente.

- Los maestros del caso se desempeñan en el contexto sociocultural de menor vulnerabilidad.
- Parte de los maestros del caso son maestros adscriptores y tienen como función agregada reflexionar sobre las prácticas con los estudiantes magisteriales.
- El contexto escolar es de alumnos que tienen acceso a los dispositivos digitales, poseen conocimientos en su manejo, por lo que en instancias apoyan a los maestros.
- Los maestros del caso perciben que los niños están expuestos a un contexto digital, que están familiarizados e insertos en una cultura digital. Además, perciben que los niños aprenden algunos aspectos del manejo de las tecnologías autónomamente.
- No surgen expresiones que indiquen intercambios entre compañeros o diálogos en salas docentes u orientaciones. Hay situaciones dispares en las formas de trabajar la lectura, da la impresión de que los maestros trabajan muy autónomamente, cada uno a su manera.
- Respecto a la lectura en general enfatizan la comprensión del sentido del texto en un enfoque psicolingüístico, declaran realizar mayormente análisis desde las inferencias locales y globales del texto.
- Cuando se los consulta sobre lectura en general, no mencionan espontáneamente la lectura digital.
- Cuando se los consulta sobre lectura digital lo relacionan a la hipertextualidad, lectura no lineal, con hipervínculos e hipermedial.
- Enseñan con lectura digital y enseñan a usar la lectura digital.
- Sienten como un imperativo enseñar a través de la lectura digital, creen que tienen que usar la lectura digital en sus propuestas de enseñanza de la lectura.
- No obstante, las prácticas más usuales declaradas son las tradicionales con nuevas herramientas. Hay dos maestras más actualizadas en eso y son maestras adscriptoras. Mencionan que exploran foros como posible intervención, presentada en la tabla 3 del apartado 1.1.3, como nuevo género.
- En algunas instancias, señalan prácticas de enseñanza tradicional en un nuevo soporte y, en otras, estrategias que complementan la enseñanza.
- Respecto a la relación entre lo que declaran y lo que documentan se observa que declaran búsquedas de información y actividades con hipertextos, pero tres de los documentos

compartidos son actividades de enseñanza en texto papel, y una en texto digital como sustitución del papel replicando propuestas de enseñanza de la lectura analógica.

- Las concepciones expresadas parecen ser más avanzadas que las prácticas finalmente documentadas. Utilizan la lectura digital para enseñar. De acuerdo a lo documentado enseñan a través de textos estáticos y en papel o en textos digitales con características del impreso, replicando propuestas de enseñanza ya consolidadas.
- Declaran estrategias de enseñanza de la lectura digital avanzadas, pero no las documentan, y el texto digital documentado es un texto con características del texto impreso.

Los maestros del C2 terminan de considerar lo que conciben en función del contexto, un contexto de sobreestimulación en el uso de las tecnologías digitales, una concepción situada en una realidad que parece generar la percepción de que no hay mucho que enseñar en relación a la lectura digital. Expresan mayormente aspectos favorecedores de la enseñanza.

4.3 Caso C3: la escuela y los maestros del nivel

"El contexto te va absorbiendo negativamente"

La escuela 3 funciona en dos turnos: el turno matutino se desarrolla de 8:00 a 12:00 y el turno vespertino de 13:00 a 15:00. En el turno matutino están presentes las clases de cuarto a sexto año y en el turno vespertino, las clases de inicial a tercer año, todo en una sola institución, con el mismo director y secretario a cargo de la escuela.

Posee pocos salones, de tamaño reducido y con poca iluminación. Todas las piezas están interconectadas por un corredor central, incluso el comedor, la cocina, la dirección y la secretaría. La escuela atiende alumnos pertenecientes a contextos de mayor vulnerabilidad posible (Q1); lo cual, según los dos maestros entrevistados, incide en las intervenciones de los docentes. Son solo dos maestros en este caso porque la escuela tiene un grupo de quinto año y un grupo de sexto año. Por su contexto de vulnerabilidad, pertenece al programa A.PR.EN.DER.

La directora y la secretaria son receptivas, facilitaron el primer acercamiento a los maestros para coordinar las entrevistas, brindaron información relacionada a los dispositivos, la conectividad y los recursos humanos de apoyo en la implementación del Plan Ceibal. La institución ha contado con apoyo de MAC únicamente en el turno vespertino, lo que indica que los maestros de las clases superiores no tuvieron apoyo de este maestro Ceibal. La escuela tiene 22 computadoras pertenecientes que son material de préstamo para las distintas clases. Según los maestros entrevistados y el equipo de dirección, la conectividad es muy buena.

El caso 3 se integra con un maestro de quinto y un maestro de sexto año, que son los maestros de quinto y sexto de la escuela 3, quienes trascurren aproximadamente la mitad de su carrera docente, con poca diferencia de años en el nivel. Sin embargo, se diferencia su trayectoria en años de

permanencia en la escuela, ya que Carlos forma parte de la comunidad educativa hace diez años y Claudia tres.

Tabla 37
Datos de los maestros del Caso C3

CASO	Código Escuela	Categoría escolar y contexto (quintil)	Clase que tiene a cargo	Nombres codificados maestros por caso	Sexo	Edad	Titulación	Carácter del cargo	Antigüedad docente en años	Antigüedad en el nivel en años	Antigüedad en escuela en años
3	3	EA/Q1	5to año	Claudia	F	41	Maestro	Efectiva	15	3	3
	3	EA/Q1	6to año	Carlos	M	41	Maestro	Efectivo	17	7	10

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.3.1 Aspectos obstaculizadores y/o facilitadores

De las declaraciones de los maestros se manifiestan elementos obstaculizadores en la enseñanza de la lectura y de la lectura digital que se desarrollan en este apartado. Estos aspectos son concebidos y expresados por el grupo de maestros de quinto y sexto año como limitantes o que dificultan de cierta forma la enseñanza del objeto de estudio, así como aspectos que contribuyen positivamente al mejoramiento de la acción de enseñar con situaciones propicias para despertar la capacidad de innovar de los docentes.

Primeramente, se observa una fuerte presencia de un contexto de urgencias y que los maestros sienten que influye en las posibilidades de enseñanza. Este contexto incide en las posibilidades de secuenciación en la enseñanza, según Carlos, y menciona: “el contexto en que está la realidad de mi escuela es un contexto que te va absorbiendo negativamente” (Carlos; 27:20m). Es como que no posibilita al maestro cambios, como que “paraliza” la acción del docente. Lo confirma Claudia al profundizar la amplitud de la problemática contextual en diversos aspectos.

La tecnología aparece en los discursos de Carlos y Claudia como un aspecto obstaculizador en varios aspectos. Esta percepción se suma a los obstáculos relacionados al “contexto de carencias y ausencias” al señalar que los dispositivos digitales pertenecientes a los alumnos no están presentes en el aula. En la visión de Claudia esto no es fácil de superar por más que cuenten con los dispositivos digitales de la escuela y que están disponibles a los alumnos en calidad de préstamo para uso en la clase.

Otro obstáculo cultural que mencionan está relacionado con el uso de la plataforma CREA, donde ingresar con el número de cédula es un desafío ya “que no la saben” porque no lo han memorizado o no lo tienen registrada en algún lugar. Estos aspectos indican no solo esa situación de carencias generales, que relataba su compañero previamente, sino también que la frecuencia de uso de la plataforma es escasa. En la época de pandemia por COVID-19 la principal fuente de comunicación

oficial con las familias y los alumnos de todas las escuelas públicas del país fue esta plataforma, además del uso informal de WhatsApp.

Los aspectos culturales aparecen también como un obstáculo asociado a la falta de cuidado de los dispositivos digitales, ya que algunos alumnos no los traen, no los tienen cargados o están en mal estado, entre otros.

Asimismo los maestros plantean otros aspectos personales que, según cómo lo declaran, influyen en su accionar en relación a la tecnología digital.

- Las palabras de Carlos presentan que está en un momento de "transición" en el empoderamiento del uso de las herramientas digitales, aludiendo a que en su formación inicial los dispositivos no estaban presentes y que está en un momento en que comienza a usarlos en sus intervenciones de enseñanza; deja planteado el cómo, el porqué y el para qué para otro momento. Según sus palabras, tiene claro que la reflexión es necesaria y que la tiene que hacer en algún momento. Carlos visualiza que los dispositivos digitales facilitan la comunicación, aspecto que cree que aún no se ha consolidado.
- Claudia busca apoyo externo a la escuela y utiliza la misma herramienta digital para su autoformación, pero relata el escaso tiempo y la carencia que le resultan en instancias los tutoriales. Estos relatos revelan que esta maestra tuvo escasa formación en servicio, lo que en este momento está resultando poco alentador en la aplicación eficiente de las herramientas digitales, como lo indica.

Los dos maestros nos comienzan a plantear que están en proceso de incorporar esas herramientas de forma eficiente y que el contexto no es alentador en ese sentido. En este caso, la tecnología aparece como un obstáculo tanto porque no está disponible cuando se quiere y de la forma en que se requiere en el aula, sino que además los maestros entienden que continúan en el proceso de aprender a usarla con fines pedagógicos.

No surge en sus parlamentos la reflexión sobre cómo la tecnología cambió el proceso de lectura lineal tradicional, de cómo las nuevas tecnologías digitales de redes e internet cambiaron las formas de comunicar, con la aparición los nuevos géneros textuales hipermediales y, por tanto, cambiaron las formas de leer. No parecen advertir que el objeto de enseñanza cambió y que eso es un cambio trascendental. S bien el obstáculo se ve por el lado de la tecnología, más bien parece ser la estrategia didáctica o el modelo de uso que se da por supuesto: debe ser 1 a 1. Y no le resulta práctico salir a pedir computadoras.

Tabla 38

Ausencia de dispositivos digitales y el accionar de los maestros

	Claudia	Carlos
Ausencia de los dispositivos	"Los otros días conté la cantidades de dispositivo que tengo disponible por parte de los niños son 8 y tengo 27 niños, entonces realmente es un gran obstáculo trabajar con la con la computadora, hay computadoras disponibles en escuela pero no alcanzan para todos, y hay veces que otro compañero también quiere utilizarlas, al final terminamos trabajando con dos o tres niños en una computadora" (28:47m). "Sueño el día que cada uno saca de su mochilita la computadora cargada y que sepa su cédula para ingresar a la plataforma CREA"(30:00m)	"Que cuente con su dispositivo en buen estado sería un 5%, un porcentaje muy bajo, pero Tenemos como 25 computadoras en la escuela, qué son de la escuela y están en buen estado y muy buena conectividad"(09:26m)
Accionar de los maestros	"Miro tutoriales para poder darme cuenta de cómo usar de manera más eficiente y más explorada la plataforma, porque a veces están allí dispuestos los recursos pero tú no te das cuenta o no tienes tiempo también para estar investigando y en los tutoriales a veces, no queda muy claro"(06:05m). "Solo un año que fue en el 2019, me tocó este el apoyo de la maestra, pero está maestra dinamizadora me continua ayudando hasta el día de hoy porque todas las consultas que tengo que hacer le paso a la maestra"(05:37m)	"Uno que inició con otro plan, con formato papel, con otro programa, uno está en la etapa de transición tanto sea en la vida particular como en la vida profesional" (03:50m). "Las generaciones que estamos recibiendo son las generaciones de la era digital, qué después nos podemos cuestionar qué tan positivo es, pero sí que no debe ser por ejemplo algo que el maestro lo tenga que negar, pero si lo tiene que incorporar después de ahí ver el cómo, él porque y él para qué"(04:10m). "Hoy no se concibe una vida sin comunicación tenemos que reconocer que la sociedad se encamina para eso y cada vez más" (04:48 m).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Lo básico en lectura, según su opinión, es la comprensión de la temática general y el tema del texto, y lo expresa así: "lo importante es que el niño aprenda a leer, que comprenda al menos en un nivel macrosemántico la información del texto, que puede ser en forma gráfica, que no tiene por qué ser escrita. Estoy en un quinto año pero todavía hay niños que no saben leer, tengo tres niños que no leen al nivel que espero yo en quinto año" (Claudia; 12:06m).

Claudia relaciona aquí la comprensión a la interpretación gráfica, lo que deja indicios de niños que no decodifican y, a la vez, demuestra una visión de textos más amplia que la de texto escrito exclusivamente. Carlos no hace apreciaciones en el sentido de procesos, se remite al "quehacer práctico en general" y no en términos teóricos.

Un aspecto emergente del caso que resulta central en sus relatos es la visión de la lectura en su función socializadora. La lectura como medio para socializar está muy presente en el discurso de los dos maestros, dejando expuesto que lo que más frecuentan los maestros son procesos básicos de enseñanza de la lectura como decodificación o comprensión del tema del texto en forma general. Declaran trabajar un proyecto de lectura como una forma de socializar, como instrumento de interacción con distintos actores sociales, que lo justifican desde las carencias culturales y sociales del contexto. Consideran que la falta de hábitos lectores en las familias es un obstáculo que deben superar desde el rol del docente como "agente de acceso a la cultura", como lo especifica Carlos: "En este contexto que me toca trabajar es la ausencia de hábitos lectores en la familia, hay una ausencia y una carencia, le restan esa poca importancia, y la escuela en estos contextos es por donde circula la cultura" (22:00m).

Tabla 39

La lectura en un contexto de carencias sociales y culturales

"Comencé a trabajar un proyecto…empezamos primero con la lectura modélica por parte del docente y algunos padres que se propusieron desde el hogar a venir a leer, y docentes de la escuela también" (Claudia; 30:30m).	"Me planteo proyectos de aula qué son la lectura de novelas,…voy jugando con diferentes actores, el maestro como modelo,… leen con su familia, sus pares. Así vas involucrando otros profesionales" (11:15m)
Claudia	**Carlos**

Nota. Fuente: Elaboración propia.

El contexto educativo de enseñanza de la lectura se refleja en las palabras de Claudia: "Nos está haciendo falta hacer un proyecto a nivel institucional donde se promoviera más la lectura" (34:30m).

4.3.2 Cómo conciben la lectura y su enseñanza

Inicialmente, como parte de un contexto obstaculizador que deben superar, se realizó un análisis de cómo los maestros conciben la enseñanza de la lectura en general, para luego profundizar en sus concepciones de lectura digital y su enseñanza.

De los parlamentos surge una sola forma de concebir la lectura, que se analizó en los decires de los maestros de esta escuela al referirse a los logros esperables en lectura, que es (i*) la lectura como construcción de sentido presente en el contenido del texto* y externa a él. En esas expresiones, no surge la lectura digital como parte de la lectura en general.

Las unidades de registro que se explicitan en el desarrollo de este apartado dan cuenta de las dimensiones señaladas.

(i*) La lectura como construcción de sentido presente en el contenido del texto y externa a él.*

Primeramente se visualizan las dimensiones lectoras de lo literal, local y global del contenido al hablar de razones didácticas, de cómo el papel le sirve más por un tema de estrategia didáctica de trabajo, como lo expresa Carlos.

- "Tiene un fuerte peso la lectura en papel tradicional; por el hecho de avanzar, retroceder, subrayar la información, de implementar técnicas de estudio, de hacer un resumen, de hacer un esquema" (Carlos; 17:35m).

Luego, se explicita el otro sentido que le atribuye el maestro a la lectura, una dimensión de análisis más crítica del texto.

- "Primero se selecciona la novela con ellos, antes de leer la novela profundizo sobre la biografía del autor, los datos bibliográficos, como que el niño también pueda percibir que no es solo ese texto, ese texto tiene un porqué, tiene un trasfondo cultural histórico que hace que el autor con determinadas características le escriba a cierto público" (Carlos; 10:45m).

En las palabras de Claudia subyace la concepción de enseñanza de la lectura como construcción de sentido, coordinando lo cultural presente en el texto y la gramática, con una terminología más precisa y un lenguaje técnico con respecto al maestro.

- “Partimos primeramente de las inferencias textuales, de la comprensión del texto, de un nivel macrosemántico, vamos despacito, nos vamos dando cuenta cuál es el género discursivo, cuáles son las inferencias enunciativas, que se den cuenta cuáles son las intenciones del autor y con qué propósito será que el autor escribió este texto, cuál será su punto de vista” (Claudia; 15:16m).

Tabla 40
Concepciones de lectura de los maestros y su enseñanza

	Lectura y su enseñanza	Claudia	Carlos
Enfoque lingüístico	Dimensión literal. Decodificar signos, oralización, fluidez lectora, recuerdo momentáneo (como únicas acciones es un enfoque perimido)	“lo importante es que el niño aprenda a leer, que comprenda al menos en un nivel macro semántico la información del texto, qué puede ser en forma gráfica que no tiene por qué ser escrita. Estoy en un quinto año pero todavía hay niños que no saben leer, tengo tres niños que no leen al nivel que espero yo en quinto año” (Claudia; 12:06m). “Que ellos al momento de leer que ellos sepan decirme si es una lectura simple que viene de una manera más coloquial, común de la vivencia de ellos o si es algo más elaborado, ¿qué el autor realizó?,¿porque tiene que escribir así de esa manera, ese tipo de texto?(18:55m)	“este año lo hicimos de nuevo, justamente aplicando un certamen, un Certamen de deletreando” (19:40m) “Tiene un fuerte peso la lectura en papel tradicional; por el hecho de avanzar, retroceder, subrayar la información, de implementar técnicas de estudio, de hacer un resumen, de hacer un esquema” (Carlos; 17:35m)
	Dimensión local y global. Extracción del significado presente en el texto. Leer las líneas		
Enfoque psicolingüístico	Construcción del sentido y reflexión metalingüística. Leer entre líneas		
Enfoque sociocultural	Trasciende el análisis lingüístico. Concepción implícita del autor y contextualización crítica. Leer tras las líneas	---	“Primero se selecciona la novela con ellos, antes de leer la novela profundizo sobre la biografía del autor, los datos bibliográficos, como que el niño también pueda percibir que no es solo ese texto, ese texto tiene un porqué tiene un trasfondo cultural histórico que hace que el autor con determinadas características le escriba a cierto público” (Carlos; 10:45m).

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Cassany (2006), Núñez Cortés (2015), Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, 2013) y UNESCO (2016). Nota. Los --- indican ausencia de parlamentos.

Las concepciones de lectura y su enseñanza de los maestros son eclécticas, con aspectos de uno u otro enfoque, que se observa en lo que priorizan en sus declaraciones.

4.3.3 Cómo conciben la lectura digital y su enseñanza

En este apartado se reconstruyen las concepciones de los maestros sobre lectura digital y su enseñanza, que en oportunidades están muy relacionadas a la práctica y a lo que pueden realizar. Se exponen declaraciones de los maestros al preguntarles sobre la lectura digital, su enseñanza y el análisis de las mismas.

Lo que declaran sobre lectura digital y su enseñanza, ¿se relaciona con su trayectoria laboral y personal? En el apartado de factores obstaculizadores sobresale la escasa formación en servicio que estos dos maestros tuvieron oportunidad de experimentar, lo cual podría relacionarse con sus concepciones de lectura digital y su enseñanza. Nótese que no nombran la posibilidad de pasar de un texto a otro a través de un link, no se mencionan hipertextos o textos hipermediales, con lo cual la enseñanza de la lectura digital no lineal o no secuencial, y sus complejidades, estaría quedando fuera del aula de quinto y sexto año, y de sus niños.

Al ser interpelados acerca de la lectura digital y su relevancia en el aula, los dos entrevistados relacionan con los recursos digitales disponibles, conciben que lectura digital es lectura en la pantalla de la computadora o monitor de la sala de videoconferencia.

Carlos concibe que la lectura digital se constituye en objeto de enseñanza después de haber vencido ciertas etapas de adquisición de la lectura en formato convencional en soportes analógicos y/o que no es una prioridad ante las dificultades y necesidades que surgen del contexto. Concibe la enseñanza de la lectura digital limitada a textos con características impresas, como la lectura de un libro en pantalla. Carlos comparte un discurso que emerge en la sociedad actual y que se considera el principal factor de cambio en la transformación curricular que se gesta en el momento de la entrevista, centrado en formar en competencias y en el saber hacer, pero luego no se concreta en sus declaraciones o en su planificación respecto al objeto de estudio.

Claudia concibe que la enseñanza de la lectura digital no difiere de la enseñanza de la lectura analógica y parece considerar que los textos no varían sus características según el medio, al igual que Carlos, y predomina una enseñanza de la lectura a través de textos con características impresas que lo transforma al marcarlo en un texto facsímil digital. La intervención es realizada por el docente y no por el alumno, y lo hace por considerarlo práctico, de fácil visualización.

Las declaraciones de los dos maestros son escasas en lo que refiere a las concepciones de lectura digital, su enseñanza verbalizada en torno a conceptos teóricos genéricos y vocabulario técnico amplían no obstante algo más al referirse a la enseñanza práctica.

En conclusión, conciben la lectura digital como lectura en pantalla y su enseñanza no difiere de la lectura analógica. La intervención directa en el dispositivo no está en los alumnos, sino en el docente, y no surgen relatos que indiquen una necesidad desde el alumno o la intervención del alumno sobre el texto.

Tabla 41
Concepciones de lectura digital y su enseñanza

Concepción de lectura digital y su enseñanza	Claudia	Carlos
lectura digital como lectura en la pantalla.	"Trabajo mucho en la sala de videoconferencia, que lo puedan ver en grande, lo veamos juntos o en conference, en la clase mismo,…llevo un parlante, ellos desactivan los micrófonos y queda cómodo y más práctico…. yo voy marcando en el texto, queda todo en el monitor de ellos" (Claudia;24:00m), "queda cómodo y más práctico" (25:22m).	"A veces el niño no quiere leer el libro en formato papel y si el libro en una determinada pantalla" (Carlos; 13:15m).
lectura digital como algo práctico		---
lectura digital después	---	"en el aula hago bastante hincapié en el formato papel, les brindó esa posibilidad por el hecho de las técnicas de estudio para que ***después*** que adquiera ese conocimiento, ahí sí va ***a lo tecnológico***" (18:19m).

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nota. El trazo (---) indica la ausencia de parlamentos**.**

No surge en sus parlamentos la reflexión sobre cómo la tecnología cambió el proceso de lectura lineal tradicional, de cómo las nuevas tecnologías digitales de redes e internet cambiaron las formas de comunicar, con la aparición los nuevos géneros textuales hipermediales y, por tanto, cambiaron las formas de leer. No parecen advertir que el objeto de enseñanza cambió y que eso es un cambio trascendental.

4.3.4 Estrategias de enseñanza de lectura digital que declaran y documentan

En este apartado se analizan (i.) las intervenciones declaradas y (ii.) documentadas en la enseñanza de la lectura digital, explorando cómo los maestros piensan las actividades y las implementan o dicen implementar, por qué recursos digitales o páginas optan, y qué textos se utilizan.

i. *Estrategias de enseñanza de la* lectura digital *declaradas por los maestros de quinto y sexto del caso C3*

Claudia describe una actividad de asimilación de conocimiento, es la docente que enseña desde la pantalla cuáles son las ideas principales en un texto con características del texto impreso. Carlos menciona la posibilidad de leer un libro en pantalla, en la que el alumno aplica las habilidades adquiridas; las expresiones de ambos maestros están explícitas en la tabla 42.

En el discurso de Carlos están ausentes los conocimientos sobre textos digitales, formas lectura digital y su uso pedagógico; relata intervenciones desde la digitalización de los textos, que describe en el siguiente ejemplo: "Leer para armar un Power Point o una presentación" (Carlos;13: 50m). La lectura no está pensada desde la "pantalla", sino como un paso previo para ir a la pantalla.

Se aprecia una escasa frecuentación en lectura digital al detectar una lista acotada de recursos digitales, nombra CREA, bibliotecas virtuales y el tradicional Power Point. Ambos relatan utilizar

videoconferencia de CREA. Carlos lo hace como una forma de interacción social: “En la plataforma CREA hacemos trabajos con otras instituciones por videoconferencia” (Carlos; 9:30m), pero no especifica en que área del conocimiento se desarrollan las actividades.

Tabla 42
Actividades de lectura digital declaradas por maestros del caso C3

De gestión de asimilación del conocimiento	De aplicación del conocimiento
“Trabajo mucho en la sala de videoconferencia, que lo puedan ver en grande, lo veamos juntos o en conference, en la clase mismo,…llevo un parlante, ellos desactivan los micrófonos y queda cómodo y más práctico…. yo voy marcando en el texto, queda todo en el monitor de ellos” (Claudia;24:00m)	“A veces el niño no quiere leer el libro en formato papel y si el libro en una determinada pantalla” (Carlos; 13:15m).

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Yot y Marcelo (2016).

El maestro Carlos utiliza la biblioteca virtual como sustitución del papel *y réplica de actividades que se realizan en el formato analógico*, como leer un libro en pantalla, algo que se repite en el análisis de este estudio por no tener otra declaración que permita ilustrarlo.

En la actividad propuesta por Claudia el protagonismo está en el docente, utiliza la pantalla para *sustituir* el papel y *replicar* lo que puede realizar en el pizarrón o papelógrafo.

En las declaraciones explicitadas anteriormente se detecta que:

- Tanto Carlos como Claudia *sustituyen el recurso* papel al usar el recurso pantalla *realizando propuestas* idénticas a las realizadas al enseñar lectura analógica.

Tabla 43
Estrategias de enseñanza declaradas

Estrategias declaradas	Claudia Carlos
Sustituyen del recurso y replicación de la propuesta	Sustituyen el recurso papel con propuestas idénticas a las que se puede realizar en el medio analógico

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Esta escuela es la que está más próxima al límite fronterizo con Brasil con respecto a las demás que fueron parte del estudio y pertenece al quintil más vulnerable.

Claudia considera que puede ser un impedimento para la lectura, identifica el problema y e interviene. Definió una estrategia para la enseñanza y trató de resolverlo.

- “Les he otorgado tres o cuatro lecturas cortitas, en las historietas por ejemplo, donde hay palabras, verbos principalmente… El verbo “tenía”, ellos lo usan mucho en el lugar del “había”, entonces utilizo la lectura para que ellos vean ese verbo, cómo está conjugado, cómo se usa, lo señalamos, los extraigo del texto, lo escribo en el pizarrón, vemos situaciones diaria donde utilizan este tipo de verbo porque conocen y usan diversos registros lingüísticos” (Claudia; 20:00m).

Instancia de reconocimiento de los distintos registros lingüísticos presentes y su valorización por transformarse en objeto de enseñanza.

ii. Estrategias de enseñanza de la lectura digital documentadas por los maestros de quinto y sexto año del caso C3

De los dos maestros de quinto y sexto del caso C3, solamente Carlos comparte su planificación (ver Anexo 7). El maestro comparte una planificación correspondiente a la lectura de novelas en libros, el formato no se especifica en forma escrita, pero adjunta una imagen del libro papel, por lo que se infiere que fue lectura en el libro. Finaliza con el registro de interrogantes que posicionan la intervención en la enseñanza de la lectura como posibilidad de socialización, "¿lo leíste en casa?, ¿lo compartiste con algún familiar?, ¿qué te ha dicho?" (Carlos); posicionamiento también presente en sus concepciones.

No menciona formatos de textos, por lo que aparenta que considera solamente el formato papel. En sus declaraciones y en los documentos están ausentes las posibles intervenciones en la lectura digital, como navegar o comprender la multidimensionalidad de los recursos, entre otras. Tanto en las estrategias de enseñanza declaradas como documentadas, las notas de campo presentaron datos relevantes, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 44

Notas de campo y sus aportes para el análisis del caso C3

Datos registrados	Interpretación
Los dos maestros optan por entrevista presencial	Sus prácticas de enseñanza parecen ser las ya consolidadas de lectura analógica
Solamente un maestro comparte planificación (enseñanza de la lectura analógica)	
La maestra que no comparte planificación relata que no posee tiempo para actualizarse por causas personales	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.3.5 Relación entre concepciones y estrategias

En este apartado se observa cómo se relacionan las concepciones de enseñanza de lectura digital y las estrategias de enseñanza declaradas.

Declaran realizar intervenciones en textos digitales con características impresas y documentan trabajar con un texto analógico. Es decir, no se recogieron planificaciones que documentaran actividades de lectura digital como las que declaran realizar, sino actividades de lectura en soporte papel.

En la siguiente tabla se describen los hallazgos relacionados a las concepciones y estrategias de enseñanza de la lectura digital.

Tabla 45

Concepciones y Enseñanza de lectura digital de maestros del caso C3

Concepción de lectura digital	Conciben que lectura digital es lectura en la pantalla de la computadora o del monitor de videoconferencia.	
Concepción de enseñanza de la lectura digital	Conciben que la enseñanza de la lectura digital no difiere de la enseñanza de la lectura analógica y parece considerar que los textos no varían sus características según el medio. Predomina una enseñanza de la lectura a través de textos con características impresas	Concibe que la lectura digital se constituye en objeto de enseñanza después de haber vencido ciertas etapas de adquisición de la lectura en formato convencional, desde una visión de enseñanza de la lectura a través de textos con características impresas
Estrategias declaradas en la enseñanza de la lectura	Utiliza la lectura digital como estrategia de sustitución con poca intervención del alumno	Utiliza la lectura digital como estrategia de sustitución del formato analógico con alumnos que se encuentran desmotivados en la lectura.
Estrategias documentadas	No comparte	Lectura analógica (libro) en soporte físico
	Claudia	Carlos

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la anterior tabla se observa que la concepción de enseñanza de cada maestro está en concordancia con sus estrategias de enseñanza.

4.3.6 Síntesis del caso C3

En síntesis, el caso C3 refleja una realidad en la que los maestros se centran en las carencias y urgencias del entorno poco estimulante en el que trabajan.

- Colocan mayor énfasis en el contexto como limitante de lo que se puede hacer, desde un discurso poco elaborado. Los maestros del caso están inmersos en un contexto sociocultural muy crítico.
- Nombran un proyecto de lectura a nivel de clase y la necesidad de un proyecto institucional en lectura.
- La tecnología es percibida como obstáculo, está presente de diversas formas. Asocian lo tecnológico con la computadora, tecnologías digitales.
- Los maestros están muy comprometidos con el desafío de integración social al mundo de la literacidad, ven la enseñanza de la lectura como un medio importantísimo de socialización.
- En relación a los enfoques de lectura, están muy presentes aspectos de la lectura desde un enfoque lingüístico (como aspectos no vencidos en algunos alumnos); no obstante, entienden la lectura desde un enfoque psicolingüístico como construcción de sentido presente en el texto y externa al mismo.

- Asocian la lectura digital como lectura en pantalla, tanto de la computadora como de la sala de videoconferencia, con propuestas idénticas a las realizadas en forma tradicional.
- No mencionan ni el concepto de hipertextualidad, ni hipermedialidad, ni el de lectura no lineal.
- Creen que la lectura digital se trata de algo que es para trabajar después de haber adquirido ciertos conocimientos lingüísticos básicos de lectura.
- La lectura digital no es algo prioritario. Se atiende lo urgente.
- Reflexionan sobre la enseñanza de la lectura digital a partir de las prácticas realizadas.
- Declaran estrategias de sustitución del recurso papel y replican las propuestas didácticas de lectura en papel en forma idéntica, con escasa participación e interacción por parte del alumno.
- Uno de los maestros comparte una planificación de enseñanza de lectura en un libro físico.
- Conciben la enseñanza de la lectura digital como para después, las estrategias declaradas no varían, a lo sumo algunos recursos a ser usados replicando prácticas tradicionales de lectura analógica y finalmente en un documento está registrado la enseñanza de la lectura analógica.
- Existe una relación directa, consecuente, entre lo que conciben y lo que hacen.

No se observan reflexiones que identifiquen la lectura digital como objeto de aprendizaje y de enseñanza escolar. Ese aspecto no termina de verse como un asunto cultural y pedagógico, que cambió el objeto de aprendizaje y de enseñanza, asociando más con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

La metáfora del “contexto que te va absorbiendo negativamente”, que señala el maestro Carlos, parece dar la tónica de lo que allí sucede y de lo que no sucede en términos de las propuestas curriculares en la enseñanza de la lectura digital. Plantean una diversidad de aspectos que, según cómo lo declaran, influye en su accionar.

4.4. Caso C4: la escuela y los maestros del nivel

“Hablábamos exactamente eso en la sala”

La escuela 4 es una escuela de Práctica que pertenece a un nivel de contexto sociocultural medio (Q3). Funciona en un solo turno, de 13:00 a 17:00 h, ya que comparte la estructura edilicia con otra escuela. El estudio de caso se desarrolla con los maestros de quinto y sexto año de la escuela que funciona en el horario vespertino.

Los salones son amplios y con buena iluminación y convergen en un patio central amplio. Los grupos de quinto y sexto tienen un promedio de 22 alumnos. Posee 9 dispositivos digitales para préstamos a las clases y cuentan con buena conectividad a internet. Han contado con apoyo de MAC o dinamizadores a disposición de los docentes en los últimos años, antes de la pandemia de COVID 19.

El ingreso a la institución se realizó con una muy buena disponibilidad por parte del equipo de dirección (secretario y director), posibilitaron el ingreso y el acercamiento a los maestros correspondientes las veces que fuese necesario.

El caso 4 se integra con cuatro maestros de quinto y sexto año de la escuela 4, donde los maestros de 5to tienen pocos años de permanencia en la escuela, a diferencia de los maestros de 6to con mayor antigüedad en ella.

Tabla 46

Datos de los maestros del caso C4

CASO	Código Escuela	Categoría escolar y contexto (quintil)	Clase que tiene a cargo	Nombres codificados maestros por caso	Sexo	Edad	Titulación	Carácter del cargo	Antigüedad docente en años	Antigüedad en el nivel en años	Antigüedad en escuela en años
4	4	PR/Q3	5to año	Diego	M	38	Maestro	Efectivo	8	7	3
	4	PR/Q3	5to año	Daniela	F	36	Maestro	Efectivo	15	1	2
	4	PR/Q3	6to año	Clara	F	38	Maestro	Efectivo	16	5	10
	4	PR/Q3	6to año	Ana	F	42	Maestro	Efectivo	18	7	11

Nota. Fuente: Elaboración propia.*Se omite el número de las escuelas para preservar la confidencialidad y anonimato de las fuentes**.**

4.4.1 Aspectos obstaculizadores y/o facilitadores

De las declaraciones de las maestras se manifiestan elementos obstaculizadores y facilitadores de la enseñanza de la lectura y de la lectura digital, aspectos que el grupo de maestros de quinto y de sexto año conciben y expresan como que limitan o dificultan de cierta forma la enseñanza del objeto de estudio y aspectos que contribuyen positivamente al mejoramiento de la acción de enseñar con situaciones propicias para despertar la capacidad de innovar de los docentes.

Se detecta una visión institucional en relación a la presencia de los dispositivos digitales en las aulas, y acuerdos referente al área del Conocimiento de Lenguas, principalmente al perfil de egreso de los niños de sexto. Los dispositivos parecen estar presentes y en condiciones en casi todas las aulas de los maestros de quinto y de sexto año del caso C4. Asimismo, su uso se entiende institucionalizado e integrado a las actividades diarias.

No obstante, uno de los maestros entiende que diferentes estrategias de gestión de los dispositivos podrían facilitar su uso: cuestiona las condiciones de uso de los dispositivos, piensa que estarían en mejores condiciones de uso si permanecieran en la escuela con ciertos cuidados; no obstante, según lo declarado por Daniela, Clara y Ana, los dispositivos están presentes por ser objeto de uso.

Sus expresiones denotan la interacción con los dispositivos en el aula. Ana incluso se refiere a que en el período de no presencialidad por COVID-19 su uso ya era parte de la práctica escolar, no fue por una necesidad circunstancial del momento.

Además de acuerdos institucionales, hay diálogo y coordinación sobre cómo trabajar en el área, especialmente en el caso de las maestras de sexto. Hay un trabajo en conjunto, criterios que unifican. Mencionan específicamente hablar de la lectura en la sala docente (Daniela), un proyecto de institución específico (Clara) y la lectura como herramienta de estudio y preparación para el liceo (Clara, Ana), aspectos que dan cuenta de la centralidad que adquiere la lectura en los maestros del nivel de estudio que conforman el caso.

Asimismo, se plantea el uso de dispositivos digitales como herramientas de aprendizaje, implementándolos en función de los aprendizajes que se pretende promover.

Tabla 47

Aspectos facilitadores para la enseñanza

Presencia de los dispositivos	"Si nos permitieran decirle al niño que quede la computadora en la escuela, controlar la carga, el uso que les dan, por ejemplo, de no cargarlas con juegos, con música, de hacerles limpieza cada tanto, mantener el software de la computadora, realizando trabajos realmente didácticos" (05:27m).	"En lo institucional, lo veo muy inmerso, hace parte del cotidiano, si bien obviamente hay aulas donde se usa más y otras aulas donde se usa menos" (05:05m)	"Todos en uso" (04:49m)	"todos tienen" (04:45m)
Uso de los dispositivos		"Utilizamos como una herramienta más"(07:18m)	"Ellos vienen con la computadora porque siempre tenemos pensamiento computacional, te digo que pedimos, hacemos algunos trabajos en CREA…" (04:00m).	"Ya conocían la plataforma, viste, ya se conectaban,… usaban el chat"(02:50m)
Acuerdos y visiones alineadas	"Que sepan explicar lo que quiere manifestar, ya sea oralmente como escrito" (Diego; 27:50)	"Hoy hablábamos exactamente eso en la sala, de la lectura para trabajar las otras áreas, de la lectura en ciencias, de la lectura como recurso, de cómo enseñar a leer" (Daniela; 09:35m).	Tenemos el proyecto institucional, que ese proyecto se llama ¿cómo te explico?" (Clara;21:51m) "nosotros ahora los preparamos para el liceo y es muchas exposiciones, y cómo ellos tienen que entender el texto para poder explicar" (Clara; 06:13m).	Tiene que leer para estudiar porque ya se preparan para el liceo" (Ana; 05:50m), "lo que hemos hecho con la maestra del otro sexto es basarnos en algunas actividades que hacen en el liceo" (Ana; 07:10m).
	Diego	Daniela	Clara	Ana

Nota. Fuente: Elaboración propia

Los maestros muestran varios puntos de encuentro como: una visión institucional en cuanto al uso de las tecnologías, la implementación de acuerdos y proyectos en el área de lengua, y patrones o regularidades en relación a su formación y profesionalización.

Todos tienen experiencias como MAC y tienen trayectoria en la práctica docente. Además, luego de la entrevista (notas de campo), Daniela manifiesta que participa todos los años en el tribunal de concurso práctico de maestros; Clara dice haber realizado un posgrado en Matemáticas por medio de una universidad de Argentina. Diego, Daniela y Ana declaran haberse desempeñado con maestros MAC: "Estuve trabajando como maestro MAC" (Diego; 07:30m), "fui maestra Ceibal también, MAC" (Daniela; 04:50m), "una época fui maestra Ceibal" (Ana; 02:25m). Este es un aspecto que emerge de sus declaraciones y que presenta aspectos propios del caso.

Tabla 48
Desarrollo profesional de los maestros

Maestros de 5to y 6to	Experiencia como MAC	Años como maestros adscriptores	Participación de tribunales de concursos prácticos de maestros.	Especialización en otra área del conocimiento
Diego	Si	Si	---	---
Daniela	Si	Si	Si	---
Clara	---	Si	---	Si
Ana	Si	Si	---	---

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los maestros y registrados en el diario de campo y en las entrevistas. Nota: los --- indican que el maestro no tiene formación en ese sentido.

Los aspectos analizados permiten visualizar que estos maestros construyen juntos un entramado de decisiones institucionales y del nivel, saberes propios y compartidos en instancias de salas, así como prácticas innovadoras que establecen un ambiente productivo y facilitador en torno al objeto de estudio.

4.4.2 Cómo conciben la lectura y su enseñanza

Inicialmente, se realizó un análisis de cómo los maestros conciben la enseñanza de la lectura en general, para luego profundizar en sus concepciones de lectura digital y su enseñanza.

Se verifica que conciben la lectura como un proceso de construcción del sentido local y global, y de interacción reflexiva del lector. Algunas declaraciones de los maestros muestran sus perspectivas:

- "Todo niño que comprenda lo que lee, que sepa dar una opinión acerca de lo que está leyendo, está en un nivel superior a los niños que directamente no saben lo que están leyendo" (Diego; 11:15m).
- "La mayoría de la clase logra leer y comprender lo explícito y también lo implícito, que logran hasta realizar reflexiones, entender mejor eso, adecuar o relacionar con situaciones de su vida, desde el aula" (Ana;09:45)

- “La importancia de no solo comprender sino explicar el cómo leer, por dónde empezar, qué aspectos tener en cuenta, identificar las palabras clave dependiendo de lo que van a leer. Que sepan para qué van a leer, la intencionalidad de la lectura” (Daniela;10:30m)
- “Deben saber qué textos están leyendo, qué tipo de texto está diciendo, cuál es la clasificación de cada texto, cómo se identifica el texto; y también comprender para poder explicar lo que están leyendo” (Clara;07:08m).

La concepción de lectura se relaciona con las dimensiones literal, local, global y crítica del texto, y comparten una visión práctica de enseñanza que se enfoca en profundizar en el proceso de comprensión del texto y su significado, y en la construcción del sentido y conceptualizaciones que implican la interrelación texto-alumno-autor.

De las concepciones de lectura los maestros del Caso C4, se revelan aspectos de la enseñanza de las categorías apriorísticas.

Tabla 49

Concepciones de lectura de los maestros y su enseñanza

	Lectura y su enseñanza	**Diego**	**Daniela**	**Clara**	**Ana**
Enfoque lingüístico	Dimensión literal. Decodificar signos, moralización, fluidez lectora, recuerdo momentáneo	**---**	**---**	**---**	**---**
	Dimensión local y global. Extracción del significado presente en el texto. Leer las líneas	“Trabajar a partir de imágenes, que vayan anticipando a través del título, para que puedan durante la lectura subrayar palabras, tanto palabras que sean importante con palabras que no conozca para trabajar el significado en el diccionario” (Diego; 10:25m). “Anotando lo del párrafo, cosas importantes de cada párrafo para que después tenga una síntesis de lo que es el texto en sí” (Diego; 13:10 m).	“La importancia de no solo comprender sino explicar el cómo leer, por dónde empezar, qué aspectos tener en cuenta, identificar las palabras claves dependiendo de lo que van a leer…que sepan para que van a leer, la intencionalidad de la lectura” (10:30m)	“Tienen que entender el texto para poder explicar” (06:15m) “Deben saber que textos están leyendo, qué tipo de texto está diciendo, cuál es la clasificación de cada texto, cómo se identifica el texto” (07:08m)	“lo explícito y también lo implícito y bueno como que logran hasta realizar reflexiones”(09:55 m) “Veo muy importante el tema de la búsqueda de información, o sea de buscar la información e identificar lo que es importante, de lo que pueden dejar, de lo que sé, elaborar un resumen para estudiar”(09:10 m)
Enfoque psicolingüístico	Construcción del sentido y reflexión metalingüística. Leer entre líneas				
Enfoque sociocultural	Trasciende el análisis lingüístico. Concepción implícita del autor y contextualización crítica. Leer tras las líneas	---	---	---	---

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Cassany (2006), Núñez Cortés (2015), Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, 2013) y UNESCO (2016).
Nota. Los --- indican ausencia de parlamentos.

Las concepciones de lectura y su enseñanza de las maestras son eclécticas, con aspectos de uno u otro enfoque, que se observa en lo que priorizan en sus declaraciones.

4.4.3 Cómo conciben la lectura digital y su enseñanza

En este apartado, se reconstruyen las concepciones de los maestros sobre lectura digital y su enseñanza, que en oportunidades están muy relacionadas a la práctica, a lo que pueden realizar. Se exponen declaraciones de las maestras al preguntarles sobre la lectura digital y su enseñanza, y el análisis de las mismas.

Las declaraciones de los maestros posibilitan visualizar la especificidad de la enseñanza de la lectura digital y las innovaciones en la enseñanza implicadas, que comprenden cambios pedagógicos y didácticos. Se puede apreciar que consideran la lectura digital como una lectura no lineal del texto; con hipertextos, textos multimodales e hipermediales. En la enseñanza de la lectura digital exploran los recursos lingüísticos y no lingüísticos; apoyan la comprensión no solo del texto escrito, sino de imágenes estáticas y en movimiento y sonidos. Si bien hay algunos aspectos particulares, todos tienen una clara visión de la lectura digital y de qué enseñar en relación a ella.

- Diego muestra diferencias con sus colegas en cómo concibe la lectura digital y su enseñanza, ya que nombra solamente la posibilidad multimodal de los textos digitales. Expone que conoce el cambio pedagógico que implica la enseñanza de la lectura digital, pero prefiere la enseñanza de la lectura desde lo analógico, y afirma: “No hay cómo ir a un libro, soy más partidario de la parte de lo físico, de la lectura en libro que digital” (14:55m).

  Reflexiona en forma muy explícita acerca de la tecnología educativa y su vinculación con los aprendizajes y, a la vez, expone su preferencia por la enseñanza de la lectura analógica, contradicciones que encuentran su razón cuando afirma que no es un maestro vocacional y que piensa pronto dejar la profesión, registros presentes en las notas de campo.
- Las maestras Daniela y Clara presentan una visión más amplia, no solo conocen e identifican claramente los aspectos distintivos de la lectura digital, como la hipertextualidad y la hipermedialidad, sino que van más allá del conocer las características textuales digitales y plantean cómo enseñarles a sus alumnos a leer hipertextos, apuntando a la autorregulación del aprendizaje.
- La maestra Ana visualizó a través de la implementación de las evaluaciones SEA correspondientes al año que estaba en curso, el imperativo de la enseñanza de la lectura a través de los textos dinámicos y reflexiona que los textos digitales estarán cada vez más presentes en la vida de sus alumnos.

Tabla 50

Concepciones de lectura digital y su enseñanza

Concepción de lectura digital y su enseñanza	**Diego**	**Daniela**	Clara	Ana
lectura digital como lectura hipertextual e hipermedial	"La ventaja de los títulos de lo digital es qué podemos acompañar con los audios o también a través de películas o de cuentos, de repente le pasamos un cuento con subtítulos y quieras o no está escuchando y está leyendo" (17:00).	"Hipertextualidad, lectura hipermedial…; qué es interactivo, qué le permite leer imágenes en movimiento, los sonidos" (Daniela; 21:25m).	"Lectura hipermedial, enlaces, vínculos, hipertextos. Saber manejar esas herramientas" (09:50m).	"Creo que los hipertextos. Tener esa información que no está en un texto que le entregamos en forma lineal, sino que ellos están manejando constantemente información que están en diferentes formas diagramadas o que tienen acceso al hacer clic en algún botón, o sea, o la información que obtienen de las imágenes" (13:33m).
Enseñar lectura analógica y lectura digital no es igual: links, enlaces, lectura no lineal, tipo de texto no lineal		"Enseñarles esa característica, de que ellos pueden ir y puedan volver en el texto, que si hay palabras que no entienden ya están con el link para ver de qué se trata, enseñar a leer ese texto que no es lo mismo que leer un texto en papel, acceder a los a los links" (Daniela; 22:20 m).	"Eso de los enlaces, de la lectura hipermedial, qué no es una lectura lineal, que tú con un enlace vas a otra cosa, que vas buscando más información, yo creo que eso tiene que saber; que no es una lectura lineal, que ellos van a otras páginas, que van a seguir ampliando esa lectura… saber manejar esas herramientas" (09:10m).	"Lo que note en la evaluación SEA, es como que quizás tengan que tener más acceso a este tipo de texto, porque la lineal como que ellos saben que esta todo ahí" (Ana; 17:30m).
lectura digital se enseña				
El texto digital será el más frecuente				"Desde las pruebas SEA, ahora, nos ayudó a tener idea de que este es el texto que ellos más van a tener contacto en la vida cotidiana" (Ana; 14:29m).
Preferencia por la lectura analógica frente a la lectura digital	"No hay cómo ir a un libro, soy más partidario de la parte de lo físico, de la lectura en libro que digital" (14:55m).			
lectura digital requiere conocimientos sobre tecnología educativa	"No es lo mismo tener conocimiento de tecnología que tecnología educativa, que está totalmente vinculada al aprendizaje de los niños" (07:45m)			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, los maestros del C4 relacionan la lectura digital con la hipertextualidad y la hipermedialidad, y están alineados en su forma de pensar con la impronta que le asigna cada uno. Comparten una visión común de la lectura digital, la que requiere de otros conocimientos para transformarse en objeto de enseñanza, y comprenden el cambio pedagógico implicado al enseñar a leer con una lectura no lineal.

4.4.4 Estrategias de enseñanza que declaran y documentan

En este apartado se analizan (i.) las intervenciones declaradas y (ii.) documentadas en la enseñanza de la lectura digital, explorando cómo los maestros piensan las actividades y las implementan o dicen implementar, por qué recursos digitales o páginas optan, y qué textos se utilizan.

i. *Estrategias de enseñanza de la lectura digital declaradas por los maestros de quinto y sexto del caso C4*

Las actividades propuestas por este grupo de maestros son actividades de gestión de la información, de comunicación, productivas, de aplicación del conocimiento y de evaluación; actividades variadas. Se observa que predominan las actividades que implican la búsqueda, selección y análisis de la información, lo que se relaciona con la enseñanza de la lectura en general, especialmente en la lectura de textos expositivos en conjunto con un proyecto institucional, como se mencionó en el apartado 4.4.1. Hay una continuidad en los fines o propósitos de enseñanza de la lectura, que es preparar a los alumnos para afrontar situaciones similares en el futuro, en los siguientes años de escolaridad de la educación obligatoria.

De las actividades de lectura digital se observan estrategias tradicionales y otras más innovadoras, con una tendencia a un rol activo del alumno. Los maestros promueven la interacción de sus alumnos con los nuevos géneros de comunicación presentes en la lectura digital, como los foros.

De las actividades declaradas se observa que han utilizado recursos variados, como los nombrados en las siguientes expresiones:

- "Dentro de la secuencia trabajamos mucho con los recursos de Ceibal, del portal Uruguay Educa y los recursos que tiene CREA" (Ana; 15:16m).
- "No llevé el texto impreso. Por ejemplo, ingresan a CREA y leen ahí" (Daniela; 23:50m).
- "CREA, Kahoot de Educaplay y otras herramientas" (Clara; 03:30m).

Tabla 51
Actividades de aprendizaje de la lectura digital

De gestión de la información	De aprendizaje comunicativas	Actividades de aprendizaje productivas	Actividades de aprendizaje de aplicación	Actividades evaluativas
"Buscamos información en internet"(Daniela; 36:00m) "En la Primera Guerra Mundial había muchas trinchera, ellos iban a ver lo que era esa palabra que no conocían, miraron un video que explicaba cómo se hacían, como que todo era comprender la función del enlace y del vínculo en esa lectura"(Clara; 10:25m)	"Lo mandaba buscar en biblioteca ceibal y a partir de ahí ellos tenían que leerlo y a su vez a través de comentarios parti cipar de un foro de debate"(Diego;23:10 m) "Estamos en proyecto de un blog"(Daniela; 37:05m)	"Hicimos infografías que es en Canva"(Clara; 19:30m)	"La facilidad que veo en CREA es poder subir el texto y marcar, de ver información importante, ellos pueden subrayar, recortar, borrar lo que no les parece que es importante"(Ana; 21:40m) "En Kahoot, ellos mismos se van incentivando a leer, se van involucrando, están jugando, aprendiendo y a la vez ejercitando" (Diego; 21:35m).	"La evaluación parecida a las que nos envían en SEA, digital también, muchas veces de múltiple opción, de explicar o completar con aspectos o preguntas acerca de eso, que ellos puedan explicar porque opinan determinada cosa o porque opinan otra, si están en acuerdo o en desacuerdo con lo que tenían"(Ana; 28:27m) "Se grababan leyendo en Audacity o en WhatsApp, van a tener la oportunidad de escucharse y van a ver la adicción, la velocidad, la importancia de los signos de puntuación" (Diego; 14:00m)

Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Yot y Marcelo (2016)

Diego sustituye el recurso papel por el recurso digital *replicando* propuestas realizadas en la lectura analógica y *complementa* como parte del proceso de enseñanza de la lectura; estrategias que se observan en las siguientes expresiones:

- "Trabajar a partir, como ejemplo, desde la Ruleta Rusa, desde lo analógico con dados, con imágenes y que a partir de imágenes que caigan este es el capítulo que se tiene que leer y cómo comentar" (Diego; 21:00m). Plantea la herramienta en línea de igual forma que con el dado.

- "En la parte de volcanes, les mandé investigar sobre todo ese tema. Quieras o no, está direccionado pero tiene la libertad de buscar en distintas fuentes" (Diego; 24:20m).

Daniela *sustituye* el recurso papel por el recurso digital y *replica* propuestas similares a las realizadas en la lectura analógica, *complementa* el proceso y *enseña la función de los hipervínculos*.

- "El libro de la clase, por ejemplo, lo tengo subido en CREA" (Daniela; 26:20m).
- "Buscamos información en internet" (Daniela; 36:00m)
- "Enseñarles esa característica, de que ellos pueden ir y puedan volver en el texto, que si hay palabras que no entienden ya están con el link para ver de qué se trata, enseñar a leer ese texto que no es lo mismo que leer un texto en papel, acceder a los a los links" (Daniela; 22:20 m).

Clara declara *complementar* el proceso de enseñanza de la lectura en general y *enseña* a leer hipervínculos.

- "Siempre participé de la feria Ceibal, incluso en pandemia, con una investigación sobre la nutrición autótrofa y ellos querían saber si las plantas carnívoras eran autótrofas o heterótrofas, ellos hicieron toda una investigación" (Clara; 05:20m).
- "Con la Primera Guerra Mundial trabajamos un texto que tenían enlaces y vínculos que llevaban a imágenes o vídeos, entonces enseñábamos esa lectura que… por ejemplo, en la primera Guerra Mundial había muchas trincheras, entonces con eso […] ellos iban a ver lo que eran trincheras, que era una palabra que no conocían. Y después que veíamos, continuaban la lectura, volver a la página principal y miraron un video que explicaba cómo se hacían, como que todo era comprender la función del enlace y del vínculo en esa lectura. (Clara; 10:13m).

Daniela y Clara dicen que enseñan a explorar los textos digitales y a utilizarlos. Se trata de una estrategia de enseñanza de la lectura digital que comprende una estrategia más amplia que como complemento, al examinar más detenidamente la lectura digital.

Ana declara que realiza actividades de *sustitución* del papel por el recurso digital y realiza actividades similares a las actividades de enseñanza de la lectura analógica.

- "La facilidad que veo en CREA es poder subir el texto y marcar, de ver información importante, ellos pueden subrayar, recortar, borrar lo que no les parece que es importante" (Ana; 21:40m)

- “He trabajado con algunos temas, ahora por ejemplo estamos trabajando con ecosistemas, y varios de esos recursos usamos y que tienen justamente diagrama, varios enlaces, que tienen que ir avanzando” (Ana; 15:25m). Se refiere a los recursos de Ceibal y el portal Uruguay Educa, que ya se presentaron anteriormente.

De estas expresiones surgen textos con características impresas (libros digitalizados) sin posibilidad de interacción, y textos con características facsímiles digitales (con subrayado de ideas principales en un texto digitalizado) con posibilidad de intervención y textos con características digitales.

Los maestros dicen que plantean propuestas de enseñanza de la lectura digital, actividades en las que exploran la hipertextualidad y la hipermedialidad, profundizando en la enseñanza de otras características de la lectura distintas a la lectura analógica, como parte de un todo, sin dejar de lado la enseñanza por medio de estrategias más tradicionales como el subrayado de ideas, algo tan mencionado por los maestros.

Tabla 52
Estrategias de enseñanza declaradas

Estrategias	Diego	Daniela	Clara	Ana
Replicando propuestas	Estrategias idénticas a las que habilita realizar la lectura analógica (al usar la Ruleta Rusa y dado).	Estrategias idénticas a las que habilita realizar la lectura analógica (al subir el libro a CREA)	---	Adiciona a su propuesta una actividad de subrayado de ideas principales con la diferencia que le posibilita el medio digital de borrar o recortar.
Como complemento motivante	Adiciona a su propuesta recurso distintivo con respecto a la lectura analógica como la oportunidad de buscar información digital.	Adiciona a su propuesta la búsqueda de información como diferencial de la lectura analógica.	---	
Como complemento de la lectura en general	Estrategia de enseñanza de la LECTURA DIGITAL como parte del proceso de enseñanza como los foros.	Estrategia de enseñanza de la función de los hipervínculos	Estrategias como parte del proceso de enseñanza como la producción en Canva e investigaciones digitales.	Estrategias como parte del proceso de enseñanza al ir utilizando la multimodalidad para avanzar.
Como enseñanza de cómo utilizar textos digitales	----	---	Estrategia que explora textos digitales y enseñar la función de los hipervínculos	---

Nota. Fuente: Elaboración propia.
Nota: los --- indican ausencia de estrategias en el sentido indicado en la fila.

En relación con el portugués del Uruguay, se visualiza que no lo entienden como una cuestión propia del maestro, sino que lo relacionan con la docente especializada en el idioma estándar portugués. No conciben que este idioma o dialecto sea objeto de enseñanza, como forma de valorizar la cultura fronteriza y ampliar los repertorios lingüísticos de sus alumnos.

- “Siempre vas a encontrar en este contexto de frontera algunos términos que son de dialecto, entonces uno ahí tiene que volver todo atrás y explicarle al niño” (Diego; 13:55m).
- “Tienen una excelente profesora de portugués, que es brasilera, ella enseña tan bien que no interfiere en nuestra lectura” (Clara; 14:15m).
- “Tienen clase de portugués” (Ana; 12:03m).

ii. *Estrategias de enseñanza de la lectura digital documentadas por los maestros de quinto y sexto año del caso C4*

De los cuatro maestros de quinto y sexto año del caso C4, dos comparten planificaciones (Anexo 8), las cuales fueron compartidas inmediatamente al ser solicitadas, con muy buena disponibilidad.

- Daniela comparte una secuencia de actividades de enseñanza de la lectura, con intervenciones que corresponden a varias jornadas de enseñanza. Utiliza textos analógicos y digitales con características impresas. Utiliza un texto del medio digital en forma impresa e indica una búsqueda en internet como para enriquecer la propuesta. En la actividad 1, utiliza el medio digital como un recurso que le proporciona un texto, no está registrado si los alumnos lo leen en forma digital o en papel. En la actividad 2, utiliza un extraído de un blog que es utilizado en forma impresa. La actividad 3 es una actividad de lectura analógica en la que propone la búsqueda de información en internet como complemento distintivo de la propuesta.
- Clara comparte una planificación diaria orientada por ella y realizada por una maestra practicante de su clase, de lectura en un texto impreso.

Aunque los maestros declaran implementar textos hipertextuales e hipermediales, las prácticas documentadas muestran que se centran más en textos lineales y estáticos. Se valoran las intervenciones declaradas de enseñar a partir de nuevos géneros (foros, blog), identificar textos nativos digitales e intervenir en los textos facsímiles digitales, comprender la función de los vínculos para ampliar la información y buscar el trasfondo cultural y social de los textos en algunas instancias, pero están ausentes en los documentos compartidos.

Al analizar las estrategias de enseñanza declaradas y documentadas, las notas de campo presentaron datos relevantes, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 53

Notas de campo y sus aportes para el análisis del caso C4

Datos registrados	Interpretación
Una de las maestras opta por la entrevista por zoom, a su vez, es la única que comparte planificación de enseñanza de la lectura digital (en textos fijos)	Parecen usar los dispositivos digitales en la enseñanza de la lectura y poseer un buen manejo técnico de las mismas, aunque es posible que no lo registren en sus planificaciones o sus prácticas más habituales continúan siendo las ya institucionalizadas
Solamente comparten planificaciones dos de los cuatro maestros	
Nombran oportunidades de desarrollo profesional: concursos prácticos de maestros, especializaciones, haber sido maestros de apoyo ceibal (tres de los cuatro maestros)	Están en sintonía con respecto a la necesidad de desarrollo profesional como una constante

Nota. Fuente: Elaboración propia

4.4.5 Relación entre concepciones y estrategias

De las estrategias declaradas, se aprecia que realizan intervenciones en la enseñanza de la lectura digital, donde sus concepciones de enseñanza de la lectura digital se relacionan directamente con

las estrategias de intervención planteadas en sus discursos. No obstante, las concepciones de enseñanza de la lectura digital son más avanzadas que las estrategias documentadas.

Declaran implementar textos hipertextuales e hipermediales, y documentan propuestas que se desarrollan en texto papel (1 planificación) y textos con características impresas en el medio digital (1 planificación). Es decir, no se recogieron planificaciones que documentaran actividades de lectura digital como las que declaran realizar.

En la siguiente tabla se describen los hallazgos relacionados a las concepciones y estrategias de enseñanza de la lectura digital.

Tabla 54

Concepciones y estrategias de enseñanza de lectura digital del Caso 4

Concepción de lectura digital	lectura digital tiene características propias como la Multimodalidad	lectura digital tiene características propias hipertextualidad e hipermedialidad No lineal	lectura digital tiene características propias hipertextualidad e hipermedialidad No lineal	lectura digital tiene características propias hipertextualidad e hipermedialidad No lineal
Concepción de enseñanza lectura digital	Formula juicio de valor sobre la lectura digital y su relevancia	Explorar y enseñar particularidades de textos hipermediales y diversidad de textos	Explorar y enseñar particularidades de textos hipermediales y diversidad de textos	Explorar y enseñar particularidades de textos hipermediales y diversidad de textos
Estrategias declaradas	Sustitución de recurso Replicación didáctica Propósito complementario	Sustitución recurso Replicación didáctica Propósito complementario y enseñanza de la identificación de textos digitales.	Sustitución del recurso. Propósito complementario.	Propósito complementario de la enseñanza y enseñanza de la función de los vínculos
Estrategias documentadas	No comparte	Sustituye el medio analógico por lo digital, realizando las actividades que puede realizar en papel	No comparte	Enseñanza de la lectura analógica
Relación entre concepciones y estrategias	Diego	Daniela	Ana	Clara

Nota. Fuente: Elaboración propia

Las prácticas están alineadas al cambio en el nivel educativo estudiado, en sus discursos, a la reflexión de lo que implica enseñar en otro formato, conjuntamente con una visión institucional de enseñanza de la lectura. Las concepciones y estrategias declaradas de enseñanza no pertenecen en general al aula o al maestro, sino a la escuela como un todo.

En un mismo escenario conviven repertorios diferentes de prácticas, con docentes que han comprendido los cambios pedagógicos implicados, con oportunidades de desarrollo profesional similares.

Los maestros comparten documentos referentes a la lectura analógica, o sustituyen el recurso y replican la actividad analógica en el formato digital, con textos de características impresas. De esos documentos no surge cómo enseñar a los alumnos a utilizar los hipervínculos, a diferencia de sus declaraciones.

4.4.6 Síntesis del caso C4

En síntesis, el caso C4 refleja un entorno de intercambios reflexivos sobre las prácticas, en la acción situada.

- Los maestros del caso se desempeñan en un contexto sociocultural de vulnerabilidad media.
- Son maestros adscriptores y tienen como función agregada enseñar a los estudiantes magisteriales, lo que implica una acción reflexiva sobre la práctica.
- No mencionan obstáculos para la enseñanza, ni en la lectura ni de en aspectos tecnológicos, a no ser un maestro que afirma que las computadoras están cargadas de juegos.
- Conciben la enseñanza de la lectura en general como un proceso psicolingüístico de comprensión del contenido y la metareflexión lingüística. Sin embargo, la dimensión crítica en la enseñanza de la lectura no es abordada en sus diálogos.
- Los maestros del caso son conscientes del impacto de la tecnología en la lectura y dicen hacerse cargo de la lectura digital. Reconocen su incidencia en los modos de producir, de comunicar y entienden lo que es la lectura digital y que eso impacta en la enseñanza. Reflexionan en instancias de formación en colectivo (salas docentes) y proyectos de intervención en lectura.
- Identifican características propias del texto digital y que se trata de otro tipo de textos en los cuales intervienen diferentes medios que transforman la experiencia de lectura y su enseñanza.
- La mayor parte de los maestros del caso coinciden en nombrar la hipertextualidad, la hipermedialidad y la no linealidad de la lectura como aspectos centrales de la lectura digital. Un maestro menciona la multimodalidad.
- Todos tienen una clara idea de lo que implica la enseñanza de lectura digital, pero uno de ellos declara que, si bien realiza intervenciones en lectura digital, prefiere propuestas que resultan más prácticas en texto papel.
- Dicen que realizan intervenciones diversas con herramientas digitales, reconocen y/o enseñan cómo explorar las características textuales con fines pedagógicos.
- Declaran usar estrategias didácticas poco sustitutivas, y la especificidad del uso de los recursos digitales en función de los aprendizajes que incursionan en diferentes textos digitales, con mayor reflexión y conocimiento didáctico. Describen que realizan actividades de todo tipo, sin dejar de lado las más tradicionales.
- Poseen concepciones y declaran estrategias que son similares, y que se dirigen a la reflexión, con algunas excepciones, ya que cada maestro coloca su impronta.
- Documentan prácticas de enseñanza de lectura analógica y lectura con textos digitales con las mismas características que el impreso, sustituyen el recurso y replican propuestas de enseñanza.

- Finalmente, sus concepciones de enseñanza de lectura digital son más amplias y teóricas que sus estrategias registradas.

Están en un proceso avanzado de enseñanza de la lectura digital, con muchas herramientas para continuar avanzando, y regidos por el mismo programa de enseñanza que las demás escuelas. Se interpreta que en este caso inciden otros factores del contexto escolar, como las instancias de profesionalización del maestro y la posibilidad de intercambio con otros docentes y de construir concepciones en colectivo en función de la práctica escolar.

Hay una conjunción de factores que parecen incidir en que sus concepciones sean más teóricas y reflexivas que en otros casos; que sea una escuela de Práctica no parece ser condición suficiente, hay otro fenómeno que tiene que ver con otros aspectos que no se logra profundizar en este estudio, más relacionado con el liderazgo y la colaboración.

Estos maestros exponen aspectos favorecedores para la enseñanza, que parecen movilizar la reflexión sobre la práctica a la transformación.

4.5 Análisis entre casos C1, C2, C3 y C4

En este apartado se analiza la especificidad de los casos, como se explicitó en el procedimiento de análisis de datos (capítulo metodológico, 3.5). Se realiza un análisis desde una mirada comparativa entre casos para extraer los aspectos comunes, las diferencias y las excepciones, analizando estos aspectos mediante la triangulación con los datos aportados por el experto entrevistado para llegar a formular las conclusiones que se desarrollan en el apartado 5.

Es importante aclarar que analizar concepciones y estrategias de enseñanza de la lectura digital fue un proceso complejo, muy difícil de separar una de la otra. Los maestros entrevistados tienden a conducir su discurso desde su quehacer diario y práctico, basado en sus experiencias y vivencias en el aula; lo que muestra que la reflexión está situada en la práctica.

Hay aspectos comunes y distintos entre los casos y las unidades de análisis de cada caso. Entre los aspectos que son distintos están los que se relacionan con el contexto del caso y aspectos idiosincráticos propios de las personas.

Se seleccionaron expresiones, fragmentos de los documentos compartidos y generalidades de los casos como representativos de cada caso, con la finalidad de iluminar los hallazgos. Además, se incluyó un fragmento de la opinión de la experta por tratarse de un aporte sobre el tema de estudio a nivel país, para contrastar con las declaraciones de los maestros participantes del estudio.

Tabla 55

Concepciones y estrategias de enseñanza de los Casos y la opinión del experto

	C1	C2	C3	C4	Opinión del experto
Concepción de lectura digital	Entonces compartís pantalla y están obligados a leer las preguntas para responder" (Lucía; 05:40m.	"Cuando están leyendo y ven que está subrayado, ven que esta diferente, que ellos pueden darle un clic y pasar a la otra información que sería los hipertextos, o que también les dice que pueden encontrar más información y van directo" (Bruna; 12:37 m).	"a veces el niño no quiere leer el libro en formato papel y si el libro en una determinada pantalla" (Carlos; 13:15m)	"Hipertextualidad, lectura hipermedial…; qué es interactivo, qué le permite leer imágenes en movimiento, los sonidos" (Daniela; 21:25m).	"En cuanto a la enseñanza y lo que es la didáctica de la lengua, qué es la enseñanza de la lectura, el enfoque comunicativo qué es el que se enseña en este momento, propone la enseñanza no solo de la decodificación, que es muy importante, el primer paso es también estás estrategias de búsqueda y de selección desde muy pequeños" (09:17m).
Concepción de enseñanza de la lectura digital	"Puedo utilizar acá (toca la computadora) y acá (toca el cuaderno). Puedo hacer lo mismo con uno y con otro" (Juana; 20:20 m). "Creo que primero el niño necesita adquirir la lectura fluida y el análisis y *después* de eso puedo descubrir más" (Florencia; 20:26m).	Significativo, lo cotidiano cada vez más del niño, esforzarse en presentarle textos cada vez más digitales" (Blanca; 22:00m)	"En el aula hago bastante hincapié en el formato papel, les brindó esa posibilidad por el hecho de las técnicas de estudio para que *después* que adquiera ese conocimiento, ahí sí va *a lo tecnológico*" (Carlos; 18:19m).	"Eso de los enlaces, de la lectura hipermedial, qué no es una lectura lineal, que tú con un enlace vas a otra cosa, que vas buscando más información, yo creo que eso tiene que saber; que no es una lectura lineal, que ellos van a otras páginas, que van a seguir ampliando esa lectura… saber manejar esas herramientas" (Clara; 09:10m).	"la tecnología ha modificado las pautas de lectura, cómo se lee, que se hace de la información, que es lo que se lee, con quienes se comparte lo que lee, ha modificado cosas que requieren justamente una enseñanza o una reflexión sobre todo con los estudiantes más pequeños, niños" (00:48m).
Estrategias declaradas	"Subís un texto y a partir del texto se trabaja, se pone una guía con preguntas" (Juana; 21:37). "Me encanta planificar actividades en la computadora con textos, que vean que no es sólo lo impreso sino que se trabaja con la plataforma CREA" (Cristina; 02:39m).	"Trato a través de la secuencia ir implementando textos digitales" (Mónica; 28:55m).	"Trabajo mucho en la sala de videoconferencia, que lo puedan ver en grande, lo veamos juntos o en conference, en la clase mismo,…llevo un parlante, ellos desactivan los micrófonos y queda cómodo y más práctico…. yo voy marcando en el texto, queda todo en el monitor de ellos" (Claudia; 24:00m).	"En la Primera Guerra Mundial había muchas trinchera, ellos iban a ver lo que era esa palabra que no conocían, miraron un video que explicaba cómo se hacían, como que todo era comprender la función del enlace y del vínculo en esa lectura" (Clara; 10:25m).	"la lectura digital requiere de otras habilidades que no requiere la lectura física, la lectura digital abre la posibilidad de leer hipertextos hacia todos los lados y un montón de estímulos que aparecen en esa pantalla, que hay que generar estrategias para poder manejarlo" (03:47m).
¿Por qué optan por esas estrategias?	"Ahora estamos trabajando con el CLE en lectura, cuesta, ¡cómo cuesta!" (Cristina; 04:15m).	"Tenemos que presentar algo significativo para el niño, el niño vive rodeado de tecnología, en todos los contextos"	"El contexto que está la realidad de mi escuela, es un contexto que te va absorbiendo negativamente, hace que el niño no te vaya con	"Hoy hablábamos exactamente eso en la sala, de la lectura para trabajar las otras áreas, de la lectura en ciencias, de la	"el tema de la lectura digital es un tema que cada vez más los docentes abordan en sus clases porque la realidad se lo reclama y porque sus estudiantes son

			(Blanca; 09:25m).	frecuencia, por más que planifiques una secuencia y que va y que veas que va a haber gradualidad de los 5 días el niño te falta tres, ya no es lo mismo" (Carlos; 27:20m).	lectura como recurso, de cómo enseñar a leer" (Daniela; 09:35m).	lectores digitales, de distintas cosas" (05:31m).
Estrategias documentadas		"Entregar un texto a cada dos estudiantes, para que lo lean"(Florencia, p. 2)	"Presentación de dos textos breves con narrador interno en CREA, (carpeta de Lengua). Lectura modélica. Lectura colectiva por párrafos" (Blanca; p. 1).	"Leer capítulo V de la novela:" Clarisa, abuelo y la loca Abuelina " _ Raconto del capítulo anterior. _ Identificar aspectos relevantes del mismo que siguen la trama" (Carlos; p. 1).	"Proponer la lectura colectiva del siguiente texto, por párrafos: http://documents.mx/documents/el-cuento-de-los-cucharones-largos.html" (Daniela; p. 1)	"A nivel curricular no hay mucha presencia de estas temáticas, a nivel de lo que son los contenidos que el docente tenía que trabajar, las competencias, ahora está la competencia comunicativa y se apela a lo comunicacional en general, pero desde la parte curricular creo que el docente no se ve instado a decir:- tengo que trabajar la lectura digital- porque la lectura es otra cosa en el currículo" (17:50m).
RELACIÓN	Concepción de enseñanza	Conciben la enseñanza de la lectura digital en forma muy similar a la a la lectura analógica.	Conciben que la enseñanza de lectura digital es un imperativo y requiere utilizar textos no lineales.	Conciben la enseñanza de la lectura digital de igual forma que la lectura analógica.	Conciben la enseñanza de la lectura digital a partir de la hipermedialidad e hipertextualidad, documentando utilizar textos lineales y con características impresas en el medio digital.	"al tener mucho más presencia a nivel de Marco Curricular, al nivel de planes, de programas, el docente también plasma mucho más presencia en su planificación y se hace una necesidad leer y escribir en el mundo digital"(20:10m).
	Estrategias Declaradas	Dicen intervenir de igual o similar forma.	Dicen intervenir con textos con características impresas y digitales lineales en la lectura digital.	Dicen presentar propuestas de enseñanza en la que intervienen de la misma forma en la enseñanza de la lectura analógica en el medio digital.	Dicen implementar en sus propuestas, textos con características digitales (dinámicos, no lineales).	
	Estrategias Documentadas	La lectura digital está ausentes en los documentos compartidos.	En los documentos compartidos está presente el texto fijo, con características impresas en el medio digital.	Está ausente la lectura digital en el documento compartido.	Documentan enseñar lectura con textos lineales y con características impresas en el medio digital.	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A partir de los aportes teóricos, las categorizaciones y las comparaciones de los significados que le atribuyen al objeto de estudio cada caso, se elabora una meta matriz con patrones entre casos y patrones recurrentes entre todos los casos. Esta meta matriz (Miles y Huberman, 1994; Questa-Torterolo, 2018), permite la comprensión global del fenómeno (véase Tabla 56).

Tabla 56

Meta matriz de categorías apriorísticas y emergentes

Referente teórico	Categoría	Categorías apriorísticas	Categorías emergentes
Plan Ceibal Competencias digitales docentes(Gisbert et al., 2016; Vaillant y Marcelo,2015; Camacho y Salinas,2020) Enseñanza mediada por TIC (Mazzotti,, 2016	TIC y la escuela	TIC en el aula	TIC: aspectos emergentes como obstaculizadores o facilitadores Obstaculizadores: no están en el aula o no están en condiciones adecuadas según la percepción de los maestros. Percepción de los directores las computadoras son suficientes y en condiciones adecuadas. Presencia escasa o intermitente de maestros de apoyo Ceibal (maestros C1 y C3) Facilitadores: Sin problemas de equipamiento, todos tienen, alta exposición, alumnos informatizados, hace parte del cotidiano. Presencia de maestros de apoyo Ceibal (maestros C2 y C4)
		Mantenimiento TIC	
		Conexión a internet	
		Computadoras para préstamo	
		Maestros de apoyo ceibal y dinamizadores	
		Uso en pandemia	
	Maestro y TIC	Uso de la tecnología en la vida diaria	TIC: aspectos emergentes como obstaculizadores o facilitadores Obstaculizador: Escasa apropiación de las TIC en la vida diaria e inseguridad en su uso (dos maestros de C1 y dos de C3) y dos maestros con un uso básico y en cargos de suplencia (C1). Facilitador: Utilizan diariamente y se sienten cómodos (maestros de C2 y C4). Maestros de C4 son MAC
		Integración TIC en la enseñanza	Integrar TIC en los cuatro casos. Utilizan TIC para las tareas de gestión de aula en los cuatro casos
Desarrollo profesional docente (Vaillant, 2017)	Formación y trayectoria docente	Trayectoria laboral	Maestros noveles y suplentes: dos en C 1 Maestros efectivos y experientes: mayoritariamente en C 2, C3, C4 Oportunidades de desarrollo profesional en la escuela: Mayor oportunidad en escuelas del área de práctica (C2 y C4) Oportunidad de desarrollo profesional fuera de la escuela: mencionan cursos, concursos, especializaciones (C2 y C4)
		Antigüedad docente	
		Experiencia en el grado	
		Oportunidades de desarrollo profesional sobre lectura en la escuela	
		Oportunidades de desarrollo profesional fuera de la escuela	
Concepción de lectura (UNESCO, 2016, Núñez Cortés, 2015; OCDE, 2018;Dotti et al., 2018; Pérez y Valerio, 2017; Cassany, 2009), y su enseñanza (Pérez y Valerio; 2017; Garrido et. al.,2017; Kosolap, et. al, 2017)	Concepción de lectura	Dimensiones de la lectura Dimensiones de lectura priorizada: -Priorizan dimensión literal (C1 y C3) -Priorizan dimensión local y global (C2 y C4)	Aspecto obstaculizador emergente: No haber adquirido la codificación del texto en años anteriores. Estamos decodificando (C1 y C3) Aspecto facilitador emergente: No se mencionan problemáticas antecedentes de lectura (C2 y C4) Patrón recurrente: Inicialmente no nombran lectura digital como parte de la lectura los maestros (unidades de análisis) Piensan en términos de la práctica
	Concepción de enseñanza de la lectura	Enfoque de enseñanza: Basado mayormente en el enfoque psicolingüístico: C2 y C4 Priorizan lingüístico y mencionan psicolingüístico: C1 y C3 No mencionan elementos del enfoque sociocultural: C1, C2, C4; solo un maestro de C3 lo menciona	Priorizan enfoque lingüístico por dificultades en los procesos de decodificación (C1 y C3) Priorizan enfoque psicolingüístico, sin problemas de decodificación (C2 y C4)

Concepto de texto digital (Valzacchi, 2003; Merchán y Mangas,2019) Concepción de enseñanza de lectura digital (Cassany,2000 2012; Alcocer 2019; Cordón García, 2015; Cobo, 2022; García y Gómez, 2019; Estévez & Perelman, 2014; Cordón et al., 2019)	Concepción de lectura digital	Concepto de texto digital Texto: fijo, secuencial (C1 y C3) Texto: dinámico y no secuencial, hipertextual e hipermedial (C2 y C4)	Refieren a pantalla, no mencionan trabajar hipertexto (C1 y C3) Refieren a hipertextos (C2 y C4)
		Concepto de lectura digital	Lectura digital- lectura en pantalla (C1 y C3) Lectura digital- lectura de textos hipertextuales (C2 y C4)
	Concepción de enseñanza de lectura digital	Momentos y escenarios de la enseñanza de la lectura digital	Enseñanza de lectura digital: Es para después de haber adquirido el proceso de codificación (C1 y C3) Lectura digital se enseña; con hipertextos, hipermedia y multimodalidad (C2 y C4)
		Fortalezas y debilidades en la percepción de los maestros	Enseñanza de lectura digital: No es prioritaria, pero es motivante (C1 y C3) Se enseña con lectura digital como instrumento para adquirir información (C2 y C4), señalan enseñar a leer hipertextos (C4)
		---	Relación entre concepción de texto digital y concepción de enseñanza de lectura digital Texto fijo- textos con características impresas- enseñanza de lectura en pantalla (C1 y C3) Texto dinámico- textos digitales, enseñanza de lectura hipertextual e hipermedia (C2 y C4)
Estrategias de enseñanza de la lectura digital (ANEP, 2016, Díaz Barriga y Hernández, 2005; Anijovich y Mora,2014; Yot & Marcelo, 2016; Navarro et al., 2021)	Actividades declaradas	Tipos de actividades según Marcelo y Yot (2016) Actividades de aplicación y ejercitación, de menor complejidad -Mayormente de aplicación (C1 y C3) -De asimilación (C3) Actividades más complejas, de elaboración y producción -Mayormente de gestión de información, de aplicación, y alguna de comunicación (C2) -De aplicación, de gestión, de comunicación, productivas y de evaluación (C4)	Estrategias de sustitución y replicación (C1 y C3) Estrategia complementaria de motivación (C1 y C3) La concepción de texto concuerda con las estrategias de enseñanza declaradas Estrategia complementaria global (C2 y C4) Estrategia suplementaria (C4) La concepción de texto concuerda con las estrategias de enseñanza declaradas Patrón recurrente:: Las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital concuerdan con las estrategias que declaran realizar Estrategias basadas mayormente en textos planos (C1 y C3) Estrategias basadas mayormente en hipertextos (C2 y C4) Utilizan mayormente recursos oficiales:CLE; CREA, libros de Biblioteca Ceibal (no mencionan recursos multimodales o hipertextuales), Uruguay Educa
	Actividades documentadas	----	Actividades según el tipo de texto al que refiere la actividad documentada: Estrategias basadas en textos planos (C1, C2, C3, C4) Patrón recurrente: Las estrategias documentadas no coincidentes con las estrategias declaradas Utilizan mayormente recursos oficiales:CLE; CREA, libros de Biblioteca Ceibal (no mencionan recursos multimodales o hipertextuales), Uruguay Educa

Nota: Fuente: Elaboración propia

4.5.1 Los casos, la concepción de lectura digital y enseñanza

Para comprender las concepciones de enseñanza de la lectura de los distintos casos estudiados, se hace necesario entender qué entienden por lectura digital y cómo conciben su enseñanza. Se distinguieron dos formas de concebir la lectura digital, como lectura en la computadora o en pantalla y como lectura hipertextual y/o hipermedial.

Concepciones de lectura digital:

- En los casos C1 y C3 se entiende a la lectura digital como lectura en la computadora o en la pantalla. El Caso 1 define lectura digital desde el soporte y el Caso 3 no la atribuye directamente al soporte, sino a una cualidad que el soporte permite, que es la lectura en pantalla. La asocian a textos planos, a lectura lineal en formato digital con nulas o mínimas capacidades de interacción, como el resaltado en un pdf.
- En los casos C2 y C4 los maestros demuestran a través de sus expresiones que la lectura digital se caracteriza por la hipertextualidad y la hipermedialidad, diferencia que se acentúa con respecto a la lectura tradicional en papel. Definen la lectura digital desde la vinculación de los textos: textos no lineales, sino vinculados, textos multimodales o hipermediales.

Concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital:

- Por consiguiente, los maestros de los casos C1 y C3 manifiestan en general que las intervenciones de enseñanza son las mismas que en la lectura analógica, no visualizan que sea una lectura no lineal, que requiere de otras intervenciones de enseñanza.
- En los casos C2 y C4 los maestros del nivel han entendido que la lectura ha experimentado cambios y que la lectura digital es una lectura no lineal. Sin embargo, en los parlamentos del caso C2 no surgen expresiones acerca de que la lectura digital sea un objeto de enseñanza necesario, y sí lo presentan como conocimiento que adquieren sus alumnos por ser “nativos digitales”, ya que dominan la tecnología y ayudan al maestro en ese sentido. No obstante, declaran que enseñan con lectura digital empleando textos hipertextuales y señalan que los alumnos tienen incorporado el uso de la lectura digital en el contexto escolar.
- Los maestros del nivel del caso C4 dejan indicios de que han entendido que la lectura digital posee otros requerimientos de enseñanza, que requiere trabajar con textos hipertextuales e hipermediales, y expresan que la lectura digital es un objeto de enseñanza en lectura. Conciben que la lectura digital es parte de lectura en general y un imperativo a nivel educativo a la luz de los cambios sociales y sus requerimientos, al observar que tienen que “prepararlos para el liceo”, formarlos para las etapas educativas siguientes.

En ese sentido, la experta manifiesta:

- “La lectura digital requiere de otras habilidades que no requiere la lectura física, la lectura digital abre la posibilidad de leer hipertextos hacia todos los lados y un montón de estímulos

que aparecen en esa pantalla, que hay que generar estrategias para poder manejarlo" (Montaldo; 03:47m).

- "Ese tipo de estrategia de lectura digital son las nuevas estrategias de lectura no tan nuevas, que los docentes tienen que incorporar en su clase y eso, quizá, es para lo que no estamos tan preparados" (Montaldo; 04:38m).

Al triangular los hallazgos, se reflexiona sobre por qué o cuáles son las circunstancias que pueden incidir en las diferencias presentadas en las concepciones de lectura digital y de su enseñanza; reflexión que comienza a realizarse en este apartado.

En el Caso 4 los maestros declararon en la entrevista, así como después de ella (registrado en las notas de campo), que han participado de instancias de formación profesional. Tres de ellos habían sido maestros MAC; de esos tres, una maestra participa en tribunales de los concursos prácticos de maestros. La cuarta maestra realizó un posgrado en otra área de enseñanza. En cambio, en los Casos 1, 2 y 3 están ausentes las referencias relacionadas a espacios de formación profesional externos a la escuela como a nivel institucional.

En los casos C1 y C3 se manifiesta una escasa formación en relación al uso de la tecnología con fines educativos. En el C1 se menciona el estrés causado por el "manejo de la tecnología", por escasas herramientas adquiridas, y en el C3 se refiere al escaso tiempo disponible para dedicarle a la autoformación fuera de su horario de trabajo (diario de campo), especialmente refiere al uso de herramientas disponibles en CREA y la reducida posibilidad de apoyo de parte de maestros MAC por coincidir que se le asignó el cargo a la escuela en el turno opuesto al que se desempeñan.

El C2 y C4 presentan avances significativos en su concepción de enseñanza con respecto a los del C1 y C3, en los cuales este proceso no se observó con las mismas características. El caso C4 presentó un discurso más teórico-práctico y se interpreta que ello no estaría solo en relación a los aspectos de desarrollo profesional comentados sino posiblemente al carácter de su actividad como maestros adscriptores; desarrollan su labor en una escuela de Práctica, lo que implica una reflexión y análisis constantes. En este sentido, su tarea implica reflexionar sistemáticamente sobre la práctica y sobre la enseñanza, y enseñar a los estudiantes magisteriales. Cabe aclarar que todos los maestros reflexionan sobre la práctica, es lo que más hacen, aunque la reflexión de los maestros del caso C4 es afinada, con detalles y en mayor profundidad con respecto a los demás maestros que participaron del estudio.

Si bien el C2 se desarrolla en el área de práctica, es una escuela Habilitada de Práctica y solo dos de los maestros del caso son adscriptores. En las escuelas HP la forma de acceder a los casos varia con respecto a las escuelas de Práctica; a su vez, no hay mayor detalle en sus decires sobre instancias de formación continua o instancias colectivas de intercambio en las salas docente, respecto a la temática.

En la siguiente expresión de la experta se entiende que da por hecho que el área de formación docente es un espacio de innovación y manifiesta que "hay muchos docentes que han hecho una tarea maravillosa, que se han formado y autoformado, han generado sus propias capacidades más

allá de lo que es formación docente y realmente hay cosas fantásticas que se están haciendo, pero entiendo que debería ser como más de base desde la parte formación curricular de grado, poder tener una formación de este estilo" (16:30m).

Al hablar de formación y desarrollo profesional, se hace eco el reflexionar colectivo, la reflexión docente en el contexto de la comunidad educativa como lo plantea Vaillant (2015).

En definitiva, en los casos C1, C2 y C3 están ausentes los relatos que indiquen espacios de encuentro y de reflexión como salas, encuentros informales, proyectos en común en el área de lengua, o en términos de la transformación curricular en proceso "espacio de comunicación" o interacciones o acuerdos que den cuenta del tratamiento de la lectura digital como objeto de enseñanza y aprendizaje específico. A diferencia del C4, que indican intercambio en salas, intercambio entre maestros de las mismas clases y coordinación de perfiles de salida de los alumnos en común, proyectos y orientaciones de inspectora de zona. Estos aspectos contribuyen a un "hacer" y "pensar" institucional, lo que permite visualizar la incidencia positiva del intercambio docente en la formación y desarrollo profesional.

Los distintos factores que intervienen en la enseñanza de la lectura digital en los casos estudiados y los diferentes elementos contextuales que inciden en el objeto de estudio se continúan analizando en el siguiente apartado.

4.5.2 La enseñanza de la lectura digital y la contextualización de los casos

El contexto escolar del caso consta de todas las circunstancias escolares que exceden al caso definido de maestros de 5to y 6to año de cada escuela, mientras que el contexto sociocultural es aquel en el que se inserta la escuela y aparece presente de diferente forma tanto en los de mayor vulnerabilidad como en los de menor vulnerabilidad.

Los contextos socioculturales de las escuelas de los casos C1 y C3 son los de mayor vulnerabilidad (Q1 y Q2). A su vez, los contextos escolares en los cuales se inscribe cada caso de estudio manifiestan circunstancias de urgencias, aspectos obstaculizadores y prioridades de enseñanza de lectura general que parecen marcar la tónica de cómo experimentan la realidad que viven y cómo conciben lo que deben hacer y cómo hacerlo. Manifiestan sus concepciones por las prioridades de adquirir procesos básicos de lectura como la comprensión de la "información del texto" en "niños que no saben leer" y desde la concepción de la lectura como instrumento de socialización en un contexto que vivencian limitante (Caso 3) y la urgencia de superar la decodificación (Caso 1) en alumnos de están cercanos al egreso escolar, asignando la lectura digital y su enseñanza para "después", como un adicional a ser trabajado luego de la incorporación de conocimientos de lectura en forma tradicional, el papel como recurso preeminente.

Los maestros consideran que adquirir habilidades lectoras con la lectura analógica, con textos estáticos que permiten una lectura lineal es un requisito para luego acceder a la lectura digital. Sin embargo, la experta en el tema opina que “en años más tempranos, cuando uno empieza recién a decodificar y aprender a leer, entiendo que las estrategias de lectura digital también tienen que estar presentes en cuanto a lo que es la búsqueda de lo que yo quiero encontrar para leer, qué es lo que yo quiero leer” (08:14m).

Por otro lado, el contexto del caso C2 se hace presente en las dinámicas y prioridades escolares, aunque de forma distinta a los casos previos. El contexto sociocultural de la escuela del caso C2 es considerado bueno (Q5). Aunque no hay obstáculos importantes en la lectura ni para acceder a la tecnología, los alumnos están sobre expuestos y sobreestimulados en lo referente a las tecnologías digitales, y por lo tanto, no surge que sea tan necesario enseñar a usar hipervínculos porque ya lo saben, consideran que son nativos digitales, como ya fue expresado en el apartado 4.4.1.El contexto sociocultural menos desfavorable y el contexto escolar propio del caso se impone de diferente manera e incide en las concepciones y prácticas declaradas, y el maestro pierde de vista lo específico que tiene que enseñar y su discurso se focaliza en los recursos digitales, sin profundizar en el análisis de los procesos implicados, en lo específico de la enseñanza de la lectura digital.

El contexto sociocultural de la escuela C4 (Q3) es de vulnerabilidad media. Los maestros del caso C4 son los que menos nombran elementos que lleven a postergar la lectura digital y su enseñanza, o que la obstaculicen. Nombran el contexto escolar del caso C4 desde otro lugar, en el cual hay más una comunidad de aprendizaje.

Los Casos C2 (Q5) y C4 (Q3) manifiestan que no poseen problemas de acceso a las tecnologías y no parecen tener urgencias en el área de la lectura básica, no se perciben obstáculos para avanzar en la lectura digital; a diferencia de los Casos 1 y 3, que manifiestan inconvenientes en la disponibilidad de los dispositivos digitales, analizados en el apartado 4.2.1. y 4.4.1.

Al respecto, la experta indica: “El tema de poder contar con los recursos en el aula puede ser un obstáculo, pero yo creo que a medida que más se usan las computadoras y a medida que más se usa lo digital, los recursos están en aula” (Montaldo; 17:45 m).

4.5.3 Las estrategias de enseñanza y los casos

Cabe recordar que las estrategias de enseñanza son consideradas en este estudio como todas las intervenciones de los maestros en la implementación de actividades relacionadas a lectura digital; desde el pensar cómo enseñar, qué recursos, con qué finalidad, en qué momento, la concreción de lo pensado en la planificación y la puesta en acción de lo previsto.

En el transcurrir del análisis de los casos se fueron presentando diferentes formas de enseñar en relación a la lectura digital, que fueron marcando improntas distintas.

Se establecieron patrones de uso de la lectura digital y su enseñanza, como lo plantean Miles y Huberman (1994).Todo lo declarado y documentado por los cuatro casos de cómo enseñan la lectura digital se distingue en este estudio en categorías de estrategias de lectura digital, que son las siguientes:

Estrategia de sustitución y replicación:	Enseñanza propuesta mediante actividades de sustitución del recurso papel por el recurso digital en algunas instancias, no dejando de usar el pape. Las actividades de lectura digital son realizadas en forma muy similar o idénticas a lo que el maestro dice concretar en el medio analógico; sin distinguir que la lectura digital permite una lectura hipermedial y/o hipertextual. Básicamente, la estrategia consta en un *cambio de soporte* y luego la sustitución como finalidad de uso. Referido a textos digitales de tipo mayormente alfabético, fijo, no hipertextual, ni hipermedial y de lectura lineal secuencial.
Estrategia complementaria de motivación	Enseñanza propuesta mediante estrategias de uso de recursos digitales disponibles que se diferencian del papel. Su propósito es motivar al alumno al variar la presentación de las propuestas y presentar otra opción diferente, agregando textos digitales de tipo mayormente alfabético, lineales, sin hipertexto. Y en otros casos se mencionan estrategias de lectura digital con hipertextos con la misma finalidad de motivar. No necesariamente como estrategia de enseñanza de la particularidad de los hipervínculos y su impacto en los textos. Básicamente, la estrategia utiliza recursos digitales y textos hipertextuales como algo distinto a lo que siempre se realiza.
Estrategia complementaria global:	Enseñanza propuesta mediante actividades de lectura digital en las que se añaden hipertextos, textos hipermediales. Logrando discernir que la lectura digital permite una lectura hipertextual e hipermedial, no lineal, no secuencial. El propósito de estas estrategias es complementar el proceso como parte de la enseñanza de la lectura. El uso de recursos y propuestas digitales es planteado como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, con actividades que se desarrollan en forma *integrada* a la secuencia de enseñanza.
Estrategia Suplementaria:	Enseñanza propuesta mediante actividades de lectura digital como forma de ampliar y profundizar procesos de enseñanza de la lectura, mediante lecturas hipertextuales e hipermediales, con la finalidad de enseñar a explorar textos digitales, utilizarlos y reflexionar sobre ellos. Es una estrategia de enseñanza de la lectura digital que comprende la estrategia

> complementaria global y amplia al examinar detenidamente los textos con características digitales. No obstante la particularidad de este tipo de textos y de los procesos implicados en la lectura de los mismos no es ampliamente evidenciada como objeto específico de enseñanza.

Surge como categoría emergente de los discursos de los maestros la estrategia de suplementariedad como finalidad de uso, y en el cómo enseñar en la acción de replicar propuestas de lectura en el medio digital de forma muy similar o igual a como lo realizaban en papel; agregando así elementos de análisis a la clasificación de lectura digital según diferentes criterios basada en Cassany (2000, 2012) y Valzacchi (2003).

En el caso C3 (Q1), las estrategias son básicamente de sustitución del recurso y replicación de la propuesta de enseñanza. En el caso C1 (Q2), se plantean estrategias de sustitución del recurso, replicación de la propuesta de enseñanza y estrategias complementarias motivadoras, básicamente. Algunas circunstancias, como la decodificación, el imperativo de socialización de los alumnos, la ausencia de los dispositivos digitales pertenecientes a los alumnos en las aulas, el conocimiento por parte del maestro de cómo utilizar las herramientas digitales en beneficio de la enseñanza y realizar un mejor aprovechamiento del recurso, llevan a utilizar un repertorio de prácticas experimentadas recursivamente. Estas prácticas, más cotidianas y frecuentes, son utilizadas para atender urgencias que llevan a priorizar estrategias tradicionales asociadas a la lectura analógica, sin dejar espacio para la innovación.

En el caso C2 (Q5), se plantean también las estrategias nombradas en el caso C1, agregando la estrategia complementaria global. Como ya se analizó, el contexto escolar también hace eco; los alumnos están “informatizados” y sobreestimulados. En el parecer de los maestros del caso, los conocimientos digitales ya están dados a consecuencia de la alta exposición a lo digital, “son nativos digitales” se fundamenta. Aunque reconocen la lectura digital desde la hipertextualidad y la hipermedialidad, no la consideran como objeto de enseñanza debido a esta percepción previa. No han reflexionado suficientemente sobre la importancia no solo del uso, sino también de la enseñanza de la lectura digital.

La lectura digital en los casos C2 y C4, según sus declaraciones, es algo que el maestro emprende en las aulas y/o enseña a explorar. La experta lo dice así: “El tema de la lectura digital es un tema que cada vez más los docentes abordan en sus clases porque la realidad se lo reclama y porque sus estudiantes son lectores digitales, de distintas cosas” (05:31m).

Estas son las estrategias declaradas por los docentes, algo que exponen desde sus conocimientos teóricos y de la práctica y lo que han logrado reflexionar sobre lectura digital, y se diferencian de las prácticas documentadas compartidas porque estas últimas no son tan “ilustradas” y el maestro recurre al repertorio de prácticas ya consolidado.

Distintos circunstancias del caso parecen incidir en las estrategias, según las declaraciones de los maestros (explicitadas en el anexo 9). La siguiente tabla pueden observarse las circunstancias más relevantes nombradas en cada caso.

Tabla 57
Estrategias y distintas circunstancias de cada caso

Selección de circunstancias contextuales expresadas por los maestros			
C1	C2	C3	C4
Dos maestras con escasa experiencia en el nivel (suplentes) y dos experientes (efectivas)	Tres maestras experientes y una novel y con escasa experiencia en el nivel. Todas efectivas	Dos maestros efectivos y con experiencia en el nivel	Cuatro maestros efectivos, con experiencia en el nivel
La tecnología no es necesaria en la cotidianeidad	Es necesario aprender el manejo tecnológico y presentar propuestas digitales porque los alumnos dominan y viven en ese entorno	Ausencia de dispositivos.	Uso adecuado y autónomo de las TIC por parte de los alumnos
Uso de las TIC causa inseguridad.	Los alumnos poseen muy buen manejo técnico. Informatizados	Prefiere intervenciones en formato analógico.	Los dispositivos digitales están en condiciones en las aulas
Fuentes oficiales brindan seguridad (CLE, CREA, Uruguay Educa)	Dicen utilizar fuentes oficiales y otros recursos	Escasos dispositivos en el aula	Dicen utilizar fuentes oficiales y otros recursos
Tratan de hacer alguna actividad digital para que los alumnos no estén solo en los juegos	Los alumnos ya tienen hábito de trabajo en lo digital y manejo técnico	Dicen realizar alguna actividad digital	Búsqueda de propuestas atractivas en función del grupo clase
Preferencia por el trabajo en forma individual en la enseñanza de la lectura	Valoran el fácil acceso a la lectura digital	Preferencia por el formato papel	Valoran el acceso a la lectura digital
Niños en proceso de decodificación.	No mencionan problemas relacionados a la lectura o al contexto	Contexto con carencias diversas Ausencia de proyectos institucional de lectura. Ausencia de hábitos lectores en la familia	Proyecto institucional basado en textos explicativos Propuestas con propósitos alineados entre los maestros: prepararlos para el liceo.
Creen que la ausencia de una estructura fija en la lectura digital, dificulta la comprensión	Creen que la lectura digital es de fácil acceso. Dos maestros destacan la importancia de la enseñanza en textos fijos y dos que la lectura digital es más motivante	Creen que ese contexto sociocultural es en escuela donde circula la cultura	Creen que los textos digitales son motivantes y de mayor acceso a los alumnos, que se debe trabajar más para que afronten la realidad actual y retos educativos futuros.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En relación a las prácticas documentadas, en los casos C1 y C3, la enseñanza de la lectura digital queda fuera de las prácticas documentadas; estas solo surgen en los casos C2 y C4 en planificaciones de una maestra de cada caso con la estrategia de sustitución y replicación, esto es, sin hipertextos ni hipermedia ni lectura no lineal o no secuencial.

Esta realidad puede ser explicada al triangular con las siguientes palabras de la experta consultada:

- “A nivel curricular no hay mucha presencia de estas temáticas, a nivel de lo que son los contenidos que el docente tenía que trabajar, las competencias, ahora está la competencia comunicativa y se apela a lo comunicacional en general, pero desde la parte curricular creo que el docente no se ve instado a decir “tengo que trabajar la lectura digital”, porque la lectura es otra cosa en el currículo” (Montaldo; 17:50m).

- “Creo que a partir de esta transformación y al incluir la comunicación como competencia transversal a todas las áreas, el mundo digital está mucho más presente en todo. Si tú miras por ejemplo el Marco Curricular, aparece el dominio de lo digital y lo físico como interrelacionado completamente” (18:41m).

El análisis realizado a los documentos marco curriculares resulta coincidente con los conceptos aportados por la experta. La lectura digital está postergada a nivel curricular hasta el momento por la escasa presencia de contenidos en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, edición 2013) y en el Documento Base de Análisis Curricular (2016), que plantea hasta tercer año el formato digital como opcional al describir “formato papel y/o digital” (p. 20). En el Documento Base de Análisis Curricular (2016), se relaciona la hipermedialidad con la dimensión crítica de la lectura, una dimensión de análisis de la lectura digital que no está presente en la lectura entre líneas que se realiza de lo documentado por los maestros. A su vez, todos los casos mencionan usar los CLE y en las Especificaciones para el docente (2016) de estos cuadernos se describe que son actividades pensadas con la finalidad de “establecer un diálogo con el cuaderno de clase” (p. 12).

El proceso de Transformación Curricular en curso parecería que otorga otra presencia o prioridad a la lectura digital, y el maestro lo priorizaría en sus planificaciones, según lo expresado por la experta:

> Al tener mucho más presencia a nivel de Marco Curricular, al nivel de planes, de programas, el docente también plasma mucho más presencia en su planificación y se hace una necesidad leer y escribir en el mundo digital. (20:10m).

4.5.4 Concepciones y estrategias de enseñanza de la lectura digital

Si bien cada maestro, unidad de análisis en su caso, presenta sus particularidades con respecto a sus pares, ello no imposibilita reconocer grandes categorías de análisis tanto de concepciones como de estrategias de enseñanza de la lectura digital.

Coincidentemente, las concepciones de enseñanza de la lectura digital y las estrategias declaradas para ello, se agrupan por casos que comparten contextos socioculturales similares. Estos contextos se asemejan en las urgencias, prioridades, procesos de apropiación de la lectura previa no cumplidos (C1 y C3). Otros dos casos adquieren rasgos propios como contexto educativo de sobreexposición (percepción de obstáculo diferente) a los dispositivos digitales (C2) y como entorno de encuentro y diálogo sobre la enseñanza de la lectura (C4). Los términos de privaciones no son mencionados (C2 y C4).

Al visualizarlas en conjunto, se reconocen: (i) concepciones y estrategias de enseñanza que comparan la lectura digital con la lectura en general, sin establecer diferencias, y (ii) concepciones y estrategias que reconocen la hipertextualidad y hipermedialidad como diferenciales de la lectura digital.

(i) Concepciones y estrategias de enseñanza que asocian la lectura digital con la lectura en analógica, sin establecer diferencias

Los casos C1 y C3 conciben que lectura digital es lectura en la pantalla de la computadora y que se constituye en objeto de enseñanza después de haber adquirido parte de los procesos de lectura de manera convencional con soportes analógicos o como un recurso interesante para motivar. Parecen no concebir que los textos varíen sus características según el medio.

La enseñanza de la lectura la relacionan con textos con características impresas y la inclusión de algún texto digital como una excepción, sin reconocer sus peculiaridades (en sus discursos no hay reflexión sobre las habilidades adicionales a las tradicionales).

Como categorías emergentes, surge que conciben la lectura digital para después de haber adquirido conocimientos de lectura en textos analógicos, y como no prioritaria, en una relación horizontal con las prácticas declaradas que son de sustitución y replicación de la lectura en papel, y con documentos que muestran enseñar a leer desde el medio analógico.

(ii) Concepciones y estrategias que reconocen la hipertextualidad y hipermedialidad como diferenciales de la lectura digital

Conciben la lectura digital como una lectura con características propias como la hipertextualidad y/o la hipermedialidad, y reconocen que posibilita intervenciones distintas a las tradicionales. La enseñanza se caracteriza por explorar las particularidades hipermediales como un medio más propicio para el alumno por su interacción o por entender que es objeto de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza declaradas son de sustitución, complementarias diferenciales, complementarias globales y suplementarias.

Los maestros continúan realizando actividades muy similares a las de lectura analógica y actividades de lectura digital como parte del proceso de enseñanza de la lectura, explorando hipertextos y textos hipermediales (C2 y C4). Dos maestras del caso C4 dicen profundizar en la enseñanza de los procesos implicados en la lectura digital.

Al comparar las concepciones generales y las estrategias de enseñanza declaradas de la lectura digital en el C2, se puede establecer una relación horizontal; y en el caso de una maestra que presenta intervenciones con recursos digitales, la concepción es más avanzada que la práctica porque usa el recurso de la misma forma que con el papel.

El planteo anterior se relaciona directamente con la generalidad del C4, relación horizontal concepciones-estrategias de enseñanza de la lectura digital declarada.

Al comparar las concepciones generales y estrategias de enseñanza declaradas de la lectura digital en los dos casos, se puede establecer una relación horizontal. Y al analizar los documentos compartidos presentan actividades mediante la lectura analógica en su mayoría, con dos maestras que usan recursos digitales de la misma forma que en papel.

4.5.5 Síntesis entre casos

Para concluir, en la mayoría de los casos analizados la lectura digital no se visualiza como contenido de enseñanza, y lo más recurrente es el uso de recursos digitales con el propósito de motivar, como herramienta facilitadora de la enseñanza o como un imperativo social.

La reflexión que está pendiente se representa en las palabras de la experta así: “La tecnología ha modificado las pautas de lectura, cómo se lee, qué se hace de la información, qué es lo que se lee, con quiénes se comparte lo que se lee. Ha modificado cosas que requieren justamente una enseñanza o una reflexión, sobre todo con los estudiantes más pequeños, niños” (Montaldo; 00:48m).

Según todos los datos y registros del estudio, las estrategias prácticas que parecen más frecuentes son las tradicionales, en las que se sustituye el medio analógico por el digital sin grandes alteraciones en la enseñanza. Estas estrategias documentadas certifican lo dicho. Las estrategias más innovadoras, y que requieren elaboración, parecen ser la excepción o están ausentes.

Son diversas las dimensiones que parecen influir en las concepciones y estrategias de enseñanza de la lectura digital, entre ellas el contexto sociocultural de las escuelas, el intercambio docente y el espacio escolar como comunidad de aprendizaje para el docente y como espacio de formación.

5. Conclusión

En este capítulo se analizan los hallazgos obtenidos en los casos individuales y en el análisis transversal (entre casos) a la luz de los objetivos de investigación planteados, desarrollando los resultados finales de los casos estudiados en un primer apartado. En los apartados siguientes se indican las limitaciones presentadas en el estudio y las posibles líneas de investigación en base a los resultados obtenidos.

5.1 En función de los objetivos

Tomando en cuenta el objeto de investigación, se elaboraron los objetivos que alinearon el trayecto de investigación, analizando los resultados primeramente en referencia al cumplimiento de los tres objetivos específicos que construyen el objetivo general.

El propósito de esta investigación fue comprender las concepciones que tienen los maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas públicas sobre la enseñanza de la lectura digital y su relación con las estrategias didácticas que manifiestan que emplean. Se considera que la lectura digital es sumamente relevante en la formación de la competencia lectora hoy, y que luego de varios años de los inicios de Plan Ceibal sería momento propicio para observar las concepciones y estrategias de cuatro grupos de maestros de los dos últimos años de permanencia en la escuela.

Entendemos las concepciones, según el marco teórico, como conocimiento teórico y procesos reflexivos (Bohórquez, 2014) que dan sustento a la acción de enseñar y tomar decisiones (Cartagena, 2017), y se explicitan en el significado asignado a la enseñanza y el aprendizaje (Hernández y Maquilón, 2010). Así entendimos que los maestros forman una concepción e implementan estrategias de enseñanza en la interacción con el objeto de conocimiento, con otros maestros y mediante actividades y proyectos en sus contextos acción. La acción reflexiva va desde el pensar la planificación a la puesta en acción (Anijovich y Mora, 2014), que son las estrategias de enseñanza.

En este estudio, los casos que presentan reflexiones más innovadoras con respecto a la enseñanza de la lectura digital se dan en una interrelación de factores contextuales, de trayectoria profesional y de desarrollo en instancias de intercambio colaborativo, en una escuela considerada como comunidad de aprendizaje.

De esta manera, se plantean los aspectos relevantes que se configuran en las conclusiones por objetivos.

5.1.1. Objetivo específico 1: concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital

El primer objetivo específico consistió en distinguir y caracterizar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital que tienen los maestros quinto y sexto de primaria de estas escuelas.

La metodología de estudio de casos múltiples permitió diferenciar dos grandes concepciones de lectura digital que emergen entre los cuatro casos considerados, y determinar los rasgos sobre los que se asientan estas concepciones.

Una primera concepción de lectura digital relaciona la cualidad del soporte digital con la lectura en pantalla, mientras que una segunda concepción se fusiona con la cualidad de vinculación de los textos, como los hipertextos y textos hipermediales (Cassany; 2000, 2012). En la primera concepción, los textos siguen considerándose mayormente fijos, secuenciales y lineales, mientras que en la segunda concepción los textos son percibidos como dinámicos, no lineales, no secuenciales y abiertos.

No obstante, se observó un patrón de respuesta común a todos los casos de estudio: al hablar inicialmente sobre la lectura en forma genérica, en ningún caso se mencionó espontáneamente la lectura digital. Si bien la OECD (2018) plantea la lectura digital como parte de la lectura en general, y la experta consultada a nivel nacional menciona lo mismo, los maestros participantes del estudio no lo expresaron al ser consultados por la lectura en general o sobre las formas de evaluación de la lectura. Por lo tanto, la lectura digital no resulta totalmente integrada o no forma parte de sus concepciones fundamentales sobre la lectura.

Un grupo de casos (C1 y C3) se apoya en una concepción de la lectura digital acotada al soporte sin mayor conceptualización teórica o postergando su enseñanza. A diferencia de lo que ocurre en los casos C1 y C3, en los casos C2 y C4 se observa un mayor dominio teórico, con términos más precisos que demuestran conocimientos sobre el objeto de estudio.

El desarrollo profesional (Vaillant, 2017) surgiría como un factor que moviliza y beneficia la apertura a las innovaciones y a una comprensión más profunda de los cambios pedagógicos que implica la enseñanza de la lectura digital. En el caso C4, se formulan y hablan explícitamente instancias de formación continua y desarrollo profesional, lo que genera un cierto conocimiento que es compartido. Además, tanto en el caso C2 como C4 hay maestros adscriptores, en quienes se observan aspectos más innovadores en relación al objeto de estudio.

Las concepciones de enseñanza de lectura digital se relacionan con las concepciones sobre lectura digital previamente señaladas y con los contextos escolares en los que se inscriben los casos.

Se distinguen dos concepciones predominantes sobre la enseñanza de la lectura digital. La primera se aprecia que refiere mayormente a textos en pantalla estáticos y la enseñanza no parece presentar diferencias con respecto al texto analógico. No obstante, la lectura digital así concebida se percibe como para “después” y no es prioritaria (C1, C3),

Por otro lado, en los casos C2 y C4 se visualiza una segunda concepción de enseñanza de la lectura digital, con variaciones en relación al contexto. Ambos casos conciben la relevancia de los textos no lineales, no secuenciales, en donde la experiencia de la lectura es diferente. En ambos casos la lectura digital con textos hipertextuales es empleada en la enseñanza, como lo describen Kosolap et al. (2017). En el caso C2 conciben que el dominio de la lectura digital es un aspecto adquirido por la exposición a lo tecnológico, lo consideran como un medio eficiente, trabajando con diferentes recursos y escenarios de lectura digital, aunque sin profundizar en la particularidad de la misma como objeto de enseñanza. En el caso C4 se perfilan diferentes recursos y escenarios de trabajo, como en el caso C2, pero visualizando la lectura digital como objeto de enseñanza.

Las concepciones sobre la enseñanza de la lectura digital aparecen situadas y se relacionan con los contextos escolares de referencia. Del estudio surge claramente que existen diferencias entre lo que conciben que puede realizarse en la enseñanza de la lectura digital en quinto y sexto año, en parte en función del contexto escolar de cada caso.

En los casos C1 y C3, el contexto escolar en el cual se inscriben los casos se enmarca en problemáticas previas en la adquisición de la lectura, situación prevista debido a la no presencialidad vivida por la pandemia ocasionada por COVID-19. Además, enfrentan obstáculos referentes a la tecnología, lo que define claramente sus prioridades: enfocarse en los procesos básicos de la lectura.

En los casos C2 y C4, en relación al contexto escolar en el cual se inscriben los casos, no se mencionan aspectos obstaculizadores de acceso a la tecnología o la adquisición de aspectos básicos de la lectura. No obstante, el contexto escolar del caso y el sociocultural de la escuela (Q5) se hizo notar en el caso C2 por la sobreestimulación de las tecnologías digitales al punto de que los maestros no perciben la necesidad de intervenir desde la enseñanza en aspectos de lectura digital en hipertextos, ya que consideran que los alumnos los han adquirido naturalmente. A pesar de ello, declaran emplear la lectura digital en la enseñanza.

El desarrollo profesional en la implementación de la tecnología educativa es un medio que aporta a las transformaciones de enseñanza (OECD, 2020). Esto se refiere no solo a la posibilidad de formación en cursos y especializaciones, sino a la profesionalización desde otras posibilidades, como los años de experiencia como maestros adscriptores, la participación en pruebas SEA y desde otros aspectos (C4) ya mencionados como la comunidad de aprendizaje, el intercambio y el desarrollo profesional (Vaillant, 2015). Estos medios también transforman y permiten enseñar a leer textos digitales o facsímiles digitales.

A partir de las evidencias, se concluye que en el C4 y respecto al objeto de estudio, los maestros del caso manifiestan funcionar con rasgos de una comunidad de aprendizaje junto a otros actores de la escuela, lo que incide positivamente en una actitud proactiva al concebir una enseñanza que puede hacerse cargo de esos “problemas” que enfrentan, y reflexionar sobre las necesidades de formación de sus alumnos como ciudadanos del mundo actual.

La escuela como unidad es el entorno inmediato donde los maestros construyen el día a día de las aulas y en los casos estudiados demuestra su incidencia en la toma de posición, dándole sentido a la enseñanza de la lectura.

Con respecto a las dimensiones de enseñanza de la lectura, desde nuestro punto de vista la dimensión crítica es la que más posibilita la lectura digital, pero fue muy poco visualizada en las concepciones en todos los casos. Aspectos como la comparación entre dos textos (Documento Base de Análisis Curricular, 2016; UNESCO, 2016) y la enseñanza de la lectura digital, que se focaliza más en el hacer del alumno, en la competencia de involucrarse y de tomar decisiones, y en la capacidad de elegir sus propios itinerarios lectores y tomar postura (Navarro et al., 2021), están ausentes en los casos analizados, lo que representa una constante.

A pesar de las diferencias manifiestas, los maestros de 5to y 6to año de tres de los casos no parecen visualizar la lectura digital como objeto de enseñanza indispensable en la formación de la competencia lectora y en la construcción de sentido a través relaciones intertextuales, intratextuales e hipertextuales, como lo indica INEEd (2017 en INEEd; 2021). Con excepciones, en el caso C4, entienden que deben enseñar la función de los vínculos entre los textos.

Los casos analizados se encuentran en proceso de reflexión, con distintas aproximaciones; el cambio a partir de la implementación de Plan Ceibal y recursos oficiales apuntan a la profesionalización. Entendemos que se tiene que avanzar en la reflexión del impacto de la lectura digital en la cultura, una situación que se contextualiza al considerar los documentos curriculares vigentes al momento de las entrevistas y los registros documentales de los maestros, tanto en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, 2013) como en el Documento Base de Análisis Curricular (2015, 2016). No surgen sugerencias o pistas de los cambios pedagógicos en la enseñanza de la lectura al pasar del soporte analógico al digital. Hay cuestiones de cambio cultural pendientes.

5.1.2. Objetivo específico 2: estrategias de enseñanza

El segundo objetivo específico se relaciona con describir y analizar las estrategias didácticas que los maestros de quinto y sexto de primaria en cuatro escuelas señalan implementar en la enseñanza de la lectura digital. Se relaciona con el pensar y tomar decisiones que tienen como resultado una actividad práctica; por lo que se opta por tomar dos puntas de la madeja. Por un lado, las estrategias declaradas; y por otro, las estrategias documentadas como forma de ver si las reflexiones finalmente se concretan en las planificaciones.

Las estrategias declaradas se relacionan con las concepciones de enseñanza de la lectura digital y el contexto escolar de los casos. Las estrategias que los casos C1 (Q2) y C3 (Q1) declaran son de sustitución del recurso y replicación de las propuestas realizadas con textos analógicos, fijos y

estáticos. El caso C1 (Q2) amplía sus declaraciones y aclara sobre el propósito de las mismas: menciona estrategias como complemento motivante.

El C2 (Q5) también refiere a las estrategias nombradas en los casos anteriores, además de complementar la lectura digital con textos con hipervínculos, como parte de un todo en la enseñanza de la lectura (complementariedad global). El C4 utiliza estrategias complementarias, tanto motivadoras como globales, y mencionan que suplementan la enseñanza de la lectura con la lectura digital, en el entendido de que debe enseñarse la función de los hipervínculos.

De la anterior descripción de las estrategias declaradas, se visualiza el contexto educativo presente con problemáticas escolares (decodificación o déficit de socialización) en los casos C1 y C3, sobreestimulación tecnológica (C2) y aspectos que colaboran con la reflexión y el desarrollo profesional, como el diálogo, encuentros, acuerdos y orientaciones (C4). Estos hallazgos permiten dar respuestas a la pregunta: "¿cómo fundamentan la elección de estrategias didácticas que manifiestan utilizar en la enseñanza de la lectura digital?". Fundamentan las estrategias declaradas desde los aspectos contextuales donde desarrollan su labor como maestros.

Si bien las concepciones de lectura digital y su enseñanza en los casos C2 y C4 recogen la particularidad de los textos hipertextuales e hipermediales, las planificaciones documentadas no lo registran. Los documentos refieren a textos en papel (3 planificaciones del caso C2 y 1 del caso C4) y textos digitales con características impresas (1 planificación del caso C2 y 1 del caso C4). En los casos C1 y C3 los documentos compartidos refieren a textos en papel (4 planificaciones del caso C1 y 1 del caso C3), con textos estáticos coincidentes con sus concepciones.

Declaran explorar nuevos géneros (PISA, 2018), como foros (C2 y C4), y navegar por varios sitios (Alcocer, 2019), en los casos C2 y C4, y comprender la función de los vínculos para ampliar la información (Kosolap et al; 2017) en el caso C4. Se evidencia que de los seis maestros que comparten planificación (C2 y C4), solamente dos (uno de cada caso) comparten planificaciones de uso de textos fijos en formato digital sin hipertextos, con estrategia de sustitución del recurso (Cassany, 2000) y replicación de las propuestas del medio analógico en el medio digital.

De los catorce maestros, once compartieron planificación, de las cuales nueve planificaciones de lectura son en textos lineales en papel, y dos planificaciones de lectura son en pantalla de textos lineales, sin hipertextos.

Las apreciaciones anteriores permiten determinar como un hallazgo que la enseñanza de la lectura digital se realiza con estrategias de sustitución y replicación cuando es considerada en las planificaciones compartidas de los casos. Los casos del estudio continúan enseñando con textos lineales y estáticos, según lo observado en las planificaciones compartidas y las evidencias documentales. A no ser que esto se deba a que no entienden que se debe documentar, como lo explica la experta consultada, debido a la escasa presencia en los programas vigentes en el momento del trabajo de campo con los maestros.

5.1.3. Objetivo específico 3: relación concepciones- estrategias

En el objetivo 3 se propone analizar las relaciones entre concepciones en la enseñanza de la lectura digital y las estrategias implementadas y declaradas. Este aspecto refleja una relación recíproca cuando las concepciones son comparadas con las estrategias declaradas, y toma una nueva relación en algunos casos al compararlas con las estrategias documentadas.

Resulta favorecedora la elección del análisis de las planificaciones, ya que las concepciones declaradas por los maestros se reflejan desde un discurso práctico mayoritariamente.

Se observa una relación recíproca entre las concepciones de enseñanza de la lectura digital y las estrategias en los siguientes casos: C1 y C3. El C2 es más complejo y requiere análisis, ya que conciben el uso de textos hipertextuales como facilitadores de la enseñanza de la lectura, sin ser objetos de enseñanza, pero documentan lectura en textos estáticos y con características impresas. Las concepciones de enseñanza de la lectura digital son más avanzadas que las estrategias que finalmente documentan, tanto en el caso C2 como C4.

Esta comparación que se distingue con mayor claridad al responder la pregunta planteada: "¿qué características tienen sus propuestas de enseñanza de la lectura digital implementada y/o declaradas?". En el C4, las estrategias de enseñanza de lectura digital declaradas son pensadas y reflexionadas con base en lo que se concibe como deseable en la práctica, a formas de innovar, y están muy relacionadas a las concepciones. Sin embargo, las estrategias de enseñanza documentadas se relacionan con acciones más tradicionales, con prácticas arraigadas y que se sostienen en el tiempo. En el C2 también se declaran usar estrategias de lectura digital en hipertextos en la enseñanza y se consideran relevantes y prácticas. No obstante, en este caso no se ve tan necesario profundizar en la función de los hipervínculos pues lo tienen adquirido.

En todos los casos, las estrategias que declaran realizar en lectura digital, ya sea ocasionalmente y no prioritariamente (C1y C3) o regularmente en prácticas de enseñanza (C2 y C3), no se ven reflejadas en lo que documentan. Las prácticas documentadas no son coincidentes con lo que declaran realizar en relación a la lectura digital.

5.1.4. Objetivo general

Los tres objetivos específicos planteados y la discusión de resultados y hallazgos contribuyeron al cumplimiento del objetivo general, con la finalidad de construir conclusiones que permitan entender el problema planteado.

El objetivo general de la investigación fue comprender las concepciones que tienen los maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas públicas sobre la enseñanza de la lectura digital y su relación con las estrategias didácticas que manifiestan emplear en las mismas.

Como guía en la concreción del objetivo, se elaboró la siguiente pregunta: "¿Qué concepciones tienen los docentes respecto a la enseñanza de la lectura digital y qué criterios utilizan al optar por las estrategias didácticas?".

Las concepciones sobre enseñanza de la lectura digital encontradas en el estudio fueron:

(i) Conciben que la enseñanza de la lectura digital refiere a estrategias de lectura en pantalla, entienden que es para después de adquirir los conocimientos necesarios de lectura analógica y no la consideran prioritaria frente a las urgencias educativas contextuales.

(ii) Conciben que la enseñanza de la lectura digital refiere a estrategias de uso de textos hipertextuales o hipermediales, que es práctico y más eficiente para implementar búsquedas mediante hipertextos, con variaciones según el contexto escolar del caso. En C2 perciben que el uso de hipervínculos no requiere ser objeto de enseñanza porque los alumnos lo tienen adquirido por la alta exposición a las tecnologías digitales. En cambio, en C4 se coincide en declarar el empleo de la lectura digital en la enseñanza y, además, se especifica que la función de los hipertextos se enseña y que es relevante su enseñanza para afrontar los requerimientos educativos futuros.

Con respecto a segunda parte de la pregunta, "¿en qué se basan para construir estrategias de enseñanza?", según las declaraciones de las entrevistas y de los documentos compartidos se verifica lo siguiente:

(i) Declaran como estrategias el uso de recursos oficiales, como aspecto que les brinda seguridad y que estará en consonancia con lo preguntado, y concretan en los documentos estrategias tradicionales, que hacen parte de un repertorio de prácticas consolidado (pre-enseñanza)

(ii) Declaran estrategias en las que sustituyen el recurso analógico por el digital (pantalla), y concretan estrategias de lectura analógica, como parte del repertorio de prácticas consolidado (pre- enseñanza).

(iii) Declaran estrategias de enseñanza en que los hipervínculos hacen parte de las propuestas de enseñanza de la lectura en general, pero concretan estrategias de enseñanza de la lectura analógica o utilizan recursos digitales con textos idénticos a los anteriores. Las estrategias son tomadas del repertorio de prácticas consolidado de la enseñanza de la lectura analógica, y en instancias utilizan recursos digitales.

En definitiva, las estrategias son tomadas de su repertorio de prácticas consolidadas de enseñanza de la lectura analógica, y en algunas instancias utilizan recursos digitales por ser más eficientes. No construyen o elaboran estrategias innovadoras de enseñanza, según los documentos compartidos. Considerando que al no implementar textos hipertextuales e hipermediales en las intervenciones de enseñanza es una pre- enseñanza, un paso previo a la enseñanza o muy básico.

A pesar de que algunas concepciones son más abarcativas y teóricas que otras, no parecen incidir directamente en la innovación de las estrategias de enseñanza de la lectura digital. No se encuentran

evidencias de que las estrategias reflejen las diferencias metodológicas que implica la enseñanza de la lectura digital (Estévez & Perelman, 2014; Cordón et al., 2019; Merchán & Mangas, 2019), desde diferencias textuales hasta la intervención activa del alumno en la construcción del conocimiento, que posibilita más.

Las visiones de enseñanza de la lectura y de la enseñanza de la lectura digital no siempre están alineadas, a pesar que los organismos internacionales consideran que la lectura digital es parte de los procesos de enseñanza. La alfabetización actual requiere una enseñanza que se focaliza más en el hacer del alumno, en la competencia de involucrarse y de tomar decisiones, en la capacidad de elegir sus propios itinerarios lectores y de tomar postura en formatos digitales (George, 2020). Conviven los diversos textos y también las prácticas

Varios elementos se entrelazan en la enseñanza de la lectura digital, como el manejo de las herramientas y recursos digitales, el conocimiento sobre los textos digitales, la reflexión sobre las posibilidades de enseñanza de la lectura de estos textos y del cambio pedagógico implicado, la concientización de que es un saber a enseñar y la decisión de hacerlo, por los nuevos requerimientos de alfabetización producidos a consecuencia de los cambios sociales y culturales. Se expresa en lo que hace intencionalmente y en lo que no es intencional o no hace

Los escenarios de vida laboral surgen como trasfondo de las decisiones sobre las estrategias de enseñanza, como la presencia de proyectos institucionales en lo que se denominaba en nuestros programas áreas del conocimiento, y a partir de la transformación curricular, espacios con sus unidades curriculares; espacios de reflexión colectiva y acuerdo implícitos del uso de los dispositivos digitales.

Se destaca la presencia de prácticas enriquecidas por la enseñanza a los estudiantes magisteriales y su atención requiere mayor frecuencia en las instancias de socialización del saber, intercambio de diferentes actores, instancias de profundización y reflexión sobre problemáticas presentes, que pueden mover concepciones y estrategias hacia un nuevo lugar.

Como parte del contexto de estudio, se destacan las políticas educativas, el currículo escolar, el equipo de dirección, los colegas, el inspector de zona y otras dimensiones que pueden mediar entre las concepciones y las estrategias prácticas, produciendo una vinculación explícita entre el diseño del caso y el diseño de investigación (Yin, 2018).

5.2 Alcances, limitaciones y proyecciones del estudio

El trayecto de investigación fue un camino de aprendizaje debido a la constante interacción con nuevas fuentes teóricas y las nuevas reflexiones realizadas a partir de ello. Explorar la enseñanza de la lectura digital en primaria representó un desafío porque no existían muchos antecedentes empíricos.

El camino de construcción fue difícil y cuestionado en el sentido metodológico, al tratarse de un estudio de casos múltiples y que requería recurrir a bibliografía en inglés y su traducción, sin fluidez en el idioma. Sin embargo, el análisis aportó seguridad a la opción de considerar el contexto (Yin; 2003, 2018) como elemento que podía incidir en las concepciones y estrategias de los casos.

Comparar concepciones y estrategias también presentó dificultades, ya que los maestros realizaban sus declaraciones visionando su quehacer práctico y recurriendo a su experiencia.

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, se encontró que hay una relación entre las concepciones de enseñanza de la lectura digital entre los maestros de quinto y sexto año (unidades de análisis) de cada caso. Esto implica que a la interna de cada caso existe una concepción compartida. Los hallazgos que se repiten en cada caso son la concepción compartida sobre cómo debe enseñarse, por qué y cuándo enseñar o no lectura digital en quinto y sexto año, en función de los contextos en que están situados. Estos aspectos se revelaron como criterios que permitieron valorar la elección metodológica de estudios de casos múltiples adecuada (Yin, 2003) en el marco de este estudio exploratorio, sin proposiciones previas. Esto permitió encontrar aspectos comunes entre los casos C1 y C3, y entre C2 y C4.

Los hallazgos nos sorprendieron, ya que se esperaba que la lectura digital fuera parte del menú diario de la enseñanza; particularmente en espacios educativos que poseen extensión del tiempo pedagógico, con salas pagas para el intercambio y ámbitos de formación inicial de maestros. Sin embargo, estos aspectos parecen redimensionarse con la implementación de la transformación educativa con la inclusión de una competencia digital y el reconocimiento de que los alumnos tendrán que afrontar los requerimientos de la sociedad actual, lo que requiere leer y comprender textos digitales.

Es importante mencionar que las conclusiones obtenidas no son generalizables a la totalidad de maestros de quinto y sexto año, sino que se relacionan únicamente con los casos múltiples estudiados.

Una de las principales limitaciones fue el tema del tiempo, tanto en la espera de una autorización para realizar observaciones de prácticas que aportaría a una visión complementaria a la investigación, como para ampliar el estudio a otros casos que abarcaran otras categorías de escuelas y contextos socioculturales, como parte de la interpretación del problema (Creswell y Creswell, 2018; Yin, 2003, 2018).

Como posibles líneas de investigación futuras, se plantea:

(i) Investigar si en otros casos que posibiliten la reflexión, la formación, la actualización y el intercambio en salas y otros espacios, se observan concepciones y estrategias de lectura digital innovadoras.
(ii) Estudiar si los antecedentes de trabajo y formación como maestro MAC y dinamizador Ceibal definen las concepciones y estrategias de enseñanza de lectura digital en términos de innovación.

(iii) Replicar el estudio, modificando las variables relacionadas a las escuelas, por ejemplo: explorar escuelas de Práctica en contextos socioculturales de mayor vulnerabilidad y escuelas de Tiempo Completo en contextos de menor vulnerabilidad, con el objetivo de evaluar si los maestros de quinto y sexto año mantienen concepciones comunes respecto a qué, cómo y cuándo enseñar lectura digital, en comparación con los hallazgos de esta investigación. Además, sería de interés investigar si una mayor comprensión de la importancia de la lectura digital y la socialización de estos aspectos en salas docentes pueden revertir o dinamizar la creencia de que la enseñanza de la lectura digital no es prioritaria o que no forma parte de la lectura en general. Actualmente, esta creencia parece estar siendo cuestionada a raíz de las propuestas de la Transformación Curricular.

(iv) Analizar los cambios y permanencias en la enseñanza de la lectura con la implementación de la Transformación Curricular actual.

Como hallazgo secundario, se observó que dos casos que conciben la enseñanza de la lectura digital como proceso para ser iniciado después de haber adquirido los conocimientos lingüísticos literales básicos están vinculados a contextos de mayor vulnerabilidad. En consecuencia, los alumnos de quinto y sexto año quedarían postergados de experiencias de lectura que son diferentes de la lectura tradicional; constituyendo otra posible línea de investigación; cuestión planteada en el Marco Curricular Nacional (2022) de la transformación educativa a través de políticas focalizadas en atender la inequidad de los alumnos para el desarrollo de competencias en las circunstancias que se les presenten.

Se finaliza este apartado expresando el deseo de que este estudio sea un elemento de reflexión para que los maestros puedan repensar sus concepciones y estrategias de enseñanza, en especial de la lectura digital. Así sentimos que lo hicimos como maestra investigadora, fue una hermosa oportunidad de aprendizaje y de contribución en materia educativa.

6. Referencias Bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de la Educación Inicial y Primaria (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008.* https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de la Educación Inicial y Primaria (2015). *Tecnologías educativas aplicadas y virtualidad*. https://www.dgeip.edu.uy/departamentos/tec-aplicadas/875-cte-propuesta-15/

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de la Educación Inicial y Primaria . (2016b). *Documento Base de Análisis Curricular*. http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de la Educación Inicial y Primaria. (2016). *Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto. Especificaciones para el docente.* CEIP.

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de la Educación Inicial y Primaria (2016). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Pautas%20de%20referencia%20sobre%20tipos%20lectores%20y%20escritores%20ANEP%20-%20PROLEE.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de la Educación Inicial y Primaria. (2016, 5, 16): *Circular N.º 5/16.* División Educación Inicial y Primaria. Inspección Técnica. http://www.ceip.edu. uy/documentos/normativa/tecnica/2016/Circular5c_16_TECNICA.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2020). *Nomenclatura de Educación Pública*. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2020/estadistica/20200914_Nomenclatura_Escuelas_Pub.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2021a). *Informes.* Monitor Educativo de la DGEIP. https://www.anep.edu.uy/monitorutu/servlet/com.monitorutu16.informesnew

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de la Educación Inicial y Primaria (2022). *Marco conceptual de lectura. PISA*. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Marcos%20conceptuales/2022-PISA-Uruguay-Marcos%20conceptuales-Marco%20lectura.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de la Educación Inicial y Primaria. (2022). *Marco curricular nacional*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de la Educación Inicial y Primaria (2022). *Educación Básica Integrada (EBI) Plan de Estudios.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-

Nacional-2022/Plan2023/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2023). *Proyectos de Escuelas de Tiempo Completo.* Portal DGEIP. https://www.dgeip.edu.uy/tiempo-completo/

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2023). *Propuestas Pedagógicas*. Portal DGEIP. https://www.dgeip.edu.uy/practica-propuesta/

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2023). *Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R.* Portal DGEIP https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/

Alcocer Vázquez, E., (2019). Escrituras alternativas y prácticas lectoras en la era digital. *Teoría de la literatura y literatura comparada*, (21), 152-168. https://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/27749

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Anijovich, R., & Mora, S. (2017). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa* .Universidad Arcis.

Ayala Carabajo, R., (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Investigación Educativa*, *26*(2), 409-430.

Berdeja, C. (2020). La escuela ante el desafío digital: las nuevas formas de lectura y escritura. (Tesis de maestría en Universidad de Cataluñia. file:///E:/nancy/Posgrado/Semestre%204/material%20teorico/sirve/la%20escuela%20ante%20el%20desafio%20de%20lo%20digital.pdf

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.

Bohórquez, L. (2014*).* Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios*. En Actas del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología* (pp. 1-27). Universidad Distrital Francisco José de Calectura digitalas, Manizales https://www.researchgate.net/publication/281117742_Las_creencias_vs_las_concepciones_de_lo s_profesores_de_matematicas_y_sus_cambios

Bolívar A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria. En J. Cerdán y M. Grañeras. *Investigación sobre el profesorado* (pp. 163-191). Ministerio de Educación y Ciencia.

Brovetto, C. (2010, diciembre). Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Pro-Posições.* 21(3), 25-43. http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072010000300003.

Camacho, A., & Salinas, R.J. (2020). Formación en competencias digitales: un diagnóstico que da voz a los estudiantes de Psicopedagogía. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 9*, 1-18. http://dx.doi.org/10.6018/riite.418331

Cano, L. (2020). *Concepciones docentes, usos de TIC en el aula y estilos de enseñanza.* Universidad Pontificia Bolivariana. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/6082/Concepciones%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cartagena Montelongo, M. (2017). *El enfoque de enseñanza diferenciada en inglés desde las percepciones de los docentes* (Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay). Sistemas de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/85822

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, 21(4), 6-15. http://hdl.handle.net/10230/21238

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2009). *Leer para Sophia.* Instituto Europeo., Universidad de Sophia. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany_leerparasofia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Cassany, D. (2020). Enseñar en época de la COVID-19. *El educador. Un punto de encuentro, 1*(1), 4-11. https://www.normainfantilyjuvenil.com/co/uploads/2020/07/revista-eleducador-julio2020.pdf

Consejo de Formación en Educación. (2021). *Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la educación en Uruguay*. https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2021/Didact_Prctica_Forma__Prof_Educ_Uruguay_2021.pdf

Cobo, C., & Doccetti, S. (2017). *Alfabetismo en el uso de datos: Estudio exploratorio sobre el caso de las Maestras de Apoyo Ceibal*. Centro de estudios Fundación Ceibal. https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/211/1/librillo-informe-MAC%20%282%29.pdf

Cobo, C. (2022, octubre 25-27). *Cultura digital y escolar ¿cómo adoptar tecnologías al servicio del aprendizaje?* [Mesa de diálogo]. III Congreso de Educación Digital.

Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste; MEC.

Cordón, J., & Jarvio, A. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología, 38*(2), 137-145. https://doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a0510.17533/udea.rib.v38n2a05

Cordón García, J. (2019). La evolución de la lectura digital: modelos, dispositivos, aplicaciones y prácticas de lectura. (pp.7-17). *Lectoescritura digital*.

Creswell, J., & Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III). Gedisa.

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc-Graw-Hill.

Diel Schanzembach, M. (2019). *Lecturas, pantallas y adolescentes lectores: estudio exploratorio descriptivo, de tipo mixto, sobre la literacidad digital en estudiantes de Montevideo*. (Tesis de Maestría, Universidad ORT, Uruguay). https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4019

Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2020). *Nutrir, entretejer, entramar*. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2020/tecnica/nutrir_entretejer_entramar.pdf

Domínguez Scotto, A. (2018). *La construcción del conocimiento a partir de los procesos de lectura y escritura: la visión de docentes y estudiantes en Formación Docente y los espacios de tutoría en la asignatura Historia de la Educación.* (Tesis de Maestría, Universidad de la República, Uruguay). https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22999/1/tm-almadominguez.pdf

Dotti, E, Lujambio, A., Peluffo, E., Xicart, M., & Zuffo, L. (2018*). Leer y escribir en las áreas del conocimiento*. Camus Ediciones.

Dussel, I., & Southwell, M. (2007). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural.* Ministerio de Educación.

Escudero, T., & Correa, A. (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. La Muralla.

Estévez, V., & Perelman, F (2014). *Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales.* Aique.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2013). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Santillana.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Informe Kids Online Uruguay. Niños, niñas y adolescentes conectados*. http://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=188

Formichella, M, & Alectura digitalerete, M. (2020). El efecto de las TIC en el desempeño educativo: el análisis de la comprensión lectora. Informe econométrico PISA. *Revista Científica, 23*(54), 181-199. http://dx.doi.org/10.22395/seec.v23n54a9

Fullan, M., Watson, N., & Anderson, S. (2013). *Ceibal: Los próximos pasos. Informe final.* https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Propósitos y Representaciones, 7*(1), 201-229. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1

Gallardo Echenique, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Revista de Ciències del Educació 1* (1), 7-21. https://doi.org/10.17345/ute.2012.1.595

García, A., & Gómez, R. (2019). Mediación docente en la lectura digital: criterios para la valoración de libros App infantiles. *Lectoescritura Digital* (pp. 29-38).

Garrido, L., Ferreira, M., Valerio, S., Barale, E., Reggiardo, M., Kosolap, N., Pérez., A., & Landó, R. (2017). Enseñar a leer. Hacia la autonomía. El lugar de la metacognición Construir estrategias. En Rodríguez, A., Pérez, A., Pérez, A., Barale, E., Pérez, L., Reggiardo, M.,

Ferreira, M., Kosolap, N., Landó, R., & Valerio, S (Eds.), *Enseñar a leer* (pp. 15-37). Camus Ediciones.

George, C. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital, 1*(1). https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/15

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata.

Gisbert, M., González, J., & Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en* Tecnología Educativa, (0), 74–83. https://doi.org/10.6018/riite2016/257631

Harf, R. (2015, 9 de marzo). *Poniendo la planificación sobre el tapete*. Conferencia. UNADENI.

Hernández, F., & Maquilón, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza: Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* 13, (3) 17-25. https://www.researchgate.net/publication/48172114_Las_concepciones_de_la_ensenanza_A portaciones_para_la_formacion_del_profesorado

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018*). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill.

Hiriart, M. (2021). *Propuestas de enseñanza de la lectura mediadas por las TIC en primer ciclo de la escuela primaria*. Universidad Nacional de La Plata (Tesis de maestría, Uruguay) ttps://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2299/te.2299.pdf

Huberman, M. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. En H. McEwan y K. Egan (Eds.), *Trabajando con narrativas biográficas,* (pp.183-235). Amorrortu.

Huberman, A., & Miles, M. (1979). Antología de métodos cualitativos en la investigación social. En Denman, A; Jaro, J. (Eds.), Métodos para el manejo y el análisis de datos, (pp. 253-289). Sonora

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *Aristas: Marco de lectura en tercero y sexto de educación primaria*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Primaria_Lectura.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Aristas en Clase: Lectura en sexto de primaria. Documento de apoyo al docente*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/AristasEnClase/DocumentoDeApoyo/AristasEnClase-2017-Primaria-Lectura-6.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2021a). *Aristas 2020: Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. https://www.ineed.edu.uy/aristas-2020-primer-informe-de-resultados-de-tercero-ysexto-de-educacion-primaria.html

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021b)*. Reporte de Aristas 5: Currículo, perfil de egreso y aristas.* https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-5-Curriculo-perfil-de-egreso-y-Aristas. Pdf

Jiménez, C., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Revista De Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 3*(2). https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54.

Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra. Aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos* 13(1), 71-89.

Kosolap, N., Pérez, A., Pérez, A., & Landó, R. (2017). Construir sentidos en el primer ciclo escolar. En Rodríguez, A., Pérez, A., Pérez, A., Barale, E., Pérez, L., Reggiardo, M., Ferreira, M., Kosolap, N., Landó, R., & Valerio, S (Eds.). *Enseñar a leer. Hacia la autonomía. El lugar de la metacognición* (pp. 39-80). Camus Ediciones.

Lerner, D (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo imaginario*. Fondo de Cultura Económica.

Litwin, E. (1998): La evaluación: campo de controversia y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A; Celman, E. Litwin, & Palou, M, (Eds) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp. 11-33.).* Paidós Educador.

López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere, 17*(56), 139-144. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004

López Filardo, M. G. (2019). *Concepciones y prácticas con TIC: la construcción didáctica del tiempo histórico en la formación inicial del profesorado de Historia* (Tesis Doctoral, Universidad ORT Uruguay). https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/89779

López Gil, K (2019). *Análisis de las prácticas de lectura y escritura digital de los estudiantes universitarios en Colombia.* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-EducacKslopez/LOPEZ_GIL_Karen_RESUMEN.pdf

López, C. (2020).*Sobre prácticas de lectura digital: narrativas de docentes en la ciudad de Armenia-Quindio- Colombia.* Tesis de maestría. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17174/2/TFLACSO-2020CALL.pdf

Mangas, A., & Merchán, J. (2019). Nativos digitales, textos digitalizados e impresos mejorados: hacia una transición digital en los recursos para la enseñanza y el aprendizaje. En Mangas, A., & Merchán, J. (Eds.). *Lectoescritura digital*, (pp.19-27). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Marcelo, C.,& Yot, C.,(2016). *De la tiza al teclado: Enseñar y aprender con tecnologías digitales*. Grupo de Investigación IDEA. https://www.researchgate.net/publication/302924914_De_la_tiza_al_teclado_Ensenar_y_aprender_con_tecnologias_digitales

Martínez, M. (2013). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? *Enunciación*, 18(1), 124-139. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/2746/Lenguaje%2032,p.28-53,2004.pdf;jsessionid=C5FE8B17B081E4902F080AF742846BF7?sequence=2

Maxwell, J. A. (1996). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo. Métodos de investigación social aplicados*. Sage.

Mazzotti, W. (2016*). Los iTICnerarios docentes. Enseñantes recorriendo territorios tecnológicos*. (Tesis doctoral, Universidad ORT Uruguay) http://bibliotecas. ort.edu.uy/bibid/84926/file/3437

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales, 4(*5), 165–180. https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851

Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 1*(1), 47-60. https://www.academia.edu/31998648/2011_Problemas_centrales_del_an%C3%A1lisis_de_datos_cualitativos

Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K. S., Artal, R., & Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (92), 57-62. https://www.researchgate.net/profile/Federico-Navarro2/publication/350705763

Neva, O A. (2021). Textos digitales y comprensión lectora en Primaria: Una revisión de Literatura. *Educación y Ciencia*, (25), e12467. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12467

Núñez Cortes, J. (2015). *Lectura y literatura en Educación Primaria.* CEU Ediciones.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Ceibal en la sociedad del siglo XXI: Referencias para padres y educadores*. Plan Ceibal. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162710

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016*). Aportes para la enseñanza de la lectura*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/llece/terce/244874spa.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina*. https://www.oecd.org/skills/centre-for-kills/Aprovechar_al_m%C3%A1ximo_la_tecnolog%C3%ADa_para_el_aprendizaje_y_la_formaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf

Pajares, F. (1992). Teacher`s beliefs and educational research: cleaning up a messy contruct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Penzo, W., Fernández, V., García, I., Begonya, G., Pagés, T., Roca, M., Vallés, A., & Vendrell, P. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Editorial Octaedro.

Pérez, L., & Valerio, S. (2017). Introducción. Consideraciones generales. En Rodríguez, A; Pérez, A; Pérez, A; Barale, E; Pérez, L; Reggiardo; M; Ferreira, M; Kosolap, N; Landó, R; & Valerio, S. (Eds.), *Enseñar a leer. Hacia la autonomía. El lugar de la metacognición* (pp. 15-37). Camus Ediciones.

Picún, G., & Pérez, L. (2015). *Evaluación en Lengua*. Camus Ediciones.

Quaranta, G., & Neiman, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I (Eds). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213- 237). Gedisa Editorial.

Questa-Torterolo, M. (2018). *Colaboración docente y uso de las TIC en los centros educativos de Uruguay. Estudio de casos múltiples en el contexto del Plan Ceibal*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctoral en Xarxa.

Questa-Torterolo, M., Rodríguez-Gómez, D., & Meneses, J. (2018). Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiples. *Cuadernos de Investigación Educativa, 9*(1), 13-34. http://dx.doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2818

Rajadell, N. (2000). Estrategias didácticas para el desarrollo de procedimientos. *Revista española de pedagogía,* (217), 573-592.

Rebour, M (2020). *Creencias docentes, uso pedagógico de tecnologías y formación inicial de maestros*. (Tesis Doctoral). Universidad ORT.

Pérez Garrido, L. (2017). *Enseñar a leer. Hacia la autonomía. El lugar de la metacognición*. Camus.

Romero García, M. (2017). *Entre el mandato inclusor y la realidad: incidencia de las representaciones sociales de los docentes en la construcción de culturas inclusivas* (Tesis doctoral) Sistemas de bibliotecas de la Universidad ORT. https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/88282

Sáez, A., Nocetti, A., & Flores, C. (2022). El saber práctico del profesorado: Una revisión sistemática de la investigación actual. *Perspectiva Educacional,* 61(3), 26-55. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1246

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Salinas Cruz, D.D (2021). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en tiempos de pandemia*. (Tesis de maestría, Universidad Javeriana Colombia). Biblioteca Javeriana de Pontificia Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/54378

Sarango Lapo, C.P (2021). *Competencia digital docente como contribución a estimular procesos de Innovación educativa.* (Tesis doctoral, Universidad Salamanca España). Rhttps://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/338/1/TesisMarcelaFinalResumen.pdf

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Sosa, F., & Ambrosi, N. (2021). *El rol docente en contexto de pandemia por Covid-19. Sistematización de prácticas docentes en la educación pública uruguaya*. ANEP., UNICEF: Plan Ceibal. https://www.unicef.org/uruguay/media/5571/file/El%20rol%20docente%20en%20contexto%20de%20pandemia%20por%20Covid-19.pdf

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

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

Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Paidós.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. Didáctica y Prácticas Docentes. *Quehacer Educativo, 1*(107), 15-22.

Uruguay. (2019, enero 16). Ley N.° 18.437: Ley General de Educación. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Editorial Narcea.

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En Weinstein, J., & y Muñoz, G. (Eds*.). Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (263- 294). Ediciones UDP.

Valzacchi; J. (2003). Internet y educación: Aprendiendo y enseñando en los espacios virtuales. Colección Interamer Digital

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and methods*. (3rd). Sage.

Yin, R. (2009). Case study research: Design and methods. 4a. ed. Thousands Oaks, CA; Sage.

Yin, R. (2018). *Case Study Research and applications. Design and methods* (6th ed.). Sage.

Yuni, A., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Ed. Brujas.

7. Anexos

Anexo 1. Nomenclaturas de las escuelas según DGEIP (2020)

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Educación Inicial y Primaria
División Planeamiento Educativo
Departamento de Estadística Educativa

TABLA DE REFERENCIAS: NOMENCLATURA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2020

AREA		CATEGORIA	DESCRIPCION
EDUCACIÓN COMUN	ESCUELAS URBANAS	UC	URBANA COMUN
		UU	URBANA UNIDOCENTE
		PR	PRACTICA
		PRTE	PRACTICA DE TIEMPO EXTENDIDO
		HP	HABILITADA DE PRACTICA
		HPTE	HABILITADA DE PRACTICA DE TIEMPO EXTENDIDO
		TC	TIEMPO COMPLETO
		TE	TIEMPO EXTENDIDO
		AP	A.PR.EN.D.E.R. - Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas
		APHP	A.PR.EN.D.E.R. HABILITADA DE PRACTICA
	ESCUELAS RURALES	RC	RURAL COMUN
		RU	RURAL UNIDOCENTE
		IR	INTERNADO RURAL
		TE	TIEMPO EXTENDIDO
EDUCACIÓN INICIAL		JI	JARDIN DE INFANTES COMUN
		JIJC	JARDIN DE INFANTES JORNADA COMPLETA
		JIJCAP	JARDIN DE INFANTES JORNADA COMPLETA A.PR.EN.D.E.R.
		JIAP	JARDIN DE INFANTES A.PR.EN.D.E.R.
EDUCACIÓN ESPECIAL		DA	DISCAPACIDAD AUDITIVA
		DI	DISCAPACIDAD INTELECTUAL
		DM	DISCAPACIDAD MOTRIZ
		DSE	DISCAPACIDAD SOCIO-EMOCIONAL
		DV	DISCAPACIDAD VISUAL
		PD	PLURIDISCAPACIDAD
		TEA	TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
		TGD	TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO
EDUCACIÓN ARTÍSTICA		EA	ESCUELA DE ARTE
		CC	CENTRO CULTURAL
CAMPAMENTO		CAM	CAMPAMENTO
CENTRO		CEN	CENTRO
COLONIA		CE	COLONIA ESCOLAR
TURNO		C	COMPLETO
		D	DOBLE
		ES	ESPECIAL
		EX	EXTENDIDO
		M	MAÑANA
		T	TARDE
		R	RURAL

Fuente: Departamento de Estadística Educativa - División Planeamiento Educativo del CEIP.-

Nota. Fuente: DGEIP (2020)

Anexo 2. Calendario del proceso de elaboración del proyecto

Acciones	Fechas
Proceso de elaboración de los instrumentos de recogida de datos	Mayo - julio 2022
Contacto establecido con DGEIP	Junio 2022
Recolección de datos institucionales y contextuales	1° de julio al 22 de julio de 2022
Entrevistas a maestros	22 de julio al 9 de agosto
Recepción de documentación	3 de agosto al 19 de agosto
Desgrabación de entrevistas	Setiembre – octubre
Entrevista a experta	24 de enero 2023
Proceso de análisis de datos	Octubre 2022- mayo 2023

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Consentimiento Informado para participantes de la investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer al participante en esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por mí Nancy Borges como parte de mis estudios de Maestría en Educación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, quien en este marco avala la presente solicitud.

El objetivo de este estudio es “Comprender las concepciones y estrategias de los maestros de quinto y sexto año de primaria sobre la enseñanza de la lectura digital”.

La participación es este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo hablado durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir lo expresado.

La presente solicitud da cumplimiento al Artículo 9 de la Ley 18331 que establece el principio del previo consentimiento informado que establece que “El tratamiento de datos personales es lícito cuando el titular hubiere prestado su consentimiento libre, previo, expreso e informado, el que deberá documentarse.”

El entrevistado, ¿acepta participar voluntariamente de esta investigación y permite grabar la entrevista?

Anexo 4. Solicitud de autorización de ingreso a las escuelas

[redacted] 7 de junio de 2022

Inspección Departamental de [redacted]

Sra. Inspectora Departamental [redacted]

Solicito permiso para realizar un estudio de investigación, requisito para la aprobación y obtención del título "Master en Educación", del Instituto de Educación, de la Universidad ORT Uruguay. En el desarrollo del Proyecto de tesis, se plantea como objetivo "Comprender las concepciones de los maestros de quinto y sexto año, acerca de enseñanza de la lectura digital y las estrategias didácticas que manifiestan emplear".

Se opta por una investigación cualitativa, empleando la técnica de entrevista semi-estructurada a maestros de quinto y sexto año de las escuelas N° [redacted] (atendiendo a la heterogeneidad de la muestra por pertenecer a distintos quintiles y categorías). Las entrevistas no afectarán el normal desenvolvimiento de las instituciones, ya que luego de acceder a los maestros y sus contactos, se emplearán las mismas en horarios distintos a los que desempeñan sus tareas.

Es importante aclarar que todo el procedimiento de análisis de datos se realizará conforme a las disposiciones legales de la confirmación de la confidencialidad de los datos. En ningún momento se publicará nombres, ni números de escuelas, ni ningún dato que identifique personas o instituciones participantes.

Estimando que cuente con la autorización favorable, la colecta de datos comenzaría a mediados del mes de junio y extendiéndose a finales de julio.

Atentamente

Nancy Borges, [redacted]

[redacted]

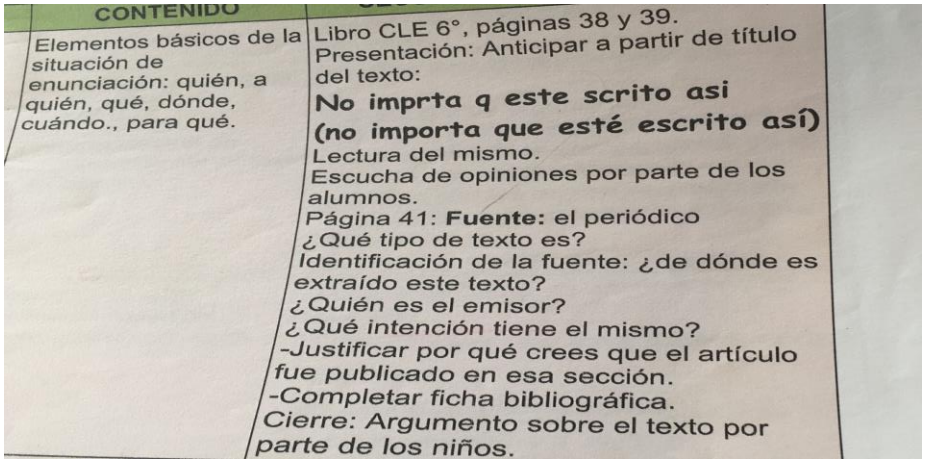
[redacted]

INSPECCIÓN DPTAL.
DE DGEIP
7 JUN. 2022
[redacted]
ENTRADO HOY

Anexo 5. Fragmentos de documentos correspondientes al caso C1

CAMPO DISCIPLINAR	CONTENIDOS	PROPÓSITOS	ACTIVIDADES TENTATIVAS
LECTURA	* La anticipación, predicción, hipótesis y verificación en la novela. *Las voces de la narración. El autor, el narrador (interno y externo) y los personajes. * La información implícita. Lo dicho y lo sugerido en la novela.	Generar un espacio para enumerar los hechos ordenadamente y resumir el segundo capítulo.	**3-**Abordar la página 73 del CLE de quinto año con la lectura de los hechos allí presentados. Enumerar los hechos de acuerdo con el orden que acontecieron en la narración. Completar el resumen del segundo capítulo de la novela apoyándose en la lectura de las expresiones del recuadro.

Fragmento de la planificación de Cristina.



CONTENIDO	
Elementos básicos de la situación de enunciación: quién, a quién, qué, dónde, cuándo., para qué.	Libro CLE 6°, páginas 38 y 39. Presentación: Anticipar a partir de título del texto: **No imprta q este scrito asi** **(no importa que esté escrito así)** Lectura del mismo. Escucha de opiniones por parte de los alumnos. Página 41: **Fuente:** el periódico ¿Qué tipo de texto es? Identificación de la fuente: ¿de dónde es extraído este texto? ¿Quién es el emisor? ¿Qué intención tiene el mismo? -Justificar por qué crees que el artículo fue publicado en esa sección. -Completar ficha bibliográfica. Cierre: Argumento sobre el texto por parte de los niños.

Fragmento de planificación de la planificación de Juana.

Contenidos	-La revolución en la Banda Oriental. -Las inferencias organizacionales.

Actividad

- Establecer pautas de comportamiento y metodología.
- Presentar como disparador imágenes de la revolución en la Banda Oriental.

Indagar: ¿Qué pueden observar? ¿Qué sucedió? ¿Dónde sucedió la revolución? ¿Por qué? ¿Quién era el líder de la revolución?

- Explicar que la Revolución tuvo inicio por causa de los acontecimientos que estaban ocurriendo en España y América.
- Solicitar que marquen en el planisferio España, América y el territorio de la Banda Oriental.
- Exhibir en una imagen el territorio que pertenecía a la Banda Oriental, ubicando la localización temporal en que se dio el hecho.
- Analizar cómo estaba conformada la población de la campaña y la de Montevideo.

Cuestionar: ¿Qué defendía la campaña?, ¿y la población metropolitana?, **¿Las poblaciones de la campaña y la de Montevideo defendían los mismos propósitos?**

- Analizar las posiciones de los pobladores de la Banda Oriental frente a la Junta de Buenos Aires.
- Realizar la lectura modélica y compartida del texto explicativo sobre la Banda Oriental.
- Guiar en el análisis de cada párrafo, solicitando que expliquen lo que entendieron.
- Seleccionar en el texto palabras que los alumnos no conozcan y buscar en el diccionario el significado de las mismas.

Fragmento de la planificación de Florencia.

Propósitos:

Reconocer la célula como unidad funcional de los seres vivos.
Identificar los organelos con cada una de sus funciones.
Diferenciar las clases de célula: la célula procariota, célula eucariotas: célula vegetal y la célula animal.

Desarrollo de actividades:

La docente comienza la clase indagando ideas previas sobre la clasificación de los seres vivos.

Indagar Qué significa unicelulares y pluricelulares

Entregar un texto a cada dos estudiantes, para que lo lean:

Leer lo que elaboraron en cada grupo, registrar en el pizarrón las palabras más reiteradas. La docente irá a guiar a los estudiantes a elaborar una definición en el pizarrón.

Fragmento de planificación de Cristina.

Anexo 6. Fragmentos de documentos correspondientes al caso C2

Actividad 1

Contenido

Lectura: Las voces de la narración. El autor, el narrador (interno y externo) y los personajes.

Objetivo: Indagar ideas previas sobre tipos de textos.

Desarrollo de la Actividad:

-Presentar el título del texto: "El lobo calumniado".

-Cuestionar: ¿a qué pertenecerá?, de qué se tratará, ¿qué significa calumniado?

-Registrar aportes en un papel sulfito.

-Realizar la lectura del texto.

-Indagar: ¿qué tipo de texto es?

-Comentar el contenido del texto.

Lectura: Las voces de la narración. El autor, el narrador (interno y externo) y los personajes.

Objetivo: Conceptualizar narrador externo.

Desarrollo de la Actividad:

-Retomar actividades anteriores.

-Realizar la lectura del cuento: "Caperucita y el Lobo".

-Cuestionar: ¿el narrador de esta historia es interno?, ¿está dentro de ella?

-Comparar con la historia anterior.

Fragmento de la planificación de Bruna.

Área del conocimiento	Disciplina	Contenido	Objetivo	Recursos y estrategias
Conocimiento de Lenguas	Lectura	Textos que narran Cuento contemporáneo	**Comprender las características del texto narrativo** **Documento Base Relacionar información utilizando inferencias**	Formato papel Cuento No estamos solos en el mundo .Anónimo Predicción Anticipación Inferencias Reflexionar

1) Presentar el texto. Muestreo, observar el texto.
2) Lectura silenciosa y luego a viva voz por parte de los niños.
3) Ideas previas ¿Qué tipo de texto es?
Predicción y Anticipación
¿Qué entiendes por cuento?
¿Qué secuencia textual predomina?
¿A qué género literario pertenece?
¿Qué otros textos de secuencia narrativa conoces?
¿Cuáles son las características de los cuentos?

Fragmento de la planificación de Elizabeth

LAS VOCES DE LA NARRACIÓN
Presentación de dos textos breves con narrador interno en CREA, (carpeta de Lengua).
Lectura modélica.
Lectura colectiva por párrafos.
Preguntar: ¿De que tratan los textos?
¿Cuáles son los personajes?
¿Dónde está el autor?
Institucionalizar: narrador interno. Destacar la primera y tercera persona verbal respectivamente en cada texto.
Presentar un mismo texto pero uno con narrador interno y el otro: externo: solicitar que identifiquen y argumenten.

OBJETIVO:: Brindar un espacio para la comprensión de un texto explicativo mediante la realización de inferencias para la comprensión global y local del texto.
-Crear un ambiente comunicativo con los alumnos/as mediante el diálogo sobre el proyecto: "Viajando por América".
-Presentar una lámina y preguntar ¿Sobre qué vamos a leer hoy?
Registrar las predicciones.

- Lectura modélica: Solicitar que predigan la información puntual en cada párrafo.
  PREGUNTAS POR PÁRRAFO
- Presentar el texto del CLE en la carpeta de CREA.
- Lectura colectiva.
- Preguntar: ¿Cuál es el título principal? ¿Y el subtítulo? ¿Cuál es la palabra que más se emplea en el título y en el subtítulo? Explicar que es la palabra que anuncia el tema.

PROYECTO DE AULA

"Si de escribir se trata..."

FUNDAMENTACIÓN

Este proyecto se desarrollará en 5to año de la Escuela N° [redacted]

Surge del interés de los alumnos de realizar un blog con textos escritos por ellos con la finalidad de publicarlo.

La escritura es un acto comunicativo y que, como tal implica la producción de

Fragmentos de la planificación de Blanca.

Lengua/Lectura
Selección y jerarquización de la información
Objetivo: guiar al alumno a la identificación de información relevante que permita la interpretación del texto.

-Presentar el titulo del texto: "Se pinchó el globo y hubo que suspender el viaje"
-Propiciar la realización de inferencias a partir de las siguientes interrogantes: ¿cual podrá ser el tema del texto? ¿Qué tipo de texto podrá ser? ¿Será una historia?
-Presentar la imagen que está en el texto, interrogar: ¿qué piensan ahora sobre el tema del texto?
-Brindar un tiempo para que expresen sus hipótesis.
-Presentar el texto y solicitar la lectura silenciosa.
-Realizar la lectura colectiva y comprobación o refutación de las hipótesis planteadas.
-Presentar consigna y realizar las explicaciones pertinentes.
-Solicitar que realicen la actividad en forma grupal.
-Socializar.

Fragmento de planificación de Mónica.

Anexo 7. Fragmentos de documentos correspondientes al caso C3

Área del Conocimiento de Lengua	**Sector del Conocimiento:** Lectura	**Contenido:** Lectura de novelas.
Intervención Docente: **Propósito**: Leer capítulo V de la novela:" Clarisa, abuelo y la loca Abuelina" _ Raconto del capítulo anterior. _ Identificar aspectos relevantes del mismo que siguen la trama. _ Inferir. _ Realizar lectura del capítulo VII por parte de un alumno. _ Preguntar: ¿lo leíste en casa?, ¿lo compartiste con algún familiar?, ¿qué te ha dicho?, etc...		

Fragmento de la planificación de Carlos

Anexo 8. Fragmentos de documentos correspondientes al caso C4

Proponer la **lectura colectiva** del siguiente texto, por párrafos: http://documents.mx/documents/el-cuento-de-los-cucharones-largos.html
A medida que los alumnos avanzan en la lectura del texto volver al registro colectivo para corroborar o refutar hipótesis, y así ir formulando y reformulando inferencias sobre lo que viene a continuación.
Después de la lectura: Plantear (en forma individual) interrogantes que apunten a la búsqueda de información que puede ser inferida leyendo más de un párrafo, el texto completo o acudiendo a su experiencia previa

- ➔ Trabajar con las anticipaciones respecto al tema del texto, a partir de la presentación del título: **"Cómo aumentar ese poquito en el mundo", del blog** Medioambiente.org **(VER TEXTO EN ANEXO)**
- ➔ Registrar algunas ideas.
- ➔ Proponer la lectura compartida del texto por párrafos.
- ➔ Promover la creación de nuevas hipótesis a partir de lo leído.
- ➔ Solicitar a los alumnos que indiquen las ideas principales del párrafo y las subrayen, trabajando en binas.
- ➔ I.d: ¿Qué parte del texto han subrayado? Socializar las ideas que cada bina ha identificado como principal y analizar su pertinencia

➔ Primera instancia:
Anticipación del contenido de la novela "El tesoro de la cañada seca" a través del título y datos biográficos del autor.

- Proponer la lectura de la biografía y características de la obra del autor trabajado. Analizar
- Presentar la novela "El tesoro de la Cañada Seca" (el libro) y guiar la realización de anticipaciones a partir del título. Tener en cuenta que a partir de la biografía leída se puede anticipar el tema que se desarrollará, los personajes, la ubicación geográfica (aludir a los nombres antitéticos que abundan en nuestro país "Cerro Chato", Río Negro, Cañada Seca).
- Guiar a que los niños reconozcan aspectos a través de la lectura, por ejemplo, la escritura de Cañada Seca en mayúscula anticipa el lugar donde se desarrollarán los hechos. (Proponer que investiguen en internet dónde queda Cañada Seca).
- Orientar el análisis de la tapa y la segunda hoja, donde se encuentran título, autor y gran cantidad de monedas de oro, fomentando la realización de anticipaciones.
- Ampliar y rectificar las anticipaciones realizadas basándose en el nombre geográfico identificado.
- Proponer la creación oral de un posible argumento para la novela a partir de todo lo anticipado anteriormente.

Fragmentos de las planificaciones de Daniela.

Recursos:	Imagen en papelógrafo, texto impreso
Estrategias:	Inferencias, preguntas, diálogo, predicción, hipotetización
Desarrollo	Establecer pautas de trabajo Presentar una imagen como motivador, relacionada al texto. Preguntar observando la imagen, ¿de qué les parece que se trata?, ¿han visto este tipo de imágenes?, ¿dónde?, ¿por qué ocurre esto? Entregar un texto impreso a cada niño. Proponer realizar una lectura silenciosa. Realizar lectura modélica.

Fragmento de la planificación orientada por Clara

Anexo 9. Circunstancias contextuales de cada Caso

Caso	Maestro	Circunstancias contextuales	Registros de las declaraciones
CASO 1	Lucia	Los dispositivos digitales no están disponibles. Niños en proceso de decodificación. Tiene incorporado el uso del material físico, como los CLE, que además le brinda seguridad como recurso oficial. Prefiere que trabajen en forma individual.	"Los niños usan más la computadora para jugar" (05:05). "Es un grupo de nivel bastante bajo" (07:53), "tengo niños que recién están adquiriendo el código, que están aprendiendo decodificar" (11:04). "A mí particularmente me gusta traerles en papel, para tenerlo más a mano; además que tenemos el problema de las computadoras, hay muchas computadoras rotas y entonces el trabajo tiene que ser en equipos" (15:50m). "Trabajamos con una novela breve, con todas las actividades que están en el CLE"(19:23m)
	Juana	Es necesario mayor formación en el primer nivel de uso de las tecnologías digitales, que es el conocimiento de las herramientas digitales y su funcionamiento. No se siente cómoda con el uso de las tecnologías.	"Me parece que es un recurso muy importante, que lo deberíamos utilizar más, tener más manejo para poder optimizarlo" (02:08m). "Nosotros somos de aquella época de tener y de pegar en el cuaderno"(19:10m), " tengo solo la planificación digital desde el año pasado…, hay momentos que me siento totalmente perdida"(19:40m)
	Cristina	La tecnología no es necesaria en la cotidianeidad. Es necesario darle un uso a la tecnología digital distinta a la que les dan los alumnos. Escasa experiencia en el nivel	"La tecnología es buena en un sentido pero también entiendo que no es tan necesaria en el día a día" (01:56m). "Uno siempre trata de hacer una actividad donde ellos puedan usarla, si no ellos pasan todo el día queriendo jugar y jugar" (02:45m). "Todo es nuevo para mí, es la primera vez en sexto"(13:40m)
	Florencia	Hay distractores en la lectura digital, la ausencia de una estructura fija dificulta la comprensión. No es posible el mismo acompañamiento del docente con el texto analógico que con el texto digital Escasa experiencia en el nivel	"Tienes que estar constantemente observando, a ver dónde para el compañero a ver si ellos están atentos y están haciendo el seguimiento a la lectura" (16:32m). "En lo digital el mouse mismo confunde, ellos van y vienen y se pierden" (19:25m). "Les cuesta reconocer el tema de los párrafos" (13:30m). "Yo no acompaño como si fueran en formato papel"(15:30m) "Es un desafío para mí porque siempre trabajé en primero, segundo, tercero; siempre en clases bajas, en el primer ciclo"(25:30m)
CASO 2	Bruna	Es una dificultad aplicar en formato digital lo que considera importante en la enseñanza de la lectura y usa recursos digitales de igual forma que lo hace en papel porque los motiva.	"Se dificulta más lo digital en lo señalado de ideas principales, entonces en soporte papel es más fácil" (Bruna; 11:53m). "Están más mirando a la pantalla, más interés, más atentos, como que los motiva más eso" (Bruna; 11:00m).
	Elizabeth	Prefiere el formato papel porque considera que el alumno tiene que tener la totalidad del texto delante, y entiende que la lectura digital es la búsqueda de información y no es esencial a pesar de su fácil acceso.	"En lo digital, las intervenciones son más fáciles de hacerlas" (Elizabeth; 27:20m). "Considero que el formato papel es importante porque le va a llevar a tener tiempo para leer más pausado, él tiene el texto total enfrente, el otro tiene que estar bajando y le dificulta" (Elizabeth; 27:43m).
	Blanca	Es necesario aprender el manejo tecnológico y presentar propuestas digitales porque los alumnos dominan y viven en ese entorno.	"Me encontré que los niños hacen uso de las aplicaciones, les gusta y tienen el manejo de CREA, tienen portafolios en CREA, que eso para mí era prácticamente nuevo"(Blanca; 05:50 m
	Mónica	Los alumnos ya tienen hábito de trabajo en lo digital y manejo técnico, no haciéndose necesario su enseñanza.	"En mi clase hay un gran manejo de tecnología y que ellos ya tienen un hábito de trabajo en la computadora, la gran mayoría tiene ese interés de buscar"(Mónica; 35:45m)

CASO 3	Claudia	Ausencia de dispositivos. Contexto con carencias diversas. Ausencia de proyectos institucional de lectura. Busca recurso humano de apoyo externo a la institución en la implementación de las tecnologías digitales y obtuvo apoyo de MAC solamente en el transcurrir de un año.	"Los otros días conté la cantidades de dispositivo que tengo disponible por parte de los niños son 8 y tengo 27 niños…" (28:47m) "Nuestras familias son carenciadas en muchos aspectos(08:26m) "Nos está haciendo falta hacer un proyecto a nivel institucional donde se promoviera más la lectura" (34:30m) "Solo un año que fue en el 2019, me tocó este el apoyo de la maestra, pero está maestra dinamizadora me continua ayudando hasta el día de hoy porque todas las consultas que tengo que hacer le paso a la maestra"(05:37m)
	Carlos	Prefiere intervenciones en formato analógico. Carencias de todo tipo de los niños y las familias. Ausencia de dispositivos digitales en la clase no serían impedimento; no mencionando en sus relatos elementos en que se pueda observar frecuencia de uso.	"Yo en el aula hago bastante hincapié en el formato papel, sí bien les brindó esa posibilidad por el hecho de las técnicas de estudio para que después que adquiera ese conocimiento ahí sí va a lo tecnológico" (18:19m) "En este contexto que me toca trabajar es la ausencia de hábitos lectores en la familia, hay una ausencia y una carencia, le restan esa poca importancia, y la escuela en estos contextos es por donde circula la cultura" (22:00m). "Que cuente con su dispositivo en buen estado sería un 5%, %, un porcentaje muy bajo, pero Tenemos como 25 computadoras en la escuela, qué son de la escuela y están en buen estado y muy buena conectividad" (09:26m)
CASO 4	Diego	Hay dispositivos que no se encuentran totalmente en condiciones de uso. Prefiere enseñar a leer utilizando el formato analógico por qué le permite un análisis más detallado.	"Si nos permitieran decirle al niño que quede la computadora en la escuela, controlar la carga, el uso que les dan, por ejemplo, de no cargarlas con juegos, con música, de hacerles limpieza cada tanto, mantener el software de la computadora.." (05:27m) "No hay cómo ir a un libro, soy más partidario de la parte de lo físico de la lectura en libro que digital, aunque viste que ya es y obviamente los niños ya se viene este criando de esa manera en esa en esa época de tecnología qué es todo rápido" (14:55 m)
	Daniela	Son un grupo autónomo, maneja y hace uso adecuado de la computadora. El texto digital es más atractivo, interactivo y te da otras posibilidades.	"Son un grupo más autónomo, son niños que utilizan bien la computadora, tienen un buen manejo" (07:45m) "Ellos pueden ir y venir, la recursividad, no me si se dice así, pero que ellos puedan ir y venir en el texto, qué es interactivo, qué le permiten leer imágenes en movimiento, los sonidos" (21:25m) "Es más atractivo para el niño, brinda otras informaciones y pueden acceder a un video, otro link" (24:00m)
	Clara	Proyecto institucional basado en textos explicativos. Es necesario prepararlos para el liceo. Disponibilidad de dispositivos. Tenía que estudiar y buscar propuestas atractivas porque el grupo no participaba.	"Tenemos el proyecto institucional que ese proyecto se llama ¿cómo te explico?" (21:51m) "Todos en uso" (04:49 m) "Preparamos para el liceo" (06:13m)

		“Tengo que estudiar mucho para este grupo. Buscar muchas cosas atractivas para el grupo porque ellos eran muy quietos, apagados, cómo no participaban, tenías que buscar cosas como para atraparnos, siempre el tema de la motivación” (17:05m)
Ana	A partir de las evaluaciones SEA, visualiza que los textos digitales son de mayor acceso a los alumnos y que se debe trabajar más para que afronten la realidad actual y retos educativos futuros.	“Desde las pruebas SEA ahora, nos ayudó a tener idea de que este es el texto que ellos más van a tener contacto en la vida cotidiana, este, entonces creo que el abordar en la escuela, que no sea solo en las pruebas, sino que el niño tenga contacto es fundamental darle esa oportunidad, que ellos accedan a ese tipo de textos y no solo lo que nosotros antes teníamos” (14:29m)

Nota. Fuente: Elaboración propia.