



Desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso a educación media

Estudio cualitativo
Uruguay

Dirección editorial

Cora Steinberg. Especialista de Educación, UNICEF Argentina

Alejandro Retamoso. Oficial de Educación, UNICEF Uruguay

Zelmira May. Especialista de Educación, UNESCO Montevideo

Coordinación general

Victoria Rio, UNICEF Argentina

Lucía Varela, UNICEF Uruguay

Autoras:

Roberta Aller, Nómade Comunidad Consultora

Laura Rivero, Nómade Comunidad Consultora

Florencia Roldán, Nómade Comunidad Consultora

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), septiembre 2025.

Diseño gráfico: Florencia Zamorano

Para citar este documento: UNICEF y UNESCO (2025) Desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso a educación media. Estudio cualitativo. Uruguay.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de UNICEF y de quienes trabajaron en esta publicación. Se optó por distinguir por géneros en algunos pasajes y por el masculino genérico en otros, de acuerdo con lo que resultó más claro y fluido para la lectura, y siempre con la intención de incluir en estas páginas a todas las personas de todos los géneros.

Índice

Presentación	5
1. Introducción	9
1.1. Objetivos del informe	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
1.2 Metodología	11
2. Hallazgos del estudio	13
2.1. Percepciones y consideraciones de los docentes	14
Dificultades específicas identificadas	16
Factores influyentes percibidos por los docentes	24
Otras observaciones relevantes	34
2.2. Abordajes, estrategias y recursos	37
Estrategias y recursos empleados	37
Dificultades para su implementación	42
3. Conclusiones del estudio	50
4. Referencias	52

Presentación

En los últimos años, los desafíos en el aprendizaje de la lectura y escritura han cobrado una relevancia significativa a partir de los resultados insuficientes observados en las evaluaciones de aprendizajes, que se suman a los efectos derivados de la interrupción de la escolaridad durante la pandemia de COVID-19 y los desafíos que impone un contexto acelerado de transformaciones sociales y tecnológicas. En este marco, los gobiernos han dado prioridad a la política de fortalecimiento de la alfabetización inicial y el desarrollo de estas habilidades fundamentales.

Un problema menos abordado dentro de esta agenda son los desafíos presentes en la adquisición de los dominios en lectura y escritura de los estudiantes ingresantes al nivel medio o secundario. A diferencia de la alfabetización inicial, se trata de estudiantes que ya han pasado por la educación primaria, pero el sistema educativo no cumplió con el objetivo de garantizar que desarrollen los dominios de la lectura y la escritura necesarios para el inicio y tránsito en el nivel secundario.

De acuerdo con los resultados de PISA de 2022, en la región de América Latina y El Caribe un 55% de los estudiantes de 15 años no alcanza niveles mínimos de comprensión lectora. En el caso particular de Argentina y Uruguay, aunque no se cuenta con evaluaciones estandarizadas en el primer ciclo del nivel, los resultados de las pruebas de sexto grado junto con las tasas de promoción de nivel primario permiten estimar que un conjunto de los y las estudiantes en condiciones de ingresar a la educación media o secundaria no alcanza niveles satisfactorios o suficientes de comprensión lectora. En el caso de Argentina se trata de 1 de cada 3 estudiantes y en Uruguay, de 1 de cada 5. Dentro de este grupo, puede distinguirse una proporción que, aun menor, comprende a estudiantes que no alcanzan los niveles básicos establecidos en los marcos curriculares de dominio de la lectura y escritura completa.

Este escenario descripto evidencia que una proporción significativa de adolescentes no ha logrado afianzar las prácticas de lectura para el nivel. Además, dada la alta heterogeneidad de situaciones encontradas en las evaluaciones, resulta imprescindible considerar a los y las adolescentes en su diversidad, reconociendo tanto sus saberes previos como sus intereses y prácticas culturales. Al ingresar a la educación secundaria, algunos estudiantes lo hacen sin haber consolidado aún la lectura y la escritura convencional, mientras que otros, incluso habiendo alcanzado esos apren-

dizajes básicos, deben enfrentarse a la lectura y producción de géneros académicos y discursivos propios de las distintas áreas del conocimiento. Esta heterogeneidad refleja no solo trayectorias escolares diversas, sino también las formas en que los y las jóvenes leen, escriben y se comunican en sus entornos cotidianos, incluidos los digitales. La institución educativa, por tanto, se constituye en un espacio clave para acompañar estas trayectorias, ampliando las oportunidades de acceso a prácticas de lectura y escritura significativas y socialmente relevantes, que reconozcan a los y las adolescentes como sujetos de derecho y protagonistas de sus aprendizajes.

UNICEF y UNESCO, junto a otros aliados, impulsaron en septiembre de 2022 una Cumbre sobre la Transformación de la Educación en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En esa cumbre, los jefes de Estado de todos los países miembros se comprometieron a avanzar en las agendas para transformar la educación. Tras estos acuerdos, en la región los ministros se movilizaron en distintas reuniones de alto nivel para avanzar en acuerdos concretos: «Compromiso para la Acción sobre el Aprendizaje Básico y su Recuperación: ¡América Latina y el Caribe se comprometen!», celebrado en Colombia en marzo de 2023, y la Reunión Ministerial realizada en Santiago de Chile en enero de 2024.

Actualmente, la región de América Latina y el Caribe cuenta con 12 países y 3 gobiernos subnacionales que han respaldado el Compromiso para la Acción sobre el Aprendizaje Básico, entre ellos, los gobiernos de Argentina y Uruguay, lo que la convierte en la región del mundo con el mayor número de países que se han adscrito al compromiso.

En este marco, las oficinas de UNICEF Argentina y Uruguay y la oficina de UNESCO en Montevideo estamos comprometidas en apoyar a los gobiernos para pasar del compromiso a la acción. En particular, buscamos poner en foco un desafío menos visibilizado de esta agenda: la apropiación de saberes fundamentales en los y las adolescentes al ingresar a la educación secundaria. Es urgente e impostergable tomar acción y fortalecer a las instituciones educativas para abordar las situaciones en las que los niveles de aprendizaje son bajos, con el fin de garantizar que todos los niños y las niñas, en particular los que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, logren los aprendizajes básicos necesarios para desarrollar su potencial.

Como parte de este compromiso, hemos iniciado la serie de estudios Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso al nivel secundario, que busca aportar evidencia rigurosa y diversa sobre la situación en Argentina y Uruguay, en diálogo con las

discusiones regionales e internacionales. La serie incluye una recopilación de datos cuantitativos de pruebas estandarizadas a nivel nacional y regional, así como investigaciones cualitativas en ambos países, que permiten profundizar en la contextualización del problema e incorporar las percepciones de docentes y técnicos del sistema educativo.

Confiamos en que este documento, y los que integran la serie, contribuyan a visibilizar una problemática poco abordada y al diseño de políticas específicas que aseguren una educación de calidad para los y las adolescentes en nuestros países.

Zelmira May

Especialista de Educación
UNESCO Montevideo

Cora Steinberg

Especialista de Educación
UNICEF Argentina

Alejandro Retamoso

Oficial de Educación
UNICEF Uruguay

Introducción



La educación media en Uruguay enfrenta diversos desafíos que impactan en las trayectorias educativas de las y los adolescentes, a pesar de las altas tasas de escolarización. Uno de los más relevantes es el ingreso a la educación media de un número significativo de estudiantes con dificultades en lectura y escritura, lo que condiciona su participación en las propuestas educativas y su continuidad.

Este estudio se enmarca en la agenda sobre “Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso al nivel secundario”, impulsada por las oficinas de UNCEF de Argentina y Uruguay y la Oficina Regional de UNESCO en Montevideo. Esta agenda busca generar evidencia que permita visibilizar y comprender esta problemática en ambos países, aportando al debate regional e internacional.

En el caso de Uruguay, el presente informe se centra en profundizar en las percepciones docentes sobre las dificultades de lectura y escritura en el inicio de la educación media básica.

La evaluación Aristas Primaria de 2023 mostró que un 20 % de los niños y niñas de Uruguay se encuentran en los niveles uno y dos de comprensión lectora al finalizar la educación primaria (INEEd 2025). Dado que las tasas de promoción en primaria y de inscripción en educación media son altas, estos resultados sugieren que un porcentaje considerable de adolescentes inicia el ciclo con dificultades en comprensión lectora. No obstante, la información disponible sobre la magnitud y especificidad del problema es escasa, más allá de reportes de docentes que confirman su relevancia en la práctica cotidiana.

Frente a este panorama, el estudio recaba las percepciones y valoraciones de docentes de séptimo año sobre el nivel de dominio de la lectura y la escritura de sus estudiantes al inicio de la educación media. Desde un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, se indaga también en las estrategias pedagógicas que despliegan para acompañar a estu-

diantes que presentan mayores dificultades, con el objetivo de identificar posibles buenas prácticas. Finalmente, los hallazgos buscan aportar insumos para el diseño de estrategias que fortalezcan los procesos de aprendizaje en lectura y escritura durante el inicio de la educación media.

1.1. Objetivos del informe

Objetivo general

Realizar una aproximación cualitativa a las percepciones y consideraciones de los docentes sobre el nivel de dominio de la lectura y la escritura de los estudiantes que ingresan a la educación media en Uruguay, con un foco especial en quienes ingresan con muy bajos desempeños en lectura.

Objetivos específicos

- ❶ Explorar las percepciones y consideraciones de los docentes de séptimo año sobre el nivel de dominio de la lectura y la escritura de los estudiantes que ingresan a la educación media.

- ❷ Indagar sobre los abordajes empleados por los docentes de aula cuando detectan estudiantes con bajos dominios en el área, identificando hasta cinco buenas prácticas de aula e institucionales que se estén implementando o se hayan llevado adelante para el abordaje del problema.
- ❸ Elaborar recomendaciones para el desarrollo de estrategias que fortalezcan los procesos de aprendizaje en lectura y escritura de los adolescentes que inician su trayectoria en la educación media.

1.2 Metodología

La conformación de grupos focales responde a un proceso de selección de participantes, detallado y minucioso. La organización de los grupos obedeció a los siguientes criterios:

- ❶ Dos grupos focales integrados por docentes de lengua española y literatura de Montevideo que trabajan en instituciones de quintiles 1/2/4/5.
- ❷ Dos grupos focales integrados por docentes de lengua española y literatura del interior del país que trabajan en instituciones de quintiles 1/2/4/5.
- ❸ Un grupo focal integrado por docentes de matemáticas y tecnología, de instituciones de todos los quintiles y de todo el país.
- ❹ Un grupo focal integrado por docentes de diferentes unidades curriculares, de todo el país y de todos los quintiles educativos.

Luego de realizada la segmentación, se buscó, contactó y reclutó a los docentes. Esta búsqueda y reclutamiento supuso el despliegue de diversas estrategias: *bola de nieve* mediante redes de docentes e institucionales, invitaciones directas a docentes identificados pre-

viamente mediante correo electrónico o llamada telefónica y solicitud de referidos. Las mayores complejidades estuvieron presentes en el reclutamiento de los grupos de lengua española y literatura en el departamento de Montevideo, dada la restricción de casos entre materias y localidad.

Se realizó una primera selección identificando si eran docentes de séptimo grado y la ubicación de los centros donde cada uno trabaja. Paralelamente, se hizo la investigación correspondiente al quintil al que pertenecen los liceos o escuelas técnicas en los que desempeñaban su función los docentes. Finalizada la búsqueda, se informó e invitó a participar del proyecto a aquellos docentes que, por cualquier vía, respondieron con interés.

Cada grupo focal estuvo integrado por **entre cinco y ocho docentes, una moderadora y un asistente**. La instancia sincrónica de intercambio se hacía por Zoom. Las moderadoras presentaron la modalidad de trabajo y los objetivos de la instancia, y se promovió la libertad de expresión asegurando la confidencialidad de los datos personales.

Los encuentros tuvieron una duración aproximada de una hora y quince mi-

nutos, tiempo en el que —siguiendo la pauta elaborada previamente— se invitó a los docentes a presentarse y compartir sus apreciaciones sobre las principales dificultades detectadas con respecto a los niveles de lectura y escritura en sus estudiantes de séptimo. Además, se les preguntó sobre los principales desafíos a los que se ven en-

frentados y las metodologías exitosas empleadas para abordar el problema.

Se destaca la valoración manifestada por los docentes de estas instancias como espacio oportuno para intercambiar, reflexionar y aportar su punto de vista, lo que permite mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Hallazgos del estudio



Los resultados que se presentan a continuación surgen del análisis y sistematización de las percepciones, experiencias y consideraciones de los docentes que participaron de los grupos focales. Buscan ofrecer una comprensión profunda y contextualizada sobre cómo se manifiestan los desafíos en lectura y escritura en el aula, qué factores identifican los docentes como influyentes, qué abordajes y estrategias implementan y qué buenas prácticas institucionales y de aula pueden reconocerse. Estos hallazgos cualitativos complementan la información cuantitativa disponible y constituyen la base empírica para la elaboración de recomendaciones orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje en esta área fundamental.

Cabe señalar que, dado el foco específico del estudio, en los grupos focales

se promovió especialmente la indagación sobre las dificultades que el cuerpo docente encuentra en relación con la lectura y la escritura. Por esta razón, los testimonios que aquí se sistematizan tienden a reflejar una mirada centrada en los obstáculos, preocupaciones y desafíos que enfrentan cotidianamente en el aula. No obstante, también se exploraron los abordajes que los docentes desarrollan frente a estas dificultades, lo que permitió recuperar diversas estrategias, recursos e incluso interrogantes que amplían y complejizan esa mirada. Estas dimensiones se desarrollan en los siguientes apartados.

Para ilustrar, se recurre a algunas citas textuales de los grupos focales.¹ Por razones de confidencialidad, se utiliza la distinción entre Montevideo e interior del país en lugar de especificar el

1 Se han seleccionado solo algunos fragmentos, pero las percepciones y consideraciones recogidas en este informe se nutren de todos los intercambios y aparecen en ellos de manera recurrente.

departamento o localidad de origen de cada testimonio. Esta decisión se tomó dado que, en ciertos departamentos, el bajo número de docentes por área o institución podría permitir su identificación. No obstante, el término *interior*

refiere a una diversidad de contextos educativos, desde ciudades medianas hasta instituciones rurales o localidades fronterizas, cuyas particularidades se procuran reflejar en los testimonios.

2.1. Percepciones y consideraciones de los docentes

Con mucho esfuerzo decodifican, pero no logran comprender, leen como en los primeros años escolares, no captan la idea principal de forma autónoma. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G4)

En esta sección se presentan las percepciones predominantes del cuerpo docente participante en torno a las dificultades que enfrentan sus estudiantes al ingresar a la educación media. Estos relatos surgieron a partir del objetivo de identificar los principales problemas vinculados a la lectura y la escritura en este tramo educativo. Por tanto, lo que se recoge aquí refleja, en su mayoría, una mirada centrada en las carencias detectadas, los rezagos en habilidades básicas y las condiciones que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta mirada se verá matizada en próximos apartados, al recuperar los cuestionamientos que los docentes se hacen sobre su propia práctica y los

abordajes y estrategias que desarrollan frente a estas situaciones.

En general, los docentes participantes en los grupos focales perciben que los estudiantes que ingresan a la educación media básica presentan un bajo nivel de dominio en lectura y escritura. Esta percepción no se limita a educadores de lengua española o literatura, sino que es ampliamente compartida por docentes de diversos espacios curriculares, como el Científico-Matemático, el Técnico-Tecnológico y el de Ciencias Sociales y Humanidades, quienes también observan estas dificultades en sus respectivas unidades curriculares. Describen un rezago generalizado y señalan que

un porcentaje significativo de adolescentes llega a este nivel con carencias en comprensión lectora, vocabulario limitado y dificultades en ortografía y puntuación, lo que se traduce en escrituras breves y «sin solidez». Si bien destacan que hay estudiantes con desempeños óptimos, advierten que cada vez es más frecuente encontrar adolescentes con dificultades y con menor motivación.

Más allá de las dificultades en comprensión y producción de textos, los docentes expresan una preocupación recurrente: un gran número de estudiantes presenta carencias en habilidades básicas, incluso fundamentales, de lectura. Se reportan casos en séptimo año donde los estudiantes apenas reconocen algunas letras o números o tienen una comprensión muy elemental, pudiendo leer y escribir solo su nombre o apellido y necesitando ayuda letra por letra para palabras sencillas. La preocupación se agrava al observar que estas dificultades persisten incluso en estudiantes de mayor edad.

Los porcentajes de estos grupos de estudiantes varían en función de múltiples factores, pero uno de los más relevantes es el contexto socioeconómico y familiar. Según los docentes, este factor incide tanto en el nivel de dominio de la lectura y la escritura como en las posibilidades de abordaje pedagógico. Se mencionan carencias de todo tipo —estudio, conocimiento, hábitos, respeto y

necesidades básicas— entre estudiantes provenientes de contextos más vulnerables o críticos. También se observa una diferencia marcada en el apoyo familiar. Mientras que en contextos más favorecidos las familias suelen estar más presentes, contar con hábitos de lectura, disponibilidad de libros y recursos adicionales (como tutorías o psicopedagogos), en contextos vulnerables el acompañamiento familiar es limitado o, en muchos casos, inexistente.

Sin embargo, los docentes destacan que, aunque aquellos provenientes de contextos más favorables tienen mayores apoyos y posibilidades de revertir las dificultades, los problemas en lectura y escritura no se circunscriben únicamente a contextos críticos. Tanto en colegios privados como en liceos públicos de todos los quintiles, los docentes encuentran estudiantes con falta de motivación y diversos problemas para comprender los textos y redactar.

Estas percepciones reflejan una problemática que impacta directamente en las posibilidades de los estudiantes para desenvolverse no solo en la asignatura de lengua, sino en todas las áreas del conocimiento. Además, las dificultades para leer y escribir de forma autónoma y crítica resultan especialmente preocupantes, ya que obstaculizan el ejercicio de la ciudadanía y el acceso a la cultura.

Dificultades específicas identificadas

Dentro del panorama general de bajo dominio, los docentes identifican una serie de dificultades específicas que afectan de manera diferenciada a sus estudiantes. Estas dificultades abarcan desde problemas de decodificación hasta problemas de comprensión y producción escrita, pasando por limitaciones en el vocabulario, la expresión oral y ciertos hábitos vinculados a la práctica escolar.

📖 Lectura (decodificación y comprensión)

Entre las dificultades vinculadas a la lectura, los docentes destacan la importancia de diferenciar entre distintos niveles de dominio. No se trata simplemente de saber o no leer, sino de reconocer que algunos estudiantes enfrentan problemas para decodificar palabras, mientras que otros logran hacerlo, pero no comprenden (o no del todo) lo que leen. Esta distinción resulta clave para evitar abordajes simplificadores y comprender mejor los desafíos reales que atraviesan las trayectorias escolares.

Cuando decimos que los chiquilines no saben leer, está bueno hacer ciertas definiciones. Son diferentes niveles del «no lee». Está el chiquilín que no puede ni siquiera decodificar, el que decodifica, pero no comprende, el que no puede hacer inferencias... Y hay una cuestión en la lectura que es las experiencias que vos tengas del mundo. (Docente de Idioma Español y maestra, Montevideo, G4)

Como uno de los niveles más básicos de dificultades con la lectura, entonces, los docentes mencionan los problemas para decodificar palabras. Aunque no es la dificultad más extendida, señalan que suele presentarse con mayor frecuencia en estudiantes que atraviesan contextos especialmente críticos o que enfrentan situaciones de discapacidad, ya sea de tipo cognitivo o sensorial (por ejemplo, en la fonación o la audición), que pueden incidir en este aspecto del aprendizaje, o en los recursos con los que se cuenta para su abordaje pedagógico.

Tenemos chicos que no leen ni escriben, directamente apenas reconocen algunas letras o números. (Docente de Ciencias Computacionales, interior, G3)

Tengo estudiantes que tienen una forma de leer demasiado lenta y pausada, en sílabas, no logran leer la palabra completa. No son la mayoría, pero siempre estás encontrando estudiantes con esa dificultad. (Docente de Idioma Español, Literatura y Matemáticas, Montevideo, G4)

Desconocen las letras. Y vos decís, ¿cómo llegó hasta acá? Pregunté el otro día y me dijeron: «No repitió nunca en primaria». Y ahí vos decís: «¿Y ahora qué hago? No sé cómo avanzar». (Docente de Idioma Español, Montevideo, G4)

En este sentido, la decodificación es una habilidad central en los primeros pasos del proceso lector, ya que permite transformar los signos escritos en sonidos para reconocer las palabras. Implica asociar cada letra a su sonido, combinarlos y aplicar patrones del idioma. Este proceso es fundamental porque permite acceder al contenido del texto: sin una decodificación adecuada, la lectura se vuelve lenta, entrecortada y consume tantos recursos cognitivos que se dificulta o incluso se imposibilita la comprensión. Con la práctica, esta habilidad se automatiza, liberando recursos para comprender y disfrutar lo que se lee. Además, favorece la construcción de un repertorio mental de palabras que ya no necesitan ser *traducidas* letra por letra, sino que se reconocen de manera directa y rápida (Aznárez, s. f.). Por eso, las dificultades en la decodificación pueden tener un impacto fuerte en el desarrollo lector.

Por otra parte, una de las dificultades más recurrentes es la comprensión de textos, incluso cuando son simples. Se observa que muchos logran leer y deco-

dificar las palabras, pero no logran entender el contenido. Esto sucede cuando ellos mismos leen, pero también cuando les lee el docente:

Me sorprende la manera en que los estudiantes no entienden muchas veces lo que nosotros leemos. No solo lo que leen ellos, sino lo que nosotros leemos. Leemos un texto y les preguntamos: «¿Qué entendieron?». «Nada», nos dicen. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G4)

La constatación de este bajo nivel de comprensión lectora es una preocupación compartida por docentes de todas las áreas, quienes lo describen como «bajísimo». Esto también se evidencia en la incapacidad de captar o resumir la idea principal de un texto de forma autónoma, requiriendo de guía constante.

Yo encuentro que tienen mucha dificultad para comprender un texto. No logran comprenderlo por simple que sea, si el texto es corto..., y ellos no logran captar la idea principal de forma autónoma. Yo no encuentro jóvenes que lo logren sin tener la guía docente. No importa el liceo, no importa el contexto: está pasando en todos los liceos. (Docente de Idioma Español, Literatura y Matemáticas, Montevideo, G4)

Se focalizan en algo que no es el centro o escriben cosas colaterales que visualizan primero. Hoy les traje un texto, lo leí, prestaron atención, se interesaron, estuvieron en silencio, pidieron que lo vuelva a leer, lo volví a leer, pero acá los resultados de los trabajos no me muestran todo ese interés que tuvieron. (Docente de Idioma Español y Literatura, Montevideo, G4)

Asimismo, los docentes reportan problemas para la comprensión de consignas o preguntas que se les presentan. En ese sentido, señalan la importancia de que el cuerpo docente formule consignas claras para los estudiantes.

A veces les tenés que leer vos la pregunta y explicarlo con tus palabras para que ellos sepan lo que les estás pidiendo. (Docente de Matemáticas, interior, G3)

Directamente no entienden las preguntas. (Docente de Ciencias Computacionales, interior, G3)

Además de la comprensión literal, los estudiantes también presentan dificultades para reconocer información implícita. No logran realizar inferencias, es decir que el proceso de construcción de sentido del texto no se desarrolla de forma autónoma. En ocasiones (aunque no siempre), esa dificultad para realizar inferencias se vincula también con las

experiencias previas y las trayectorias sociales y escolares que pueden o no haber tenido los estudiantes.

El tema de los contextos de donde vienen, para mí, influye un montón en que comprendan y no comprendan. El otro día leíamos un texto que hablaba de que el protagonista se había puesto un abrigo y salía a la calle. No te está diciendo en qué época del año está el relato, pero el chiquilín debería poder interpretar que es una época en la que hace frío. Es otro tipo de lectura. Capaz que entiende que se puso el abrigo, pero no logra avanzar un poquito más. (Docente de Idioma Español y maestra, Montevideo, G4)

En este contexto, la preocupación por aquel que logra decodificar sin comprender va más allá de lo académico. Los docentes subrayan que es una limitación que impacta directamente en el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones informada.

Con algunos me doy cuenta de que son analfabetos funcionales, que leen un texto y no lo comprenden, no hay problema en la decodificación de los enunciados, pero no crean la idea de lo que están leyendo. Y eso es algo que veo cada vez más: logran una lectura, y en muchos casos una lectura fluida, pero no tienen idea de lo que están diciendo. Y eso me preocupa, ya no como profesora, me preocupa como ciudadana, es gente que va a tener que tomar decisiones sobre su vida y la de los demás, y no saben resolver, no saben manejarse [...] La comprensión debería ir de la mano del aprendizaje de la lectoescritura; es el resultado final. (Docente de Idioma Español y Literatura, interior, G1)

Producción escrita

Las dificultades en la escritura también aparecen con múltiples formas y niveles de complejidad. Desde obstáculos como la escasa capacidad para desarrollar ideas, argumentar o sostener un punto de vista por escrito hasta problemas más básicos de ortografía, cursiva y trazado.

Los docentes observan que los textos elaborados por los estudiantes tienden a ser breves y carecen de desarrollo y profundidad. Señalan que, en general, se presentan escrituras con escasa argumentación y poco sustento conceptual, y que un gran número de estudiantes presentan dificultades para plasmar pensamientos elaborados y organizar sus ideas en un escrito.

No quieren escribir, y si escriben lo hacen como hablan. Para ellos una carilla es un montón, no se concentran. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

Te pueden hablar media hora de un tema, pero a la hora de narrarlo por escrito no llegan a dos, tres renglones. Eso es lo que les hace falta: cómo llevar al papel todo lo que estoy pensando. (Docente de Filosofía, interior, G1)

Cuando uno les pide que escriban un texto, escriben tres renglones y hay que felicitarlos. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G4)

Otra dificultad recurrente es la gran cantidad de faltas de ortografía. Estas carencias incluyen errores en palabras básicas y problemas con el uso de mayúsculas y minúsculas. Además, se identifican problemas de puntuación y una tendencia a abreviar todo.

Faltas de ortografía, un montón. A veces hago dictados para ver cómo andan ellos en ese tema y preguntan: «¿Con qué be va?, ¿larga o corta?, ¿lleva hache?, ¿lleva zeta...?». Es algo constante. (Docente de Matemáticas, interior, G2)

En mi caso es una lucha constante con la ortografía y los signos de puntuación. Yo trabajo mucho con crea, y vos les preguntás: «¿Sabés poner mayúscula?». Y sí, saben activar la mayúscula, pero hasta el nombre y el apellido lo ponen todo con minúscula, o todo con mayúscula. (Docente de Ciencias Computacionales, interior, G3)

Asimismo, los docentes advierten que muchos estudiantes no conocen la letra cursiva; les resulta difícil reconocerla y escriben exclusivamente en imprenta mayúscula. Respecto a la importancia de esta dificultad, las apreciaciones son diversas: mientras algunos docentes consideran que es fundamental en los primeros años de aprendizaje y debería ser enseñada, otros entienden que es preferible priorizar otros aspectos del aprendizaje de la lectura y la escritura.

No conocen la cursiva, solo la imprenta mayúscula. No puede ser que tengan 15 años y solo puedan leer en imprenta mayúscula. (Docente de Literatura, interior, G2)

La cursiva, por ejemplo, ya no se ve en ningún lado. ¿Para qué perder tiempo en aprender un código obsoleto, que para mí no lo es, pero la realidad indica que sí? (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

Yo les escribo en cursiva en el pizarrón y los incentivo para que escriban en cursiva diciéndoles que tiene más puntaje. (Docente de Literatura, Montevideo, G4)

Llegan desde la escuela sin saber la cursiva. (Varios docentes en diversos grupos focales)

Me sorprende cómo escriben, todo con mayúscula imprenta, pocos usan las minúsculas, no reconocen la cursiva. (Docente de Idioma Español, interior, G3)

Durante años no se trabajaba en cursiva en primero, en varias escuelas de la zona donde vivo, y a partir del año pasado se volvió. Y la cursiva ayuda, al enseñarles esto de que van de la mano, ayuda a aprender más rápido a separar las palabras... Durante años, en las escuelas de la zona no se hacía, y ahora con los chicos que trabajo, la motricidad fina de ellos, como no se hacía, da mucho trabajo hasta que logran trabajar la cursiva. (Docente de Idioma Español, Literatura y Matemáticas, interior, G4)

A esta limitación se suma una dificultad más básica relacionada con el trazado de las letras: los estudiantes tienen problemas para dibujarlas correctamente, lo que impacta en la legibilidad y en la fluidez de la escritura. Esto trae preocupaciones por las dificultades en

la motricidad fina, especialmente relacionadas con el menor uso de la escritura manual y el incremento de las tecnologías digitales. Los docentes observan que a los estudiantes les cuesta agarrar una lapicera y escribir de forma legible.

La motricidad fina está cada vez menos desarrollada. Y eso también tiene que ver con las tecnologías digitales: agarrar una lapicera y un papel y escribir con una letra más o menos legible habla de las capacidades que tenemos para utilizar estos dedos. Más allá de la lectocomprensión, también me preocupan otras habilidades que están asociadas. (Docente de Historia, interior, G1)

Escriben con garabatos, es muy difícil entender, todo en imprenta mayúscula, hasta la forma de la letra se ha perdido, influenciados por la inmediatez de la escritura con el celular y tres renglones nomás. Y así se va bajando el nivel de exigencia. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G4)

Antes se insistía con esto de la enseñanza de la cursiva, esto de enlazar el pensamiento y cómo se relaciona con lo cognitivo. A mí lo que me preocupa como profesor no es tanto eso sino que no saben dibujar la letra. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

No les interesa tener buena letra. Ni ellos se entienden. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G5)

● Vocabulario y lenguaje oral

Las dificultades en la lectura y la escritura se entrelazan con otros aspectos del lenguaje, como el dominio del vocabulario y las habilidades vinculadas a la expresión oral. En muchos casos, las limitaciones para leer y escribir se asocian a un uso restringido del lenguaje, a una escasa variedad léxica o a dificultades para estructurar el discurso, tanto en forma escrita como oral.

Se describe un vocabulario empobrecido entre los adolescentes. Docentes de diversas áreas señalan que los estudiantes carecen del conocimiento del significado de palabras que para los adultos resultan obvias y cotidianas. Esta escasez de vocabulario dificulta tanto la comprensión de textos y consignas como la capacidad de expresión.

A veces no comprenden lo que leen porque no saben lo que quieren decir palabras que... Uno no concibe cómo no pueden conocer el significado de palabras que son muy usadas. (Docente de Idioma Español, interior, G2)

Uno da por sentado que saben qué significan algunas palabras, y son palabras que pueden parecernos obvias y cotidianas, y a ellos no: «¿Qué es, profesor, tal cosa?». No tienen incorporado vocabulario, no te entienden ciertas cosas y tenés que explicarlo de una forma muy adecuada al nivel de ellos, y eso se refleja en la lectoescritura. (Docente de Ciencias Computacionales, interior, G3)

Relacionado con lo anterior, se observa un uso de lenguaje informal inadecuado para el contexto educativo. Los estudiantes tienden a hablar dentro del salón de clases utilizando la misma forma

de hablar y los mismos modismos que emplean en otros contextos, como sus casas o el barrio. No han incorporado la diferencia de registro lingüístico que se espera en el liceo.

Las dificultades son cosas básicas: vocabulario empobrecido. Ellos tienen la misma forma de hablar, como si estuvieran en la esquina del barrio o dentro del liceo, es lo mismo, no pueden adecuar el vocabulario al lugar donde se encuentran. Los chicos no tienen incorporada esa diferencia, hablan dentro del salón como en el barrio. (Docente de Idioma Español, interior, G3)

Me pasa lo mismo del vocabulario, el lenguaje, el vocabulario muy empobrecido. El lenguaje con el que hablan en la esquina del barrio es el que llevan a la escuela, la carencia de conocimientos de significados. (Docente de Idioma Español, interior, G3)

Naturalizan tantas cosas que después, cuando van al liceo, es muy difícil batallar con eso, y tenemos una distancia muy grande entre la manera más formal y esa manera que ellos traen de comunicarse. Hay una brecha que me ha costado un montón, hay que desandar muchas cosas aprendidas. No solamente en la parte escrita, sino modismos, ya sea lo afectivo, el saludo... Hay un montón de cosas con las que tenemos que batallar más allá de lo conceptual y lo actitudinal. Es otra forma de enseñar, aprender, comunicarnos. (Docente de Idioma Español, interior, G5)

En ciertas zonas, esta dificultad se complejiza con el uso del portugués, que constituye la lengua materna de muchos estudiantes y que, por la influencia de ambos idiomas (español y portugués), genera dificultades particulares al momento de utilizar el español estándar.

dar formal, considerando además que la educación se brinda en institutos no bilingües y, por ello, el único registro formal asociado al contexto educativo se da en español, tanto en la oralidad como en la escritura.

Y con respecto a la escritura nosotros acá tenemos el problema del portugués, que también es algo que los chiquilines mezclan dos idiomas y muchas veces escriben como hablan. Es un trabajo complicado, porque no podés negarles el portugués porque es su lengua materna, lo que ellos hablan en su casa... Pero sí tratar de que ellos perciban que una cosa es el español, que es la lengua estándar que tienen que usar en ámbitos formales, y la otra es el portugués, que si bien la usan en los recreos, en la clase tienen que usar un registro formal. (Docente de Idioma Español, interior, G3)

Se plantea, en este sentido, la necesidad de acompañar a los estudiantes en el proceso de aprender una forma de comunicación, promovida por el espacio educativo, que amplíe la adquirida en sus contextos familiares y culturales.

Aunque algunos docentes destacan que los estudiantes pueden hablar extensamente sobre un tema de manera oral, persiste una percepción generalizada de dificultades en la expresión oral formal. Estas dificultades en la oralidad se vinculan, a su vez, con problemas en la escritura: a muchos estudiantes les cuesta plasmar en el papel los pensamientos que pueden expresar verbalmente o escriben *como escuchan*, reproduciendo estructuras orales de manera poco adecuada en sus producciones escritas.

📌 Hábitos y habilidades

Los docentes identifican varios problemas relacionados con los hábitos de estudio, la atención y la organización.

Se observa una marcada falta de hábitos de lectura en los estudiantes. Los docentes perciben que los adolescentes se han alejado del libro físico y de la lectura directa. Esto se traduce en una gran dificultad para tomar un texto o para leer en voz alta.

Otro desafío percibido es la falta de concentración y atención. Los docentes describen que los estudiantes se aburren fácilmente con los textos y que su capacidad de atención es limitada, lo que dificulta el proceso de aprendizaje.

Han cambiado mucho los patrones de lectura. Y a veces lo tradicional y lo que nosotros queremos enseñar implica un tiempo de concentración y de atención para el que el estudiante hoy no parece estar dispuesto, o en realidad ha cambiado la forma de leer y de participar. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

Además de las dificultades específicas en lectura y escritura, los docentes señalan que muchos estudiantes llegan al ciclo básico con desafíos importantes en términos de organización personal y hábitos de estudio. Los docentes encuentran que esto se relaciona con el cambio de tener una única figura docente en primaria a interactuar con múltiples profesores, materias y materiales. Esto supone una transición estructural fuerte, que muchas veces —según los docentes— no es suficientemente

acompañada. Se expresa en la dificultad para gestionar tareas, seguir consignas, planificar el trabajo individual y colaborar con otros. También se refleja en cómo estructuran la resolución de problemas en sus cuadernos: con falta de claridad, desorden y sin estrategias claras. La adaptación a nuevas rutinas, espacios, tiempos de clase más acotados y mayor carga académica aparece como un proceso que requiere apoyos específicos que muchas veces no están contemplados.

Y también en el orden... Cuando resolvemos los problemas, empiezan a esparcir en el cuaderno los pasos y no llevan un orden hacia abajo, como para saber. Y cuando les digo que el resultado está mal, que vamos a revisar el paso anterior: «¿Qué paso? —te dicen—. No sé dónde está el paso anterior», porque está todo perdido en el cuaderno. (Docente de Matemáticas, interior, G2)

Factores influyentes percibidos por los docentes

Los docentes consideran que los factores que influyen en las dificultades presentadas son de índole diversa.

● Tecnología, redes sociales e inmediatez

La tecnología y el uso extendido de las redes sociales son uno de los factores identificados más recurrentes en los grupos focales. Los docentes perciben que el uso excesivo de dispositi-

vos electrónicos puede afectar la capacidad de atención y concentración, lo que a su vez impacta en el desarrollo de actividades de lectura y escritura y dificulta la comprensión de textos. El uso del celular aparece como un problema tanto en el aula (cuando se distraen por usarlo durante la clase) como fuera de ella, ya que sus hábitos de sueño se ven perturbados por usarlo hasta tarde por la noche. También se sostiene que el uso constante de tecnologías ha aleja-

do a los estudiantes del libro físico y de la lectura directa, dificultando la decodificación de textos y la fluidez lectora. Aunque se comunican y comparten contenido a través de dispositivos, les cuesta manejar un texto escrito en un libro. Del mismo modo, y como se ha señalado en el apartado anterior, los docentes adjudican las dificultades para trazar las letras al uso del teclado y las tecnologías.

Las TIC los alejan de los libros [...] El celular es el problema, su uso excesivo, vienen a clase con pocas horas de sueño. (Docente de Matemáticas, interior, G3)

El hecho de que estén constantemente con las tecnologías los ha alejado del libro, de la lectura directa de los libros, y por lo tanto ha bajado la capacidad de decodificación de los textos, de la fluidez y de la reflexión, del entendimiento. (Docente de Literatura, interior, G2)

Uno de los principales problemas para mí es el celular. Los hábitos de sueño de los chicos están totalmente perturbados por el celular, por los juegos, por las redes sociales. Eso no colabora con la atención en clase, el tema del celular afecta directamente la atención, están atentos al celular, los padres no colaboran con eso, es una realidad. (Docente de Ciencias Computacionales, interior, G2)

Sin embargo, el punto de mayor coincidencia para los docentes es la necesidad de inmediatez que la tecnología habría contribuido a generar. Los estudiantes consumen contenido en formatos cortos y visuales, que condensan ideas y son más inmediatos. Esta tendencia a procesar información en poco tiempo y pocas palabras y centrarse en lo visual influye en cómo expresan sus

ideas y resulta en una escritura escueta. En esta línea, Abusamra (2024, 2025) señala que el uso extendido de pantallas y redes sociales promueve modos de lectura superficiales y fragmentados y una atención de tipo *zapping*, que busca una retribución inmediata y que se contrapone con las exigencias que supone la lectura académica. Además, subraya que los modos de lectura y pro-

cesamiento de la información han cambiado: ya no se trata solo de leer palabra por palabra, sino de interactuar con múltiples formatos en simultáneo, con lógicas de atención más efímeras y holísticas. Todo esto puede afectar tanto la comprensión profunda como la producción escrita más elaborada. Sin embargo, lejos de plantear un rechazo a la tecnología, señala la importancia de reflexionar sobre cómo estas nuevas

prácticas de lectura y escritura reconfiguran las habilidades necesarias para comprender y comunicar ideas de forma compleja. Estas transformaciones desafían los enfoques tradicionales de enseñanza y obligan a pensar nuevas estrategias para trabajar la lectura, la escritura y la comprensión como habilidades que deben enseñarse, ejercitarse y adaptarse a los soportes contemporáneos.

Se ha dado paso a una cuestión de inmediatez, tanto en el tiempo como en la necesidad de comunicar. Hay como un recorte muy grande de cosas que se traduce también en esto que pasa: en lo que miran, en los reels, los shorts, los cortos. Todo está condensado en poco tiempo y pocas palabras, entonces al momento de argumentar, de exponer una idea, plantear un relato, siempre es muy escueto, con poco desarrollo, con poca argumentación y sustancia general. (Docente de Idioma Español y Literatura, interior, G1)

También veo un cambio en cuanto a cómo se transmite y cómo se consume la información y que es gracias a las redes sociales, se centra todo en lo visual, en el menor tiempo posible, y eso va a influir en cómo expresan sus ideas. Cada vez se ven textos con más falta de coherencia, sin argumentación, sin solidez... (Docente de Historia, interior, G1)

Ahora el tema de la tecnología, el tema de lo que ya está hecho, el tema de la inmediatez, de lo ya, de la reflexión que no existe, de «no me tomo el tiempo para pensar», darles una consigna para escribir y todo es mucho, todo es mucho, todo es mucho... (Docente de Idioma Español, interior, G5)

La imagen es más rápida, decodificar la letra requiere un análisis cognitivo más profundo. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

Los docentes relacionan esta necesidad de inmediatez con una baja tolerancia a la frustración en los estudiantes; identifican la frustración como una barrera emocional clave.

Pero esto de la inmediatez les cuesta un montón. Porque cuando no pueden entender algo inmediatamente, aparece la frustración y el «bueno, entonces, no voy a empezar a leer, no voy a empezar a producir, mejor le pido a ChatGPT». Por esto del tiempo: que se resuelva ya, y no enfrentar la frustración. Hay ahí una pata emocional que hace falta. Entonces, también ir de a poquito, porque se abruman. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

La frustración es la palabra, porque viene por ahí. Sobrevuelan los textos, por esto de la inmediatez, y uno va a testear un poco la comprensión, hace una pregunta, y van a buscar y quieren la respuesta ya. Y se frustran y lo dejan. Me parece que es un tema de tiempo, ya no hay un respeto de los tiempos. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

Además de ese deseo de inmediatez, los docentes encuentran otras fuentes de frustración: la vergüenza, el miedo al ridículo y la incomodidad frente a tareas que no logran realizar. Se identifican situaciones en las que la dificultad para

leer genera malestar emocional en los estudiantes, particularmente cuando se los expone a leer en voz alta en clase. En estos casos, proponen estrategias alternativas, como leer en otro momento o en espacios más privados, para evitar situaciones de exposición que generen angustia o rechazo.

Este año tengo varios chicos que se niegan a leer en público. Entonces les doy la posibilidad de que lo lean en el recreo. Son dos o tres por clase, más o menos. Y ahí veo si es vergüenza o es que no saben leer. Y hay de las dos partes. Tengo una chica de octavo que me manifestó que no sabe leer. Me ofrecí a ayudarla..., pero ella falta mucho, entonces es difícil... (Docente de Idioma Español, Montevideo, G5)

Muchas veces no los hacía leer para que los compañeros no se rieran, porque terminaba siendo una lectura y trabajando el respeto de cada uno de ellos, y también tenía que priorizar eso. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G4)

La preocupación principal sigue siendo que el uso excesivo de la tecnología y la forma en que interactúan con ella impactan en el pensamiento y las habilidades cognitivas. Sin embargo, algunos docentes reconocen que esta puede

ser un buen recurso. Son varios los que plantean como un desafío y una preocupación la necesidad de incorporar la tecnología en sus prácticas, así como de lograr un equilibrio entre ambos soportes.

¿Es la tecnología el problema o es la forma en que enseñamos? El problema de la lectoescritura no es de ahora, viene de años atrás. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G4)

El demonio no es el celular, el problema es qué hacemos con esa herramienta, qué hacemos con internet. (Docente de Historia, interior, G1)

Pensaba en los hipervínculos, en las nuevas formas que tenemos de leer y de hacer. Y que a veces es la forma de la atención que pueden generar [...] No sé si es la manera, pero la posibilidad de las ventanas a la hora de escribir, la posibilidad de sumar el relato oral dentro del relato escrito y que sean parte de su cultura [...] Yo he probado que ellos mismos puedan sumar un video para profundizar una idea que está escrita, que a ellos les pueda resultar atractivo. A mí me interesa que ellos, sea por escrito u oral, se puedan expresar. (Docente de Historia, interior, G1)

Coincido con los colegas: la tecnología no es mala ni buena, es una herramienta y depende de para qué uno la use. Con la IA pasa lo mismo: la persona que tiene que aprender a pensar es la que la maneja, y a ser sujeto crítico con lo que está leyendo, que es un poco lo que a veces tratamos de hacer. Preguntale a la IA, pero después tratá de resolverlo por otro lado y compará la respuesta que te dio con lo que vos lograste. (Docente de Idioma Español y Literatura, interior, G1)

Otra cosa: el uso de la tecnología, me parece fabuloso que ellos ya escriban. Para gente con problemas de motricidad es un buen recurso, pero el pensamiento es lo que más me preocupa. La práctica de la escritura hace también a la cabeza. (Docente de Idioma Español y Literatura, Montevideo, G4)

Para ellos va dejando de existir el dibujo, la letra escrita a puño. Porque no existe en su cotidianidad. En su cotidianidad no hay una esquila arriba de la mesa para la mamá, no hay una carta a un amigo... Es el texto digital. Y eso también hay que verlo como una dificultad para que aprendan a escribir bien. Porque al mismo tiempo también tienen que aprender a escribir digitalmente, porque el mundo es así. Entonces, ¿cómo mantener los dos soportes? (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

1 Contexto socioeconómico y familiar

Aparece como un factor clave para los estudiantes. Se mencionan carencias de todo tipo en quienes provienen de contextos más vulnerables. Los docentes señalan que los estudiantes a veces no tienen para comer o pasan frío, lo cual impacta directamente en su capacidad de atención y aprendizaje.

La mayoría de los gurises que tengo yo a veces no tienen ni para comer. El aspecto socioeconómico y demográfico de los gurises influye un montón en todo el resto de las cosas. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G2)

Uno se da cuenta bien claro cuando atrás del chiquilín está el apoyo de la familia, y hay una familia presente, y cuándo no. Y a veces ni familia, ni referente adulto, ni un cuarto al que voy a dormir todos los días porque no sé ni dónde voy a dormir. (Docente de Idioma Español, interior, G2)

Y coincido también en el tema de los colegios. Los gurises respondían mejor incluso en la clase, porque tenían un contexto mejor: estaban bien alimentados, dormían calentitos, tenían un contexto familiar mejor, padres con más educación, padres que probablemente les dedicaban más tiempo de habla, tenían más libros en la casa, tenían otros estímulos y respondían mejor a las propuestas que uno hacía. Me funcionaba mucho mejor. Creo que tenía que ver con esas cosas. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G4)

Dichas carencias se extienden a la falta de hábitos de lectura en casa. Los docentes perciben que en muchos hogares no hay libros y no existe el hábito de la lectura como práctica familiar. Esta ausencia de un entorno familiar que estimule la lectura contribuye a las dificultades para abordar los textos, leerlos en voz alta, comprenderlos, etc.

Pasa también que a la edad de ellos es redifícil cuando la familia no acompaña y en casa está cada cual con su celular, en su mundo. Es una cadena, los padres jóvenes no leen, los hijos no leen. (Docente de Idioma Español, interior, G2)

Veo las diferencias, que no necesariamente tienen que ver con aspectos económicos materiales, en parte sí, pero no siempre..., en estudiantes que veo que tienen un contexto familiar que estimula la lectura..., que en una cena familiar, capaz, en vez de ponerse a ver una serie por streaming juegan a contar chistes, a inventar. Hay toda una reserva, una capacidad que se desarrolla para construir un relato, para generar un pensamiento elaborado... El doble sentido es algo que requiere de cierta abstracción. Y en el mismo salón me encuentro con otros chiquilines que no comprenden las mismas formas de humor. (Docente de Historia, interior, G1)

Todo esto de la tecnología está afectando un montón ese acceso, pero hay algo que siempre existió y es el contexto socioeconómico. Yo trabajé en contexto crítico y los chiquilines venían sin acceder a la lectura porque en su casa no hay un libro, por ejemplo, no hay nadie que lea. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

También se percibe una falta de apoyo afectivo. Los docentes notan una clara diferencia entre los estudiantes que tienen el apoyo de la familia y aquellos que no cuentan con ese respaldo. En ese sentido, subrayan el afecto como elemento primordial para lograr avances:

se puso de manifiesto la necesidad de trabajar con lo emocional antes que lo académico, y los docentes coinciden en que cada vez más los estudiantes tienen dificultades familiares, que ocasionan problemas de salud mental y la necesidad de ser escuchados.

Más allá de toda la enseñanza que le vayamos a transmitir a los chiquilines, es todo un proceso. Desde el lado de lo que no tienen, de la parte afectiva. (Docente de Idioma Español, interior, G5)

El factor de cambio es la educación. Somos nosotros los que cambiamos esa realidad. El lugar donde ellos van a ver otra cosa, y van a ser tratados de una manera distinta, es el liceo. He trabajado en liceos de contexto crítico, violentos. Y la diferencia la hace el liceo, trabajando otras cosas, insistiendo en el buen día, buenas tardes, tratándolos como gente, como personas. (Docente de Ciencias Computacionales, interior, G3)

Los docentes subrayan que la falta de apoyo familiar en contextos vulnerables no es solo una cuestión de voluntad, sino de carencias estructurales más profundas que requieren intervención estatal.

📍 La escuela primaria

Los docentes afirman que los estudiantes deberían pasar a séptimo con habilidades de lectura y escritura con las que no están llegando. Se espera que ingresen al liceo con ciertas habilidades y conocimientos: leer de manera autónoma, poder comprender e interpretar consignas y textos breves, escribir con gramática y ortografía correctas y dominar tareas básicas.

Estamos fallando en el vínculo entre la escuela y el liceo, falta información, conexión interinstitucional. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

Es real, es en la escuela que tienen que aprender a leer y escribir. Si no aprenden las herramientas básicas de lengua, matemática, razonamiento en los primeros años, después se complica pila, porque neurológicamente hay un período en que el cerebro tiene esa facilidad, se adapta más al aprendizaje de la lectura y escritura. (Docente de Idioma Español y maestra, Montevideo, G4)

No saben leer, no saben escribir... Del pasaje de la escuela al liceo, ¿no hay un perfil? Que digan que por lo menos saben leer, por lo menos, saben escribir... ¿Qué cosas tienen en cuenta para pasarlo a un niño con serias dificultades? (Docente de Ciencias Computacionales, interior, G3)

Además de las preocupaciones en torno a los aprendizajes básicos, los docentes destacan que la estructura misma de la escuela primaria —con un único docente, vínculos afectivos estables y mayor seguimiento personalizado— es muy diferente a la que encuentran los estudiantes al ingresar a secundaria. Esta diferencia no solo incide en el desempeño académico sino también en aspectos vinculares y organizativos. Los adolescentes se enfrentan a un entorno con múltiples docentes, horarios fragmentados y una mayor exigencia en cuanto a autonomía. Varios docentes coinciden en que este cambio suele ser demasiado abrupto y que deberían existir instancias de articulación más sólidas que ayuden a transitarlo gradualmente.

Esta percepción de un cambio repentino no solo aparece en el relato de los docentes, sino que también ha sido señalada por distintos estudios. En particular, un informe del INEED sobre el tránsito entre ciclos educativos (Ravela, 2013)

identifica la falta de articulación curricular entre primaria y secundaria como un problema persistente: cada nivel define sus objetivos sin una continuidad clara con el anterior, generando quiebres en los aprendizajes y en la trayectoria escolar. Además, otro informe (INEED, 2015) advierte que muchos estudiantes ingresan al liceo sin haber desarrollado hábitos clave. Se encuentran con una multiplicación de docentes y espacios curriculares, y cada uno requiere modos de organización propios. Todo esto genera desafíos para los estudiantes.

Ahora bien, Ravela (2013) también plantea que estos problemas no se explican solo por la falta de continuidad entre ciclos, sino por una debilidad más profunda en el modelo de organización de la educación media. Se trata de instituciones donde los vínculos entre docentes y estudiantes suelen ser frágiles, en parte porque los docentes trabajan pocas horas en cada centro, con condiciones poco propicias para el trabajo colaborativo y el acompañamiento sostenido.

Esta fragmentación institucional dificulta la creación de marcos de referencia claros para quienes ingresan y limita las posibilidades de generar estrategias integradas de bienvenida, seguimiento y contención. Según Ravela, estas prácticas, hoy canalizadas a través de programas específicos, deberían formar parte del funcionamiento habitual de las instituciones. Por estas razones, subraya la necesidad de establecer mecanismos institucionales que acompañen el pasaje entre niveles, superando los enfoques fragmentarios y apostando a transiciones más integradas.

📍 Diagnósticos, adecuaciones y heterogeneidad de los grupos

Otro factor relevante percibido por los docentes es el aumento notorio de estudiantes con diagnósticos o que requieren *ajustes razonables* que, además, son muy variados (dislexia, espectro autista, dificultades de fonación, discapacidad intelectual, problemas de salud mental y dificultades de aprendizaje diversas).

Yo tengo tres séptimos y es impresionante la cantidad de estudiantes con ajustes razonables, como se llama ahora, que eran las adecuaciones curriculares de antes. Casi todos presentan niveles de fluidez lectora descendidos, nivel ortográfico descendido, dificultades en la lectura; logran comprender, pero lo escriben lento y con errores... Casi todos los informes tienen que ver con la lectoescritura y la comprensión. (Docente de Ciencias Computacionales, interior, G2)

Esto, sumado al tamaño de los grupos, impacta en la capacidad de los docentes de atender las necesidades de los estudiantes, como se desarrollará en próximos apartados. Entonces, las dificultades se acentúan y se vuelve más difícil que los estudiantes logren aprender.

Sin embargo, como señala Terigi (2024), las aulas siempre han sido heterogéneas; esto no es un «problema» nuevo. Por el contrario, dicha heterogeneidad es una característica constitutiva de las aulas, resultado de la diversidad de posiciones de los estudiantes frente a los objetos de conocimiento. La escuela fue diseñada bajo el supuesto de que agrupar estudiantes por edad garantiza cierta homogeneidad, pero, en la práctica, las aulas siempre han sido diversas. El modelo pedagógico dominante —la enseñanza simultánea de los mismos contenidos para todos al mismo tiempo— entra en tensión con esta realidad. Por eso, Terigi propone avanzar hacia estrategias de diversificación: programaciones que contemplen distintos modos de aprender, agrupamientos flexibles basados en el seguimiento de los procesos e intervenciones que se adapten a las diferencias sin convertirlas en obstáculos. En este marco, el docente se vuelve autor de una propuesta metodológica que reconoce la pluralidad como punto de partida. Siguiendo el planteo de esta autora, podemos pensar la heterogeneidad de las aulas

como una potencialidad más que como una barrera.

Falta de motivación

Los docentes perciben que los cambios culturales y tecnológicos han reconfigurado los códigos de comunicación y las expectativas de los estudiantes, generando una falta de motivación intrínseca hacia la lectura y la escritura tradicional. Señalan que los estudiantes de los distintos contextos no le encuentran sentido a la lectura, y aún menos a aprender a escribir y argumentar correctamente.

Esta percepción docente encuentra eco en distintas investigaciones que subrayan la relevancia de las dimensiones socioemocionales en el aprendizaje. En particular, la motivación es reconocida como una de las habilidades clave que inciden directamente en los procesos de apropiación de saberes. La calidad del vínculo que los estudiantes desarrollan con los contenidos y con las figuras adultas en la institución escolar influye de forma decisiva en la construcción de sentido y, por lo tanto, en su disposición a aprender. En este marco, recuperar la dimensión afectiva y vincular se vuelve esencial para contrarrestar el desencantamiento que expresan muchos adolescentes frente a los saberes escolares y para promover una participación más activa en sus trayectorias educativas (Noboa, Panizza y Ravela, 2014).

De esta manera, la falta de motivación, vinculada a la falta de concentración y la necesidad de inmediatez, así como a la falta de tiempo de los docentes, es un gran obstáculo a la hora de enseñar a leer y escribir.

Esto se ve acentuado en los estudiantes que vienen de contextos vulnerables, ya que son ellos y sus familias quienes no ven como una prioridad el aprender a leer y escribir (incluso la asistencia en sí misma).

Los estudiantes no están considerando importantes las cosas que tenemos para ofrecer nosotros: como profesores, como ciudadanos, como referentes adultos. Me parece que eso es lo que hace que cuando les gusta la consigna trabajen muy bien y se motiven, pero cuando no les parece atractiva la propuesta o no vinculada con su realidad, produzcan como mucho tres oraciones. (Docente de Idioma Español y Literatura, interior, G1)

Para mí hay gurises que les falta motivación y por eso no se enganchan, no entienden, y bueno, explicarles el por qué, también, para qué les va a servir, por qué lo estamos haciendo. (Docente de Idioma Español, interior, G5)

Otras observaciones relevantes

No se observó una dicotomía estricta entre Montevideo y el interior en cuanto a la naturaleza del problema.² La percepción de bajo nivel de dominio en lectura y escritura es generalizada y ocurre en todos los liceos.

Las diferencias observadas en los grupos focales están más ligadas al contexto socioeconómico específico de los

estudiantes que atienden. Si bien las dificultades en lectura y escritura se manifiestan en todos los centros educativos, los docentes identifican que en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica estas se presentan con mayor profundidad y persistencia. Además, en estos contextos se torna más complejo implementar estrategias de acompañamiento, tanto por la falta de recursos materiales como por las condiciones de vida de los estudiantes (problemas de alimentación, frío, responsabilidades familiares, dificultades para asistir al

² Una docente menciona, además, que «en el interior el magisterio es distinto». Esto sugiere que puede haber diferencias en la formación o en la cultura docente-institucional entre ambas regiones, aunque el problema de la lectoescritura en sí sea generalizado.

centro). En cambio, en instituciones con estudiantes de contextos más favorecidos, si bien también se detectan dificultades, los apoyos familiares y escolares suelen ser mayores, lo que permite revertirlas con más facilidad. En zonas rurales y fronterizas también se suman particularidades como el uso del portugués o el acceso desigual a recursos.

A su vez, los docentes mencionaron casos de estudiantes con discapacidad —ya sea de tipo cognitivo o sensorial, como dificultades en la fonación o la audición—, para quienes incluso la decodificación de palabras representa un obstáculo significativo. Estas situaciones se suman al amplio gradiente de dificultades identificado en los grupos focales, en el que inciden factores socioeconómicos, contextuales, institucionales y personales. Reconocer esta diversidad de situaciones es clave para orientar estrategias pedagógicas diferenciadas y generar condiciones de aprendizaje que contemplen las múltiples necesidades presentes en el aula.

Por otro lado, los docentes de Montevideo consideran que un factor que in-

cide directamente en el aprendizaje de sus estudiantes es la inseguridad que existe en las zonas de los liceos a los que concurren. Además, muchos estudiantes no logran avances en el dominio de la lectura y la escritura porque dejan de concurrir debido a que se les acaban los boletos gratuitos o tienen que cuidar a sus hermanos, o porque si van al liceo no pueden pedir en la calle y entonces no comen. Estas valoraciones son similares a las realizadas en grupos focales enfocados en el tema de ausentismo.

Por otra parte, resulta especialmente relevante poner de manifiesto que, aunque la mayoría de los testimonios se centraron en las dificultades, en los intercambios también surgieron voces que propusieron matizar esa mirada. Algunos docentes cuestionaron la idea de que se trate de una crisis de lectoescritura, sugiriendo que podría tratarse, más bien, de un proceso de transformación en los modos de leer y escribir, atravesado por nuevas tecnologías, formatos y formas de atención. A su vez, algunos proponen poner el foco en el sistema educativo y en los mismos adultos.

¿Cómo defino qué es leer menos? Leo más en pantalla que en libro. Pero ¿es lo mismo? A nivel neurocientífico, no, pero estás leyendo, y podés comentar lo que lees... Entonces, ¿cómo considero eso? Va a depender de cómo yo defino eso para ver si la lectoescritura está en crisis o, capaz, el modelo está cambiando o es distinto al mío. ¿Es una crisis real y se me está viniendo el mundo abajo o estamos en un período de cambios? [...] Es evidente que los intereses cambiaron y que la forma de ocuparse de leer y escribir está cambiando. (Docente de Idioma Español y Literatura, interior, G1)

Los adultos no leen. Los profes no leen. Los maestros no leen. Es muy fácil tirarles a los adolescentes con esto y no ver lo propio. Y en este caso no estoy hablando de la lectura como comprensión, que es más una definición de lectura. Digo la lectura como práctica. (Docente de Idioma Español y maestra, Montevideo, G4)

Estas intervenciones invitan a reflexionar sobre las categorías que utilizamos para nombrar el problema y a evitar poner el foco únicamente en los estudiantes. Este tipo de aportes y cuestionamientos aparecieron sobre todo en el momento de conversar sobre posibles formas de abordaje y soluciones, y constituyen claves importantes para pensar propuestas pedagógicas significativas en contextos cambiantes.

Desde esta mirada, en línea con lo que propone Abusamra (2018, 2024, 2025), lo que suele interpretarse como una pérdida de habilidades puede pensarse como el efecto de transformaciones más amplias en las formas de acce-

der a la información y construir conocimiento. Los entornos digitales y las redes sociales no solo modificaron las prácticas de lectura y escritura, sino también las expectativas, los tiempos y las formas de atención. El desafío, entonces, no sería restaurar un modelo anterior, sino reconocer las condiciones actuales como parte del contexto real de aprendizaje y, desde ahí, reconfigurar las propuestas pedagógicas para que resulten significativas. Esto implica asumir que los modos contemporáneos de leer y escribir están atravesados por múltiples formatos, lenguajes y demandas, y que enseñar lengua hoy exige trabajar con esas condiciones, no a pesar de ellas.

2.2. Abordajes, estrategias y recursos

Esta sección profundiza en las diversas formas en que los docentes abordan los desafíos en el dominio de la lectura y la escritura que presentan los estudiantes al ingresar a la educación media, tal como fueron percibidos y descritos en el apartado anterior. Se identifican las estrategias que emplean en su práctica diaria y se exploran los recursos que utilizan o necesitarían para poder implementar sus abordajes, así como las dificultades que enfrentan al hacerlo.

Si bien estas estrategias son llevadas adelante, en mayor medida, por docentes de lengua y literatura, también se encontraron docentes de otras asignaturas que las implementan de forma habitual, en especial, aquellas vinculadas a la comprensión lectora, la reformulación de textos y los abordajes individualizados. Es importante señalar que quienes participaron de este estudio manifestaron un interés y una preocupación particular por el problema de la lectura y la escritura, algo que, según coinciden los propios docentes, no es generalizado en el conjunto del cuerpo docente de educación media.

Estrategias y recursos empleados

● Estrategias para la comprensión

Frente a las dificultades de comprensión, los docentes implementan estrategias que buscan mediar entre el texto y el estudiante, facilitando el acceso al significado y promoviendo habilidades de procesamiento de la información.

- **Lectura y explicación de consignas y textos:** Una práctica recurrente, mencionada por docentes de diversas áreas, es la necesidad de leer las consignas en voz alta y explicarlas con sus propias palabras. También releen textos varias veces en clase para que los estudiantes logren captar el contenido.

Entre los profesores se reiteró la necesidad de ser claros en la redacción de las consignas, para que los estudiantes entiendan los problemas.

- **Desglose y análisis de textos y consignas:** Los docentes emplean técnicas para ayudar a los estudiantes

a descomponer textos y consignas complejas. Esto implica orientarlos hacia la lectura punto a punto, a identificar datos específicos y seguir un orden lógico al resolver problemas. El objetivo es enseñarles a ir desglosando la información de la actividad para poder abordarla. Esta estrategia busca contrarrestar la tendencia de los estudiantes a quedarse en aspectos colaterales o superficiales del texto y su dificultad para encontrar incluso información literal.

- **Trabajo explícito del vocabulario:** Ante el vocabulario *empobrecido* de muchos estudiantes, los docentes dedican tiempo a trabajar el significado de palabras nuevas que surgen en textos, consignas o en la conversación.
- **Uso de recursos visuales y apoyo en la oralidad/dibujo:** Los docentes recurren a imágenes, videos y otros elementos visuales para facilitar la comprensión, especialmente en contextos donde el acceso a recursos es limitado o para estudiantes que procesan mejor la información de forma visual. En algunos casos, se les pide a los estudiantes que hagan dibujos o collages para demostrar su comprensión, ofreciendo una vía alternativa para expresar lo que entendieron, especialmente cuando la producción escrita es muy limitada o difícil.

📌 Estrategias para la producción escrita

Los docentes recurren a una variedad de estrategias que buscan no solo mejorar los aspectos formales de la escritura, sino también motivar a los estudiantes a producir textos elaborados.

- **Iniciar con producciones cortas:** Reconociendo que solicitar textos largos puede ser abrumador, una estrategia es comenzar con producciones de menor extensión, o incluso mixtas, de texto e imagen (con géneros como los cómics).
- **Uso de herramientas digitales (Drive, plataformas) para la escritura:** La tecnología también se utiliza estratégicamente como herramienta para fomentar la escritura. Servicios como Google Drive son empleados para la elaboración de textos, tanto individuales como colaborativos. El uso de estas herramientas digitales permite a los estudiantes ampliar, mejorar y corregir sus textos de forma más sencilla que en el papel, lo que puede hacer el proceso menos tedioso y más motivador.

Además, para estudiantes con dificultades en la motricidad fina, la escritura digital puede ser un recurso valioso. El uso del celular, omnipresente entre los estudiantes, se intenta canalizar hacia tareas productivas con estos recursos digitales.

- **Reescritura y reformulación de textos:** Se fomenta activamente la reescritura y la reformulación de los textos producidos. Esta estrategia es fundamental para que los estudiantes aprendan a identificar y corregir sus errores, mejorar la coherencia y la cohesión, y refinar sus ideas. Los docentes revisan los borradores y dan sugerencias, incentivando a trabajar sobre lo escrito. Algunos docentes utilizan incentivos como mejorar la nota si se revisa y mejora el trabajo.
- **Integrar la decoración y el color:** Se les solicita que decoren, recorten y construyan productos atractivos que entretienen y estimulan a los estudiantes, que se ven más motivados hacia la tarea.
- **Coevaluación entre pares:** Se implementan prácticas de coevaluación, en las que los estudiantes revisan y comentan los trabajos de sus compañeros. Esta estrategia, a menudo estructurada (por ejemplo, con roles de moderadores), fomenta que presten más atención a los detalles y se involucren activamente en el proceso de mejora de la escritura propia y ajena.

Además de estas estrategias específicas, los docentes trabajan aspectos como la ortografía y la puntuación de forma continua, a veces incluso dedicando parte de la clase a explicar el porqué de las reglas o utilizando dictados y

corrección de errores propios o ajenos (los de los compañeros o, en ocasiones, incluso los de otros docentes).

La enseñanza de la organización lógica en la escritura es otro foco. La dificultad con la letra cursiva lleva a algunos docentes a enseñar el trazado o, ante grupos con muchas dificultades, a priorizar la imprenta minúscula mientras se trabaja la legibilidad.

A su vez, algunos docentes afirman que sería bueno volver a recurrir a herramientas tradicionales, como el cuaderno de doble raya, los márgenes, la repetición de palabras para corregir ortografía, entre otras. Afirman que se trata de herramientas y estrategias; que lo importante es no encasillarse en una sola, pero que es clave no tener *miedo a enseñar* y a corregir.

● Estrategias para fomentar la lectura

Los docentes implementan una serie de estrategias destinadas a motivar y acercar a los adolescentes a la práctica lectora, y buscan competir con la inmediatez y el atractivo de las tecnologías y redes sociales.

- **Dedicar parte de la clase a la lectura recreativa, traer textos variados y dejar elegir:** Una estrategia es ofrecer a los estudiantes una variedad de textos para que puedan elegir aque-

llos que capten su interés. Esto les da mayor autonomía y puede motivarlos a involucrarse en la lectura. Se busca así contrarrestar la percepción de que la lectura es una imposición y conectarla con sus propios gustos. Del mismo modo, varios docentes eligen dedicar parte de las horas de clase a la lectura recreativa.

- **Realizar lecturas en voz alta:** Aunque indican que a los estudiantes «les cuesta un montón» leer en voz alta y pueden sentir vergüenza, esta práctica permite modelar la fluidez, la entonación y facilita el acceso al texto para quienes tienen dificultades. Algunos docentes permiten a los estudiantes practicar o leer en espacios menos intimidantes, como el recreo, para verificar si la dificultad es por vergüenza o falta de habilidad.
- **Usar la biblioteca del centro e incorporar escritores locales:** Se busca aprovechar los recursos disponibles en las instituciones, como la biblioteca del centro, organizando concursos literarios y talleres. Además, se considera una herramienta valiosa la posibilidad de incorporar escritores locales y actuales. El contacto directo con un autor puede inspirar a los estudiantes y acercarlos a los libros de una manera más tangible y motivadora.
- **Proyectos de lectura con producto final tangible o interacción:** Los pro-

yectos son una estrategia clave para fomentar la lectura de manera activa. Estos pueden incluir la participación en concursos, la organización de talleres o iniciativas que vinculan la lectura con la comunidad, como las *bibliotecas humanas* (actividad en la que adultos comparten historias y libros) o la *siembra de libros* (en la que estudiantes preparan y comparten libros con otros). También se menciona leer a niños y niñas más chicos en escuelas primarias como una forma de motivarlos, ya que se sienten más seguros y menos juzgados. La integración de la lectura en proyectos interdisciplinarios o basados en proyectos (ABP), como la creación de un periódico escolar, también ha demostrado ser muy efectiva para generar entusiasmo. Estos proyectos hacen la lectura más participativa y le dan un propósito concreto más allá del aula.

- **Uso de bibliotecas digitales:** Las bibliotecas digitales, como la Biblioteca Ceibal, son herramientas que se buscan integrar. Se propone utilizarlas para que los estudiantes investiguen, busquen literatura juvenil de su interés y realicen actividades basadas en los textos encontrados, como infografías o videos. Aunque el acceso a dispositivos Ceibal puede ser limitado, se intenta capitalizar el uso de los celulares para acceder a estas plataformas. Se reconoce que, si bien la lectura en pantalla es diferente a la

lectura en papel, sigue siendo lectura y una forma de acceder a contenidos.

❶ **Abordajes individualizados**

Una de las estrategias más utilizadas para atender todos los ítems anteriores (comprensión, producción escrita y lectura) son los abordajes individualizados. Estos buscan adaptar la enseñanza a las diversas realidades y puntos de partida, aunque su implementación se ve limitada.

- **Adaptar textos (imprenta mayúscula, textos cortos):** Una práctica común es adaptar los textos de lectura y las actividades a las capacidades de los estudiantes. Esto puede implicar utilizar textos en imprenta mayúscula, ofrecer textos más cortos y trabajar con tarjetas o material manipulable.
- **Permitir evaluación oral:** Para estudiantes con dificultades significativas en la escritura o con ciertos diagnósticos, se considera la posibilidad de permitirles demostrar su comprensión o conocimiento a través de la evaluación oral.
- **Buscar apoyo en tutorías o aulas de desdoble:** Los docentes valoran mucho la posibilidad de contar con apoyo externo o espacios individualizados. La existencia de tutorías o aulas de desdoble en algunos centros permite realizar un trabajo más individuali-

zado con estudiantes que presentan mayores dificultades, brindando una atención más cercana (cara a cara) que es difícil de lograr en el aula regular con grupos numerosos. Sin embargo, se reconoce que estos recursos son limitados y no están disponibles en todas las instituciones.

- **Adaptar actividades para estudiantes con dificultades o diagnósticos:** Más allá de adaptar textos, se diseñan actividades diferenciadas que se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes con dificultades o diagnósticos. Los docentes plantean que en ciertas situaciones trabajan en el escritorio de forma individualizada con aquellos alumnos que requieren mayor atención, con material concreto y adecuación.

Para poder lograr este tipo de adaptaciones, es importante que se pueda incluir a las familias en los procesos.

❷ **Transversalidad y coordinación**

Varios docentes señalaron la importancia de integrar la lectura y escritura en proyectos de otras materias. Se valora el trabajo interdisciplinario y se señala la necesidad de «trabajar con otros». Sin embargo, en todos los casos se afirma que esta estrategia es muy difícil de lograr, como profundizaremos en el siguiente subapartado.

Dificultades para su implementación

Las estrategias, aunque variadas y creativas, se implementan en un contexto desafiante. Los docentes se enfrentan a importantes obstáculos en su labor de abordar las dificultades de lectura y escritura; muchos de estos obstáculos están relacionados con las condiciones del propio sistema educativo.

Falta de tiempo y sobrecarga administrativa

Las clases son cortas (cuarenta y cinco minutos) y la carga administrativa es excesiva. Esto limita el tiempo disponible para planificar actividades diferenciadas, trabajar en coordinación con otros docentes o dedicar tiempo extra a los estudiantes que más lo necesitan. Se percibe dificultad para cumplir con el programa completo debido a la necesidad de abordar carencias básicas.

Ahora una actividad te lleva veinte minutos y ya quieren cambiar, capaz trabajás lo mismo, pero desde muchas actividades distintas. Pero así nuestro tiempo para planificar se hace más largo. (Docente de Filosofía, interior, G1)

La transformación educativa, como todo, tendrá algo bueno, tendrá algo malo. A nosotros nos quitaron oportunidades de estar más tiempo con los chiquilines. Yo antes estaba trabajando con un proyecto propio, dedicaba una hora, los sacaba al patio, los hacía leer, después iban y hacían una historia de lo que habían leído. Eso ya no lo puedo hacer porque nos quitaron horas: ese espacio de recreación que teníamos de lectura con los chiquilines ahora lo tenemos que ajustar dentro del horario de clase. (Docente de Literatura, interior, G2)

Creo que lo administrativo nos está sacando tiempo de planificación... (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

Yo también creo que estamos sobrecargados de trabajo administrativo [...] Disminuyendo ese tipo de carga, podemos tratar de resolver. (Docente de Física, interior, G3)

❶ Grupos grandes y heterogéneos

El tamaño de los grupos es una dificultad recurrente y fundamental. La cantidad de estudiantes, la enorme heterogeneidad de niveles y la cantidad de estudiantes con diagnósticos o necesidades de ajustes razonables (hasta 8-10 por grupo) hacen que sea extremadamente difícil brindar atención individualizada o personalizada.

Esta dificultad se ve potenciada por la escasez de figuras especializadas dentro de los centros educativos que puedan brindar un seguimiento más per-

sonalizado, acompañar o intervenir con herramientas específicas frente a situaciones complejas relacionadas con la lectoescritura, incluyendo casos que requieren adaptaciones o presentan diagnósticos específicos. En muchos casos, los docentes sienten que, además de tener que atender a grupos numerosos y muy diversos, no cuentan con el respaldo institucional necesario para acompañar adecuadamente a quienes presentan mayores dificultades. La falta de acompañamiento profesional sostenido —como psicopedagogos o especialistas en lectoescritura— profundiza la sensación de soledad docente frente a estas situaciones.

Necesitamos el tiempo y poder generar un vínculo. ¿Qué vínculo puedo generar si tengo trescientos estudiantes? Necesitamos poder trabajar cara a cara y eso es lo que está faltando. (Docente de Historia, interior, G1)

Yo tenía un grupo de unos treinta estudiantes, y de esos estudiantes tenía cinco situaciones detectadas que necesitaban un seguimiento personalizado [...] Eran situaciones muy complejas, entonces, ¿cómo podemos trabajar la lectura y la comprensión? Tenemos treinta gurises que están demandando un montón de atención, que además de que necesitan aprender, necesitan afecto, porque las carencias son de todo tipo. ¿Cuándo podemos hablar de una educación de calidad cuando tenemos treinta estudiantes?, y ¿cómo nos afecta eso emocionalmente, la situación de impotencia que nos genera saber cómo serían las cosas si tuviéramos un poquito más de tiempo y la posibilidad de hacer un seguimiento más personalizado? (Docente de Historia, interior, G1)

Entre tantos alumnos y cosas se hace difícil adecuar cada actividad, y más en grupos complicados. (Docente de Ciencias Computacionales, interior, G3)

Falta de formación específica

En relación con lo anterior, muchos docentes no se sienten adecuadamente formados o capacitados para lidiar con la diversidad de diagnósticos y las severas dificultades de lectoescritura que presentan algunos estudiantes. Si bien el hecho de que haya informes y ajustes

razonables puede significar que estas situaciones están siendo identificadas y tratadas, los docentes se enfrentan a un desafío considerable para abordarlas eficazmente en el aula. La formación inicial y continua es percibida como insuficiente o desactualizada. El acceso a formación específica a menudo implica invertir tiempo y recursos personales.

Salirnos de la caja de pensar «lo tenemos que solucionar los docentes»... Hay cosas que no están dentro de nuestra formación, hay cosas que nosotros no sabemos, no sabemos cómo diagnosticar qué tipo de dificultad tiene el estudiante a veces dentro de lo que es la lectoescritura... [...] Podemos acompañar, sí, cuando tenemos un informe, pero la mayoría no tiene. (Docente de Idioma Español y Literatura, interior, G1)

También en lo que es la capacitación continua de los docentes se podría destinar un poco del horario de coordinación para hacer capacitaciones en base a esos casos puntuales. Tener algún especialista que nos pueda orientar en cómo trabajar con esos estudiantes. (Docente de Filosofía, interior, G1)

El tema de la adecuación curricular a mí me sugiere un conflicto en el sentido de que yo no soy una especialista. Yo pude haber hecho cursos, pero eso no me hace a mí una especialista para detectar las complejidades que tiene un alumno. Yo, por los cursos y por esas formaciones que hubo, puedo reconocer determinadas cosas, pero no soy psicopedagoga, no soy pedagoga, no me especializo en eso. Veo que necesitan un poco más de tiempo, que pueden necesitar que los evalúes en la oralidad en vez de la escritura, que se les dificulta a nivel de comprensión... Ahí podés darte cuenta, pero en una clase con veintiocho, veintinueve chiquilines, donde tengas tres o cuatro o cinco alumnos diferentes, porque no son iguales, con diferentes problemas de aprendizaje, ¡es un montón! (Docente de Idioma Español, interior, G2)

Tengo en un grupo un alumno ciego y otro estudiante con síndrome de Down, muchos con TDA, pero siento que no estoy preparada para atenderlos, y cuando preguntás, te dicen: «Hacé lo que puedas». Se descontrolan, gritan, se enojan y no sé qué hacer; faltan herramientas y recursos humanos especializados para atenderlos. No tenemos los tiempos ni estrategias para atender tanta diversidad. No nos formamos para eso. Pensar consignas adaptadas a la diversidad que tengo en cada grupo me lleva mucho tiempo y no siempre puedo. (Docente de Física, Montevideo, Grupo sobre Ausentismo)

A su vez, docentes de otras asignaturas que no son Idioma Español ni Literatura afirman que no cuentan con la formación necesaria para saber cómo enseñar a leer y escribir a sus estudiantes.

Los problemas de lectocomprensión, cómo corregirlo, es bastante difícil para nosotros, nos formaron para enseñar matemáticas... (Docente de Matemáticas, interior, G3)

Falta de transversalidad y trabajo en equipo entre docentes

Una de las percepciones más extendidas entre el cuerpo docente es que la

responsabilidad de enseñar a leer y escribir recae, casi exclusivamente, en los docentes de Idioma Español o Literatura. Sin embargo, la lectoescritura es fundamental para el aprendizaje en todas las asignaturas. Los docentes de otras áreas a menudo no exigen la lectura y escritura de la misma manera, no corrigen, o incluso tienen errores propios que deslegitiman el trabajo de los docentes de lengua. Esto se manifiesta incluso en la elaboración de consignas poco claras o en la presencia de faltas de ortografía o el uso exclusivo de imprenta mayúscula en el pizarrón por parte de docentes de otras áreas.

Algo que está impuesto y que es difícil sacar es que el que le enseña a leer es el profesor de Español. Y no. [...] Los otros profesores asumen que el chiquilín ya sabe leer. Ven la lectura y la escritura como un hecho acabado, no como un proceso. (Docente de Idioma Español, interior, G2)

De las otras asignaturas se da por hecho que el chiquilín entiende lo que está leyendo, que lo sabe interpretar, y que es solamente nuestra responsabilidad. Vos no entendés cómo un chiquilín que no sabe escribir tiene una nota aceptable en el resto de las materias, o en inglés, cuando no sabe escribir en español un enunciado entero. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G2)

La exigencia sigue siendo hacia el docente de español, de lengua, que no le enseñó bien..., y ves esas consignas... [...] La elaboración de la consigna es fundamental. Eso también forma parte de que tenga dificultades para comprender los textos que le dan. (Docente de Idioma Español, interior, G2)

A veces entrás al salón y ves en el pizarrón una consigna que no se entiende o que le faltan signos de puntuación. (Docente de Idioma Español, interior, G2)

Veo también que la tarea de enseñar a escribir queda relegada al profesor de Español. Muchas veces veo las propuestas de escritos de Biología, Historia..., y son ejercicios de unir, completar. Recontraentiendo que es mucho más rápido corregir eso que una redacción. Pero me quedo con la sensación de que los únicos que enseñamos a redactar somos Español o Literatura. (Docente de Idioma Español, Montevideo, G6)

Aunque hay intentos de coordinar con otros docentes o hacerles ver la importancia de la lectoescritura en sus materias, esto a menudo resulta «frustrado» y «muy difícil», según indican los docentes de las materias de lengua. Las dificultades para implementar una verdadera transversalidad incluyen la falta de tiempos y espacios para la coordinación docente, la carga administrativa y el he-

cho de que muchos docentes trabajan en varios centros.

La necesidad de más tiempo para la coordinación docente y la valoración de trabajar en duplas pedagógicas se mencionan como soluciones cruciales para abordar la complejidad y la heterogeneidad de los grupos:

La posibilidad de trabajar en duplas. A veces la mirada de un otro, de un colega que puede estar contigo en el espacio del salón de clases, que me ayuda a ver lo que a veces no me doy cuenta. (Docente de Historia, interior, G1)

❶ Falta de apoyo institucional y multidisciplinario

Los centros a menudo carecen de equipos multidisciplinarios suficientes (psicopedagogos, psicólogos, etc.) para brindar apoyo, diagnóstico y seguimiento a los estudiantes con dificultades o diagnósticos. Si bien existen estructuras como tutorías o aulas de desdoble, su disponibilidad es limitada por los recursos o su alcance se ve restringido (por ejemplo, si la asistencia a tutorías no es obligatoria).

Esta ausencia de apoyos especializados impacta directamente en las posibilidades de intervenir de forma efectiva ante los desafíos en lectura y escritura. Aunque los docentes identifican situaciones que requieren seguimiento individualizado, muchas veces expresan que no cuentan con formación específica ni con las condiciones necesarias para abordarlas por sí mismos. En ese sentido, reclaman que el acompañamiento no dependa exclusivamente de ellos y que se incorporen figuras profesionales con formación en procesos de adquisición del lenguaje, lectura y escritura, capaces de trabajar de manera articulada con el equipo docente.

La conformación de equipos: que haya una psicopedagoga, que haya psicólogos, que haya gente que esté vinculada con la parte de adquisición del conocimiento, pero también con la parte de la fonación, de lo que tiene que ver con la dicción, la fonación, la lectura, procesos mentales distintos a lo que nos educaron a nosotros. No nos corresponde diagnosticar, no nos corresponde generar un tratamiento. (Docente de Idioma Español y Literatura, interior, G1)

❶ Recursos insuficientes y brechas entre centros

La falta de acceso a recursos básicos como libros físicos o tecnología (dispositivos, conexión a internet) limita las posibilidades pedagógicas. Existen claras diferencias en la disponibilidad de recursos y las condiciones de trabajo entre centros educativos, especialmente entre el ámbito público y privado, lo que acentúa las brechas en la atención y los resultados de los estudiantes.

No es lo mismo preparar una clase para una institución privada que para una pública, porque no tenés las mismas herramientas y recursos. Y ahí se empiezan a generar esas diferencias en el acceso a la educación, y ahí está en juego también cómo se planifica para cada lugar de forma distinta [...] De un lado estamos con una pala para hacer pozos y del otro lado con un escarbadientes para hacer ese pozo. Esas características socioeconómicas y contextuales son clave. (Docente de Sociología, Montevideo, G2)

A su vez, como se señaló previamente, los docentes a menudo deben lidiar con carencias básicas en los estudiantes (hambre, falta de sueño, problemas de

salud mental, situaciones de violencia o consumos problemáticos en el hogar) que afectan directamente su disposición y capacidad para aprender. Estas situaciones no están contempladas ni abordadas por la estructura formal del sistema educativo, y en ocasiones los docentes no cuentan con apoyo institucional o de infraestructura y recursos en los centros para poder atender estos problemas.

❷ Falta de articulación entre primaria y secundaria

Los docentes también perciben que hay una falta significativa de comunicación y traspaso de información relevante sobre la trayectoria y dificultades de los estudiantes al pasar de educación primaria a educación secundaria. Esta falta de información inicial complica el abordaje temprano de las dificultades.

En las escuelas, cuando los chiquilines terminan 6.º, las maestras hacen unos informes enormes de todo lo que saben de ese chiquilín, pero eso se pierde, no llega a secundaria. Entonces es como arrancar de cero; a secundaria llegan unos informes de cuatro o cinco renglones. Así tendríamos un montón de camino ganado para saber qué es lo que le está pasando a ese chiquilín. (Docente de Idioma Español, interior, G2)

Esta falta de articulación no se limita únicamente al cruce de información institucional. También se vincula con la ausencia de estrategias compartidas para acompañar la transición. Los docentes señalan que muchos estudiantes llegan sin estar preparados para los ritmos, lógicas y dinámicas del liceo. Desde la gestión del aula hasta la organización del material escolar, hay aprendizajes que no están contemplados institucio-

nalmente, pero que resultan fundamentales para el desempeño en secundaria. Como afirman algunos docentes, muchas veces deben enseñar desde cero cuestiones como el uso del cuaderno, la toma de apuntes o incluso cómo registrar la fecha en clase. Esta falta de preparación, sumada a la escasa comunicación entre niveles, aumenta la sensación de ruptura entre la educación primaria y la secundaria.

Conclusiones del estudio



Tras un minucioso análisis de los aportes realizados por los docentes, se evidencia una fuerte preocupación por los bajos niveles de lectura y escritura en el alumnado de séptimo grado, situación que también se replica en otros grados del ciclo básico. Esta preocupación no se limita a quienes enseñan lengua o literatura, sino que atraviesa a docentes de todas las disciplinas, quienes reconocen que las dificultades en esta área impactan directamente en los aprendizajes del resto de las asignaturas y en la trayectoria educativa en su conjunto. Por eso, destacan la necesidad de reforzar el trabajo en lectura y escritura como una condición indispensable para mejorar el desempeño general y sostener la continuidad educativa.

Las evidencias relevadas a lo largo del informe indican que, de acuerdo a las percepciones de los docentes, estas di-

ficultades responden a una compleja interrelación de factores: carencias educativas provenientes del nivel primario, un limitado capital cultural, la falta de articulación entre los distintos niveles del sistema educativo, el escaso acompañamiento familiar, la incidencia de aspectos afectivos y emocionales, necesidades básicas insatisfechas, el uso excesivo de tecnologías, los contextos atravesados por la violencia y la inseguridad, entre otros.

Más allá de los factores estructurales, los aportes de los docentes permiten reconocer la complejidad concreta que adquiere esta problemática en el aula. Se enfrentan cotidianamente a grupos con niveles muy diversos de dominio —desde estudiantes que aún no logran decodificar palabras hasta otros que comprenden textos complejos—, y también con una gran diversidad de situaciones que

incluyen desinterés, baja motivación, escasa autonomía y dificultades para encontrar sentido en lo que se les propone leer o escribir. Ante este escenario, los docentes se ven en la necesidad de sostener, motivar y adaptar sus propuestas permanentemente, y en muchos casos expresan la urgencia de revisar qué se enseña, cómo se enseña y para qué.

Al mismo tiempo, algunos docentes relativizan la idea de que se esté atravesando una *crisis de la lectoescritura* y proponen pensar que, quizás, se trata de una transformación más profunda en los modos contemporáneos de leer, escribir y vincularse con el conocimiento. Este cuestionamiento no solo interpela a los adolescentes, sino también al mundo adulto y a las prácticas docentes actuales, planteando el desafío de repensar los enfoques pedagógicos y los criterios desde los cuales se define qué significa leer o escribir *bien* en el presente.

Frente a este escenario, los docentes despliegan múltiples esfuerzos y estrategias: propuestas para fomentar la lectura en distintos formatos, actividades para mejorar la comprensión, ejercicios de reescritura, uso de consignas orales, recursos visuales, trabajo colaborativo, abordajes individualizados y adaptaciones diferenciadas. Muchas de estas prácticas se desarrollan por iniciativa propia, a partir de la experiencia y del conocimiento de sus estudiantes. Sin embargo, estos intentos se ven frecuentemente obstaculizados

por condiciones estructurales que exceden la voluntad individual: la ausencia de equipos multidisciplinares, el multiempleo docente, la falta de tiempo institucional, el deterioro de la salud mental —tanto de estudiantes como del colectivo docente—, entre otros.

Reforzar el trabajo en lectura y escritura no es, para los docentes, una tarea aislada ni exclusiva del área de la lengua, sino un eje fundamental para el aprendizaje en todas las disciplinas y para la construcción de trayectorias escolares significativas. Desde su experiencia cotidiana, docentes de todo el país coinciden en que mejorar las habilidades de comprensión, producción y reflexión sobre los textos es una condición necesaria para el acceso al conocimiento, la participación ciudadana y la permanencia en el sistema educativo. Por eso, reclaman que esta problemática sea abordada como una prioridad, con políticas sostenidas, equipos de apoyo adecuados y condiciones que permitan sostener propuestas pedagógicas relevantes y efectivas. Resulta imperioso avanzar hacia un abordaje integral, coordinado y sostenido en el tiempo. Los docentes no pueden revertir por sí solos un problema cuyas causas se distribuyen en diversos planos sociales, económicos, institucionales y culturales. Solo mediante una intervención conjunta será posible garantizar que los estudiantes adquieran las competencias básicas necesarias para su presente y su futuro.

Referencias



ABUSAMRA, V. (2018). «La psicolingüística y la comprensión lectora», entrevista por Gabriel Latorre, *Boletín de Novedades Educativas* n.º 93. Fundación Lúminis. En <https://fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-de-novedades-educativas-n93-entrevista-a-valeria-abusamra-la-psicolinguistica-y-la-compension-lectora>

ABUSAMRA, V. (2024). *Leer, escribir y comprender: desafíos de una realidad atravesada por las tecnologías*. Universidad Católica de Santa Fe. En <https://www.ucsf.edu.ar/leer-escribir-y-comprender-desafios-de-una-realidad-atravesada-por-las-tecnologias/>

ABUSAMRA, V. (2025). «Mente errante y lecturas superficiales: la batalla contra la distracción digital», entrevista por Melani Cordi, *Hoy Día Córdoba*. En <https://hoydia.com.ar/sociedad/mente-errante-y-lecturas-superficiales-la-batalla-contra-la-distraction-digital/>

AZNÁREZ, L. (s. f.). *La decodificación y el papel de la conciencia fonológica en la lectura fluida*. Prolee - Administración Nacional de Educación Pública. En [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politic-as-linguisticas/Prolee/docentes/articulos/La decodificacin y el papel de la conciencia fonolgica en la lecturafluida.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politic-as-linguisticas/Prolee/docentes/articulos/La%20decodificacin%20y%20el%20papel%20de%20la%20conciencia%20fonolgica%20en%20la%20lecturafluida.pdf)

INEEd (2025). *Aristas 2023. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria.* En <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2023/Aristas2023-Informe-resultados-tercero-y-sexto-educacion-primaria.pdf>

INEEd (2015). *Evaluación y tránsito educativo. Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay. Resumen ejecutivo.* Montevideo: INEEEd. En <https://redi.anii.org.uy/jspui/bitstream/20.500.12381/3811/1/evaluacion-transito-educativo.pdf>

NOBOA, L., PANIZZA, M. E. Y RAVELA, P. (2014). «La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación», *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, noviembre. Montevideo: INEEEd. En [https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/La evaluacion de los aspectos sociales y emocionale en la educacion.pdf](https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/La%20evaluacion%20de%20los%20aspectos%20sociales%20y%20emocionale%20en%20la%20educacion.pdf)

RAVELA, P. (2013). «El problema del tránsito entre ciclos educativos», *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, agosto. Montevideo: INEEEd. [https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Aristas-El 20problema 20del 20tr C3 A1nsito 20entre 20ciclos 20educativos.pdf](https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Aristas-El%20problema%20del%20tr%C3%A1nsito%20entre%20ciclos%20educativos.pdf)

TERIGI, F. (2024). «Si las aulas han sido siempre heterogéneas, ¿cuál es el problema para la enseñanza?», *Análisis de las Prácticas* (3), pp. 9-26. En <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/298>

UNESCO (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).* En <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-er-ce-2019>

UNICEF y UNESCO (2024). *Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso a la educación secundaria: una aproximación cuantitativa a un problema del que se habla poco. Los casos de Argentina y Uruguay.* Buenos Aires: UNICEF y UNESCO. En [https://www.unicef.org/argentina/media/23351/file/Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso a la educacion secundaria.pdf](https://www.unicef.org/argentina/media/23351/file/Los%20desafios%20en%20la%20lectura%20y%20la%20escritura%20en%20el%20ingreso%20a%20la%20educacion%20secundaria.pdf)



para cada infancia