

# Currículo y lecturas clave en formación de maestros

Claudia Cabrera-Borges, Daisy Imbert-Romero y Denise Vaillant

## RESUMEN

El artículo presenta los resultados, para el caso de Uruguay, de una investigación comparada (con Argentina y Chile) sobre las bibliografías que sustentan a las propuestas curriculares en formación inicial de maestros. Su objetivo fue contribuir a la comprensión de las propuestas curriculares de formación inicial de maestros de educación primaria, en Argentina, Chile y Uruguay, mediante el análisis de las lecturas indicadas a los futuros docentes, en los respectivos programas de estudio. El abordaje metodológico transaccional incluyó la consulta en Uruguay, a través de un cuestionario a 87 formadores de maestros, sobre las lecturas sugeridas a sus estudiantes. Entre los hallazgos, se destaca la preponderancia de las fuentes relacionadas con el conocimiento pedagógico didáctico respecto al conocimiento disciplinar. En menor proporción, pero de relevancia, aparecen fuentes citadas que aluden al conocimiento tecnológico.

**Palabras clave:** formación inicial de maestros, conocimiento, lecturas, currículo.

### Claudia Cabrera-Borges

[claudiaanahi@gmail.com](mailto:claudiaanahi@gmail.com)

Uruguaya. Doctora en Educación por la Universidad ORT Uruguay, Uruguay. Docente y tutora en el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. Docente e investigadora en la Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación. Temas de investigación: formación docente, investigación formativa, competencias digitales docentes e inteligencia artificial. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1419-6791>.

### Daisy Imbert-Romero

[daisyimbertromero@gmail.com](mailto:daisyimbertromero@gmail.com)

Uruguaya. Doctora en Educación por la Universidad Internacional Iberoamericana, México. Tutora en el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, Uruguay. Temas de investigación: formación docente e investigación formativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-2844>.

### Denise Vaillant

[vaillant@ort.edu.uy](mailto:vaillant@ort.edu.uy)

Uruguaya. Doctora en Educación por la Université du Québec à Montréal, Canadá. Decana del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, Uruguay. Directora académica del doctorado en Educación del Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. Temas de investigación: formación y desarrollo profesional docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8110-4634>.



## **Currículo e leituras-chave na formação de professores**

### **RESUMO**

O artigo apresenta os resultados, no caso do Uruguai, de uma pesquisa comparada (com Argentina e Chile) sobre as bibliografias que fundamentam as propostas curriculares na formação inicial de professores. Seu objetivo foi contribuir para a compreensão das propostas curriculares de formação inicial de professores do ensino primário, na Argentina, Chile e Uruguai, por meio da análise das leituras indicadas aos futuros docentes nos respectivos programas de estudo. A abordagem metodológica transaccional incluiu, no Uruguai, a aplicação de um questionário a 87 formadores de professores sobre as leituras sugeridas aos seus estudantes. Entre os achados, destaca-se a predominância de fontes relacionadas ao conhecimento pedagógico-didático em relação ao conhecimento disciplinar. Em menor proporção, mas com relevância, também aparecem fontes que fazem referência ao conhecimento tecnológico.

**Palavras chave:** formação inicial de professores, conhecimento, leituras, currículo.

---

## **Curriculum and key readings in teacher training**

### **ABSTRACT**

This article presents the results, for Uruguay, of a comparative study (with Argentina and Chile) on the bibliographies that support curriculum proposals in initial teacher training. Its objective was to contribute to the understanding of the initial teacher training curriculum proposals for primary education in Argentina, Chile, and Uruguay by analyzing the readings recommended to future teachers in the respective study programs. The transactional methodological approach included a consultation in Uruguay, in which a questionnaire was administered to 87 teacher trainers regarding the readings suggested to their students. Among the findings, the preponderance of sources on pedagogical and didactic knowledge relative to disciplinary knowledge stands out. To a lesser extent, but still relevant, are sources cited that refer to technological knowledge.

**Keywords:** initial teacher training, knowledge, readings, curriculum.

**Recepción:** 18/07/25. **Aprobación:** 27/11/25.

## Introducción

La formación inicial del docente tiene la gran responsabilidad de generar en el profesorado las capacidades y competencias requeridas para un desempeño efectivo en el complejo ámbito de la enseñanza. La preparación del docente, a lo largo de la historia, ha sido desempeñada en instituciones específicas, a cargo de personal especializado y mediante un currículum que establece la secuencia y contenidos del programa formativo. La institución busca asegurar una adecuada preparación de los futuros docentes para luego certificar a quienes ejercen la actividad de enseñanza (Vaillant y Marcelo, 2021).

Si nos detenemos en el examen de las propuestas curriculares de formación inicial, la evidencia muestra fragmentación y una falta de coordinación entre los distintos tipos de conocimiento (Cobb, 2022). Es frecuente que los contenidos, tanto disciplinares como pedagógicos, se presenten a los estudiantes a través de asignaturas aisladas y desconectadas. A menudo, los futuros docentes perciben que las normas y conocimientos adquiridos en las instituciones de formación son poco relevantes en comparación con las prácticas profesionales que observan en los centros educativos (Darling-Hammond y Oakes, 2021).

En la formación docente, los diseños curriculares se sustentan en diversos modelos, de los cuales dos son particularmente relevantes: los modelos concurrentes y los consecutivos. La preparación de los docentes de educación primaria suele seguir un enfoque donde los contenidos se integran en un único plan de estudios. En cambio, la formación de profesores de educación secundaria emplea modelos que pueden ser simultáneos, sucesivos o una combinación de ambos. En Iberoamérica, el enfoque concurrente es el más común (Vaillant y Marcelo, 2015).

Flores (2016) lleva a cabo una revisión exhaustiva de la literatura sobre los programas de formación inicial docente y concluye que, en muchos países, existe una notable fragmentación. Disciplinas como las matemáticas o la historia coexisten con

escasa integración junto a asignaturas como psicología, pedagogía, sociología o filosofía. Asimismo, Flores (2023) destaca la amplia diversidad en los componentes de la formación: algunos programas se centran en la didáctica general, mientras que otros priorizan didácticas específicas. En general, las prácticas —que son un componente clave del currículo— se caracterizan por su ambigüedad y diversidad.

La comunidad educativa internacional (Darling-Hammond, 2024) otorga cada vez más importancia a la evidencia empírica sobre los procesos formativos. Una manera de abordar el fenómeno es mediante el análisis de las propuestas de formación inicial, a través del estudio de las bibliografías que sustentan la preparación de los futuros docentes. No existe demasiada evidencia acerca de la incidencia que tienen los textos sugeridos en los programas de formación docente, en el desempeño del futuro docente (Japelj Pavesic y Cankar, 2022). Pero sí se cuenta con estudios que reflejan una relación débil con las lecturas que realizan los estudiantes de magisterio (Thomas *et al.*, 2023). Estos análisis destacan no solo un escaso hábito lector, sino también una preocupante proporción de futuros docentes que manifiestan abiertamente su desinterés por la lectura, y que la emplean de manera puramente instrumental en el contexto de su formación académica (De la Maya Retamar *et al.*, 2024).

El vínculo entre las propuestas curriculares y las lecturas recomendadas en los diversos cursos es bidireccional: las lecturas refuerzan los objetivos del currículo y el currículo orienta la selección de lecturas relevantes. Una adecuada articulación entre ambos elementos asegura que los futuros docentes estén preparados tanto teórica como prácticamente para enfrentar los desafíos del aula (Darling-Hammond, 2024).

Las lecturas que integran las propuestas curriculares de formación inicial tienen un papel preponderante en la preparación de los futuros



docentes (González-González *et al.*, 2024). Y, en ese sentido, desde hace varias décadas se ha desarrollado un campo de estudio relacionado con el diseño, la producción, la selección, la evaluación y el uso de las lecturas y materiales didácticos que dan sustento a las propuestas curriculares (Vergara Pérez, 2021). Hoy existen estudios que examinan los consumos literarios de los futuros docentes (Santos-Díaz *et al.*, 2021), mientras que otros se interesan por sus creencias (Calagua Mendoza, 2021) o bien por los formatos de lectura académica que prefieren los estudiantes en formación (Wijayanti *et al.*, 2022). Una de las facetas menos estudiadas es la referida a las ideas teóricas, vinculadas con aspectos disciplinares y pedagógicos que predominan en el proceso de formación de los futuros maestros. Así, en el trabajo realizado, pretendemos avanzar en la acumulación de evidencia que permita cubrir ese vacío en la investigación.

Este artículo expone los resultados, para el caso Uruguay, de una investigación comparada de carácter regional, llevada a cabo por equipos de investigadores de la Universidad San Andrés de Argentina, la Universidad Diego Portales de Chile y la Universidad ORT Uruguay (Rivas *et al.* 2025). Su objetivo fue contribuir a la comprensión de las propuestas curriculares de formación inicial, en los tres países, mediante el análisis de las lecturas indicadas a los futuros docentes, en los respectivos programas de estudio.

El presente análisis se centra en los resultados obtenidos en Uruguay y busca comprender cómo se construye la base de conocimientos de los maestros de nivel de educación primaria. Para hacerlo, se profundizó en las lecturas que realizan durante sus estudios los docentes en formación. Entre las preguntas se destacan las siguientes: ¿qué lecturas realizan los futuros maestros durante su formación inicial en Uruguay? ¿Cuáles son las ideas teóricas (disciplinares y pedagógicas) que predominan en este proceso formativo?

En un primer apartado, el artículo introduce el

marco teórico y metodológico que da sustento a la investigación. Luego, se presentan los hallazgos a partir de una caracterización de las lecturas de los futuros maestros en Uruguay y, en particular, de los autores seleccionados, el grado de actualización de las fuentes y los principales ejes temáticos abordados por la bibliografía. Finalmente, se discuten los resultados presentados y se esbozan algunas conclusiones y pistas para posteriores investigaciones.

El papel esencial de las propuestas curriculares en la formación inicial de los docentes ha sido ampliamente documentado por numerosos estudios a lo largo de varias décadas (Darling-Hammond, 2024). La evidencia aportada por la investigación respalda la idea de que la calidad de la formación de maestros y profesores desempeña un papel decisivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond y Oakes, 2021).

Asimismo, está bien documentado que el contenido de los programas de formación docente desempeña un papel crucial en el desarrollo y la composición de la base de conocimientos de la cual los profesores pueden valerse al ejercer su profesión (López-Martín *et al.*, 2023). La investigación sugiere que el dominio claro, por parte de los docentes de la materia a enseñar, es un factor importante para una buena enseñanza (Wojcikiewicz y Patrick, 2022).

Además, las investigaciones sobre las capacidades y los conocimientos que deben tener los futuros docentes han demostrado, en particular, que es la interacción compleja e intrincada entre el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico de la materia lo que puede llevar a un aumento en la calidad general de la enseñanza (Darling-Hammond, 2021).

En el ámbito internacional, uno de los modelos que aún se considera relevante para analizar el conocimiento de los docentes es el propuesto por Shulman (1986), el cual fue posteriormente modificado por autores como Grossman, en 1990. Según Shulman (1986), la base del conocimiento docente se compone de tres elementos:

- el conocimiento del contenido (CK), que se refiere a la comprensión de la materia que se enseña;
- el conocimiento pedagógico (PK), relacionado con las estrategias de enseñanza y la gestión del aula; y
- el conocimiento pedagógico del contenido (PCK), que representa la integración de los dos anteriores.

Posteriormente, Mishra y Koehler (2006) proponen un modelo que añade el conocimiento tecnológico, que se agrega a los ya mencionados. De esta forma el modelo queda conformado por: conocimiento tecnológico (TK), conocimiento tecno-pedagógico (TPK), conocimiento tecnológico del contenido (TCK) y conocimiento tecno-pedagógico del contenido (TPACK).

En Iberoamérica, la literatura también enfatiza sobre la relevancia del marco curricular signado por diversos componentes, entre los cuales se destacan el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento psicopedagógico, y el conocimiento de contexto (Vaillant y Marcelo, 2015). El conocimiento del contenido se refiere a las competencias y capacidades generales de un área disciplinaria, así como a sus conceptualizaciones, definiciones, convenciones y procedimientos (Vaillant y Marcelo, 2015). Es fundamental que el profesorado tenga un dominio profundo de la disciplina, ya que esto impacta directamente en el qué y en el cómo de su enseñanza.

El conocimiento didáctico del contenido (Darling-Hammond, 2021) constituye un componente central en el desempeño docente, siendo resultado de la interacción entre la materia a enseñar y los saberes pedagógicos y didácticos. Es igualmente crucial considerar el perfil del alumnado. Esto implica un conocimiento psicopedagógico que abarca, entre otros aspectos: los procesos de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, así como la estructura del grupo escolar (Borko y Putnam, 1996). Otro elemento fundamental en las propuestas curriculares, para la formación inicial y continua, está relacionado con el contexto educativo. En este sentido, los docentes

deben adaptar su enseñanza a las condiciones específicas de cada institución (Vaillant y Marcelo, 2021).

La literatura académica (Van Driel y Berry, 2022) establece que el contenido curricular, en los programas de formación docente, desempeña un papel fundamental en la construcción de la base de conocimientos que los futuros educadores utilizan en su práctica profesional. Por su parte, Jarauta Borrascas y Medina (2023), destacan la centralidad de la articulación teoría práctica y la relevancia de la reflexión sobre las prácticas para favorecer la integración.

Kitchen y Taylor (2020) identifican diversos modelos de formación de los futuros docentes, según cómo se integran los diferentes componentes de la currícula:

- Proposiciones que hacen foco en la articulación entre teoría, práctica y reflexión.
- Iniciativas que ubican a la práctica como el componente central, relegando a un segundo plano a la teoría y a la reflexión.
- Procesos centrados en la preparación en la reflexión como componente principal, con una limitada atención hacia la conceptualización y la práctica.
- Propuestas que se basan en un enfoque con un exceso de teoría y una insuficiencia de práctica y reflexión.

La investigación (Kitchen y Taylor, 2020) indica que un dominio disciplinar a impartir —es decir, el conocimiento del contenido— es un factor determinante para una enseñanza efectiva. No obstante, el conocimiento pedagógico del contenido también se considera de gran relevancia para la calidad de la enseñanza. Desde la perspectiva del modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006), se incorporan otros componentes relacionados con el conocimiento tecnológico y su interrelación con los aspectos previamente mencionados.

¿Cómo acrecentar el conocimiento acerca de los contenidos impartidos, en las propuestas curriculares de los programas de formación inicial docente? Zeichner *et al.* (2024) sugieren, entre otros, la revisión de los planes de estudio de los cursos, de los textos y lecturas, de la oferta de cursos y horas requeridas,



y del número de cursos obligatorios sobre el contenido. La revisión de los textos y de las lecturas de los cursos constituye uno de los mecanismos posibles para identificar las ideas teóricas (disciplinares y pedagógicas) que predominan en un proceso formativo de futuros docentes.

### **Metodología**

En este apartado se describe el contexto en el cual se llevó adelante la investigación, la muestra, el procedimiento de recogida de datos y el análisis realizado.

### **Contextualización de la formación de maestros: el caso de Uruguay**

El contexto nacional se distingue por dos características clave: a) formación docente de carácter terciario, no universitaria, predominantemente pública y b) acceso universal a los recursos tecnológicos para la educación, facilitado por la cobertura del centro de innovación educativa Ceibal. Además, otro rasgo singular de Uruguay es que, a diferencia de otros países donde el sistema educativo depende del Ministerio de Educación, en el país, quien tiene las máximas potestades en ese ámbito es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Como se mencionó previamente, en Uruguay, la formación de maestros es mayoritariamente pública y se imparte en instituciones terciarias no universitarias. La duración de la carrera es de cuatro años y se desarrolla en el área metropolitana y en las restantes jurisdicciones del país. En 2023, fecha en la que se realizó el trabajo de campo, ocurría en el país un cambio de planes y programas. En ambos planes (en el anterior de 2008-2010 y en el nuevo de 2023) existen tres rasgos identitarios en la formación de maestros que se han mantenido a lo largo del tiempo: un núcleo común de formación profesional en educación, un núcleo de formación disciplinar específico acorde a la carrera, y la centralidad de la didáctica-práctica como componente característico de la profesión. Es necesario señalar, en comparación con otros países

de América Latina, la importante carga horaria que tienen ambos planes vigentes: 3 450 horas en el plan 2008, y 5 550 horas en el plan 2023 (ANEP, 2023).

Entre las particularidades de Uruguay, cabe mencionar el reconocimiento del país en materia de la inclusión de tecnología vinculada a Ceibal (2024). Paradójicamente, diversos estudios focalizados en la formación docente dan cuenta de las dificultades para que esos avances se constaten a nivel de la formación docente (Cabrera Borges *et al.*, 2024).

Otra característica notable de la formación docente, en Uruguay, es que existe un plan único para todo el país y programas oficiales para cada asignatura (con fundamentación, contenidos y referencias). Sin embargo —y tal como ocurre en países europeos—, en Uruguay, el docente cuenta con libertad de cátedra, derecho que se consagra en la actual Ley de Educación (Uruguay, 2008). Esto significa que cada docente puede elegir las fuentes de consulta que recomienda a sus estudiantes, sin estar obligado a seguir estrictamente lo establecido en el programa oficial. Como resultado, no existe uniformidad en la cantidad y tipo de textos que los docentes sugieren a los futuros maestros, incluso en la misma asignatura.

### **Instituciones que integran la muestra y su selección**

Se seleccionaron al azar cinco centros en diversas jurisdicciones: uno en el este, otro en el norte, uno en el sur y dos en el centro del país. La selección de los centros permitió que se obtuviera una muestra heterogénea. Para el relevamiento de datos, se invitó a todos los docentes de la carrera de Magisterio, de los centros seleccionados, a integrar la muestra de la investigación. Así aceptaron participar un total de 87 docentes, pertenecientes a 47 unidades curriculares o asignaturas. La tabla 1 permite apreciar la cantidad de unidades curriculares o asignaturas relevadas, respecto al total de las presentes en el currículum.

Por otra parte, en la tabla 2 se muestra la cantidad de textos y autores mencionados por los docentes.

**Tabla 1. Características de la muestra conseguida a partir del relevamiento realizado en Uruguay**

Nivel	Asignaturas del currículum	Asignaturas relevadas	% de asignaturas relevadas
1	14	12	86
2	15	14	93
3	17	13	76
4	17	8	47
Total	63	47	75

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2. Cantidad de textos y autores mencionados por los docentes**

Total materias	Promedio materias por institución	Total textos	Promedio textos por institución	Promedio textos por materia	Total autores	Promedio autores por materia
82	16	1043	209	13	1289	16

Fuente: elaboración propia.

### Procedimiento de recogida de datos

Se trató de una investigación transaccional en la cual, en una primera instancia, se aplicó una encuesta a través de los formularios de Google, ahí se les solicitó a los docentes que detallaran las referencias sugeridas a sus estudiantes en cada una de las asignaturas o unidades curriculares que tenían a su cargo. Con el propósito de obtener la mayor cantidad de respuestas posibles se brindó la posibilidad de incluir, como documento adjunto, la planificación del docente, en la que constara el detalle de las fuentes sugeridas. Ante esta alternativa, algunos docentes optaron por incluir la información en formato de texto, en tanto otros lo hicieron adjuntando su planificación como documento.

Es necesario indicar que, si bien las planificaciones elaboradas por los docentes se basan en los programas oficiales, cada una de ellas es personal y surge de las decisiones que toma cada profesional, lo cual determina que difiera de un docente a otro (aunque tengan a su cargo la misma unidad curricular

o asignatura). Incluso, puede suceder que algunos docentes no realicen una planificación, porque no es obligatoria. Estas particularidades hicieron que fuera imprescindible consultar a los docentes respecto a qué lecturas sugerían a sus estudiantes de magisterio.

El formulario constó de seis secciones:

- Sección 1, con información sobre la investigación y el consentimiento informado.
- Sección 2, con datos generales del docente: edad, lugar geográfico del centro, asignatura o unidad curricular, experiencia docente en años, carga horaria, entre otros.
- Sección 3, con la posibilidad de optar entre dos caminos, según sus preferencias: adjuntar la planificación o ingresar manualmente la bibliografía.
- Sección 4, con los datos de aquellos docentes que decidieron adjuntar el documento de planificación.
- Sección 5, con los datos de aquellos docentes que prefirieron incluir el listado manual de la bibliografía.



– Sección 6, con la posibilidad de agregar comentarios.

Previo a la administración del instrumento se presentó de manera general el propósito del estudio dirigido a los docentes invitados a participar en la investigación. Posteriormente, con el apoyo de direcciones de los centros de formación docente seleccionados, se envió el formulario de la encuesta a todos los docentes.

El cuestionario fue validado por investigadores del equipo, pertenecientes a los otros dos países participantes en la investigación comparada (Argentina y Chile). También fue probado por dos docentes, quienes sugirieron cambios, los que fueron considerados a los efectos de su mejora.

### **Análisis de resultados**

Si bien el instrumento aplicado fue el cuestionario, al momento de procesar los datos, se recurrió al análisis de documentos para las respuestas de aquellos docentes que optaron por adjuntar su planificación.

Para dicho análisis se utilizó una pauta destinada a relevar las referencias recomendadas para cada unidad curricular o asignatura, con el fin de recabar el mismo tipo de datos que los que brindaron aquellos quienes respondieron esa información del formulario.

El análisis de datos, tanto para las respuestas incluidas como texto, como para los documentos (planificación), incluyó las siguientes categorías:

- Autores
- País de origen de los autores
- Promedio de años de los textos (se utilizó 4 períodos: anteriores a 1900, entre 1900 y 1990, entre 1990 y 2010, posteriores a 2010)
- Campos de conocimientos
- Subdivisión de los campos en subcategorías

Al momento de organizar la información, de acuerdo con las categorías identificadas, se utilizó una planilla de cálculo (donde cada columna corresponde a una categoría y cada fila a una fuente

mencionada). De esta forma, fue posible identificar la frecuencia con la que aparecen las variables identificadas, por ejemplo, el autor. Luego de organizar y comprobar la información por parte de investigadores de los tres países, se realizó un listado con los 50 autores más nombrados.

También se hizo el análisis del coeficiente de dispersión, respecto a las menciones realizadas a cada autor. Este coeficiente varía según la dispersión de autores. Si todos fueran autores distintos, el numerador (cantidad de autores únicos) sería igual al denominador (cantidad de autores totales): el coeficiente sería 1. En cambio, cuanto más cercano a 0, menos dispersa es la selección de autores (hay más repeticiones). Por ejemplo, en el extremo, si solo hubiera un autor repetido muchas veces, el numerador (cantidad de autores únicos) sería 1 y el denominador sería muy grande (todas las veces que se repitió), lo cual produciría un valor muy pequeño, cercano a cero.

### **Resultados**

Los hallazgos obtenidos permiten identificar las lecturas indicadas a los futuros maestros de Uruguay, en las diversas asignaturas. La caracterización de lecturas fue realizada a partir de las siguientes dimensiones: autores más elegidos y su procedencia; grado de actualización de las fuentes, y principales ejes temáticos. Para referirse a los diferentes centros se utiliza la codificación: U01, U02, U03, U04 y U05.

#### **¿Qué autores son los más elegidos?**

El análisis realizado permitió constatar una gran diversidad de autores mencionados. La gráfica 1 presenta a los 430 autores propuestos de una a cinco veces, 24 se nombran entre seis y diez veces, mientras que solamente nueve fueron designados más de once veces.

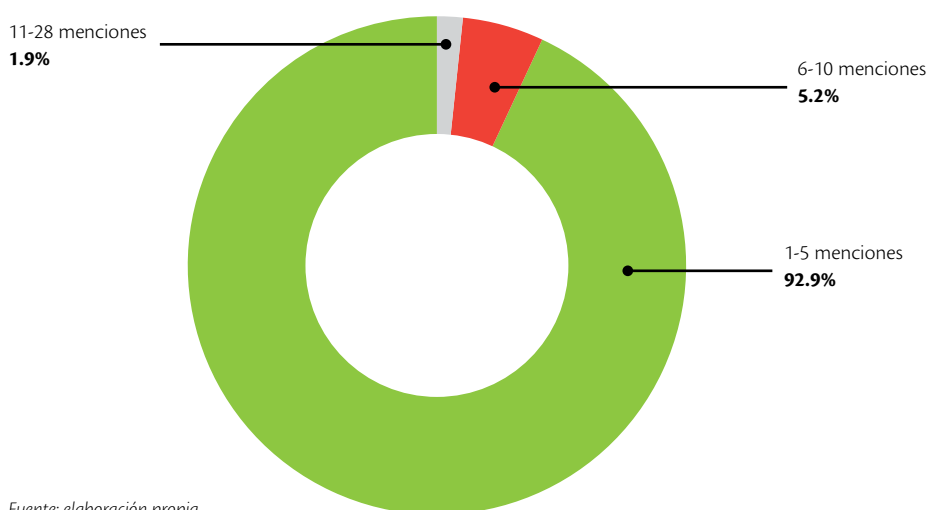
Respecto a la recurrencia, el primer lugar del ranking de los 20 autores más mencionados lo ocupa la Administración Nacional de Educación Pública (corresponde a documentos oficiales), con 28 menciones en un total de 1 044. En segundo lugar, lo

comparten Cassany y Furman, con 20 menciones cada uno, seguidos por Piaget, con 16. Algunos de los otros autores nombrados corresponden a Vigotsky (13), Anijovich (12), Bruner y Gardner (9), y Eisner (8). El último lugar es compartido por cuatro autores: Bosque, Dibarboure, Durkheim y Freire, con 7 menciones cada uno (véase gráfica 2).

Interesa expresar que el resultado del análisis del

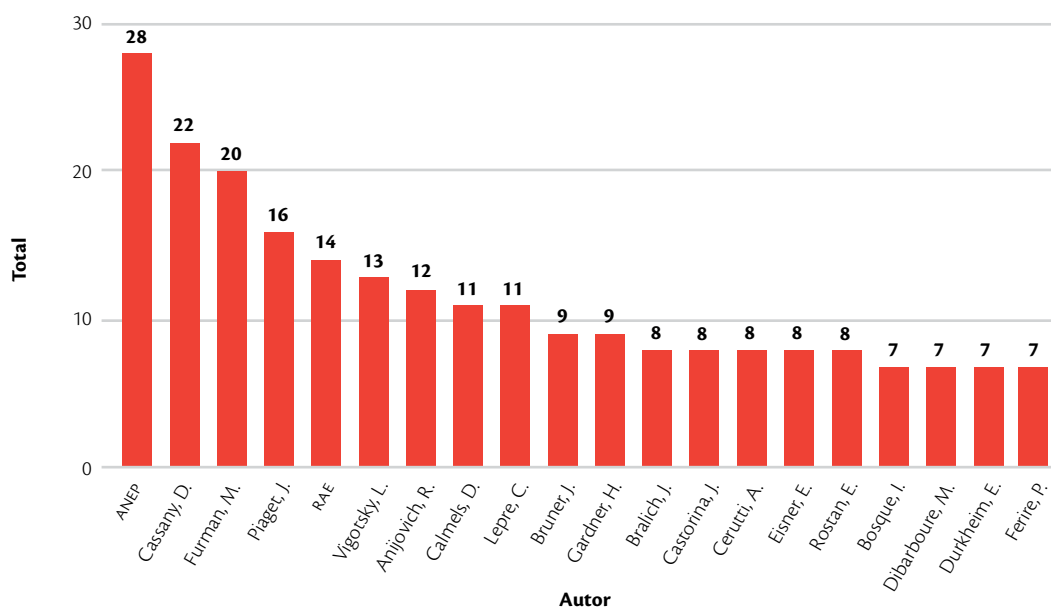
coeficiente de dispersión de autores, en Uruguay, corresponde a 0,6796. Eso confirma lo expresado antes sobre la diversidad de autores mencionados, ya que cuanto más cercano a 1, más dispersa la selección de autores (presenta más variabilidad). El coeficiente también puede multiplicarse por 100, lo cual daría el porcentaje de autores únicos, que en Uruguay se ubica en un 68 por ciento.

**Gráfica 1. Cantidad de menciones por autor**



Fuente: elaboración propia.

**Gráfica 2. Autores que aparecen con mayor recurrencia**



Fuente: elaboración propia.



### **¿Cuál es su procedencia?**

En relación con la procedencia de los autores es posible realizar un doble análisis. Por un lado, a partir de la identificación de los 20 más nombrados y, por otro, en función de la procedencia de la totalidad de autores relevados.

Sobre el primer aspecto, se constata que cinco son uruguayos (ANEP; Lepre; Bralich; Rostan; Di-barboure), lo que corresponde a un cuarto del total. Otro cuarto corresponde a dos países latinoamericanos; cuatro de Argentina (Furman; Anijovich; Calmels; Cerutti) y uno de Brasil (Freire). Los doce autores restantes pertenecen a diversos países, donde solo tres corresponden a habla hispana. Si bien las fuentes corresponden al idioma español, el origen de

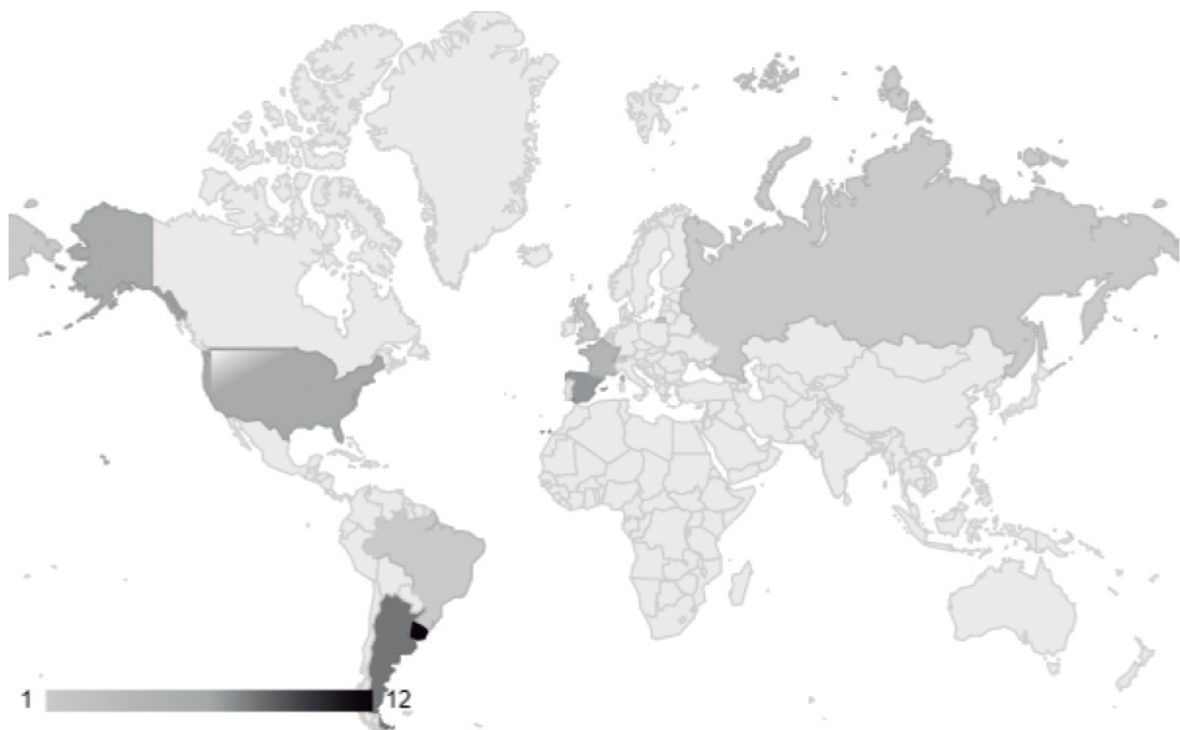
nueve autores es de países en los que se hablan otros idiomas.

Respecto al segundo aspecto, la figura 1 representa la distribución de los países de origen (del total de los autores mencionados, que aparecen con mayor frecuencia).

### **Grado de actualización de las fuentes**

En cuanto al grado de actualización de las fuentes, la tabla 3 permite constatar que el promedio de años —si se considera el total de fuentes— es 1999. Aunque se aprecian variantes entre las diferentes instituciones, la que alcanza un promedio mayor (2006) es U05, siendo el más antiguo de 1966 y el más reciente de 2023.

**Figura 1. Procedencia de los autores que aparecen con mayor recurrencia**



Fuente: elaboración propia.

Nota. a Los datos se distribuyen según las siguientes frecuencias: Uruguay (12), Argentina (8), Brasil (1), Estados Unidos (6), España (7), Francia (4), Reino Unido (1), Rusia (1), Suiza (1).

**Tabla 3. Antigüedad de los textos**

<b>País</b>	<b>Antigüedad</b>	<b>Año mínimo</b>	<b>Año máximo</b>
Uruguay	1999	1762	2023

Fuente: elaboración propia.

**Principales ejes temáticos**

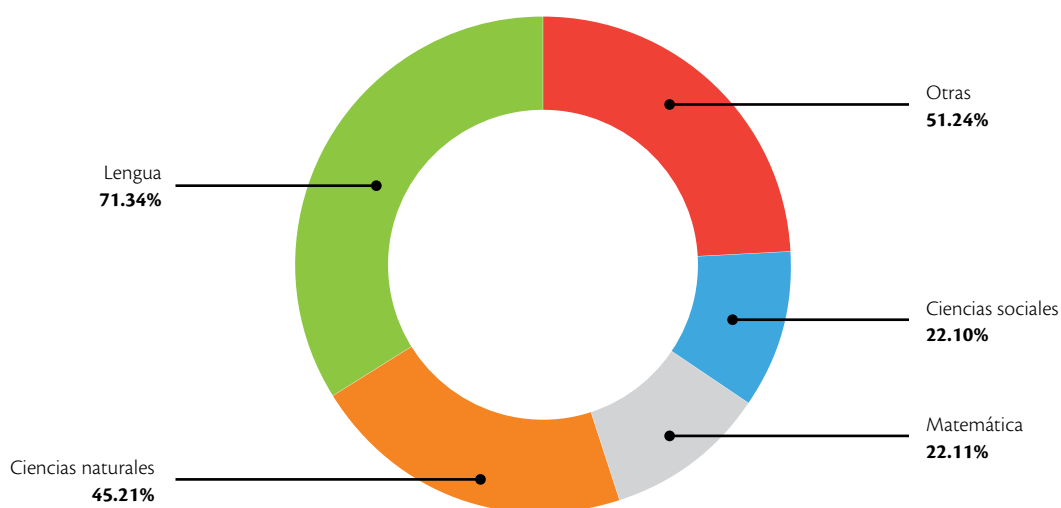
Al momento de analizar los ejes temáticos, se aprecian significativas diferencias. Se visualiza una clara preeminencia de las fuentes relacionadas con el conocimiento pedagógico didáctico (37.1%), respecto al conocimiento disciplinar (22.6%). Por otra parte, el conocimiento tecnológico cuenta con un 2.4% respecto al total de fuentes mencionadas. Dentro de la bibliografía que alude a lo tecnológico, se aprecia recurrencia en la fuente: “Ciudadanía digital: cartografía para docentes”, de 2022, cuya autoría corresponde a la fuente oficial ANEP.

Dentro de los conocimientos pedagógicos, se constata un énfasis en lo didáctico, tanto de la didáctica

general (54.6%), como de las didácticas específicas (26%). Respecto a las didácticas específicas, se aprecian diferencias según el área, con un marcado predominio de la didáctica de la lengua, seguida por la de las ciencias naturales (véase gráfica 3).

Al momento de analizar las fuentes correspondientes al conocimiento disciplinar y su distribución según las disciplinas, se constata la misma tendencia que en las didácticas específicas (véase tabla 3). El primer lugar lo ocupan las fuentes correspondientes a lengua (49.2%), seguido por ciencias naturales con 39.8%. Llama la atención la escasa alusión a textos de matemática, que solo alcanzan un 3.4% del total de los textos que refieren al conocimiento disciplinar (gráfica 4).

**Gráfica 3. Distribución didáctica según el área del conocimiento**



Fuente: elaboración propia.



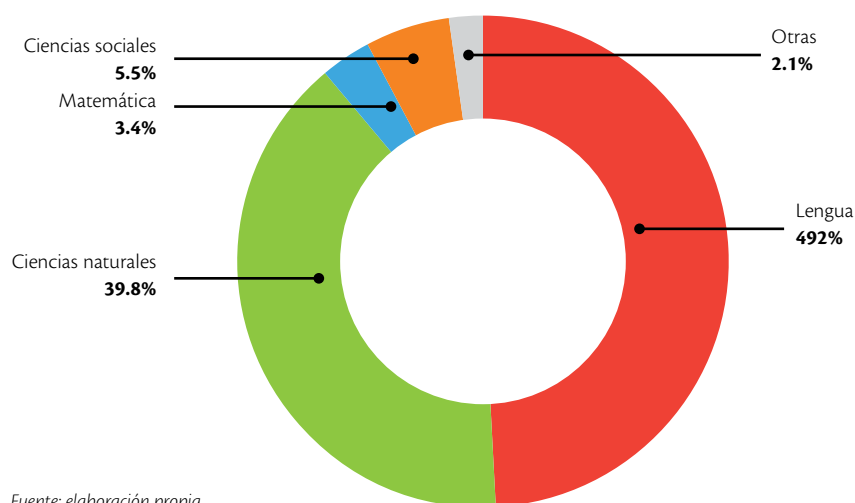
**Tabla 3. Distribución/fuentes de cada área, en el conocimiento disciplinar y en las didácticas específicas**

Áreas disciplinares	Lengua	Ciencias Naturales	Matemática	Ciencias Sociales	Otras
Conocimiento disciplinar	49.2	39.8	3.4	5.5	2.1
Didáctica específica	33.6	21.3	10.4	10.4	24.2

Fuente: elaboración propia.

Nota. Los valores se expresan como porcentajes respecto al total de fuentes para cada tipo de conocimiento. El total referidas al conocimiento disciplinar es de 236, en tanto las referidas a las didácticas específicas son 211. Un ejemplo de fuentes incluidas en otras son las que aluden a las artes.

**Gráfica 4. Distribución del conocimiento disciplinar**



Fuente: elaboración propia.

La mayor presencia, tanto en lo disciplinar como en lo didáctico, de lo referido a lengua, se condice con que el segundo autor más mencionado es un referente en este campo: Cassany. Otro eje que resulta de gran interés es el psicopedagógico, que en este estudio corresponde al 20% del total de fuentes, en las que aparece con recurrencia la mención a “aprendizaje” (30 veces).

Interesa hacer referencia a que un 6.2% del total de las fuentes refieren a aspectos vinculados con la epistemología e investigación. Finalmente, aunque con un porcentaje escaso, dada su relevancia,

amerita mencionar que el 1.8% de las fuentes refieren a contenidos vinculados con la inclusión.

### Conclusiones

El modelo de formación de maestros de Uruguay es del tipo concurrente, en coincidencia con lo predominante en Iberoamérica (Vaillant y Marcelo, 2015). Dicho modelo se sustenta, según los datos relevados, en una gran diversidad de fuentes bibliográficas: los futuros maestros se forman consultando una importante variedad de artículos y libros.

Como se indicó en apartados anteriores, los formadores de maestros en Uruguay gozan de libertad de cátedra, probablemente debido a la fuerte influencia del enfoque europeo en la formación docente en el país. No obstante, se presenta una notable paradoja: a pesar de la existencia de esta libertad académica, el autor más citado y recomendado por los formadores es la organización oficial ANEP, cuyo contenido se encuentra omnipresente en las bibliografías sugeridas.

En lo que respecta a la procedencia de los autores, se constata que se incluyen autores de diversos países, tanto a nivel regional (Latinoamérica con mayor frecuencia de autores de Argentina) como internacional (europeos y de Norteamérica).

Otro aspecto por destacar es la antigüedad de las fuentes, ya que, aunque se incluyen referencias recientes (2023), resulta llamativo que el promedio de las citas corresponda a 1999. Eso sugiere una prevalencia de textos de hace varias décadas, que podrían no reflejar los avances más actuales en el campo de la formación docente.

En los tipos de contenido, se observa una notable preponderancia del conocimiento pedagógico-didáctico, lo cual resulta de particular interés al considerar su relevancia para la formación de maestros. Según Darling-Hammond (2021), este tipo de conocimiento es fundamental para el desarrollo de las competencias necesarias en los docentes, puesto que constituye la base para una práctica educativa eficaz, reflexiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes.

Los resultados evidencian también la importancia del conocimiento de la disciplina, lo que resulta congruente con lo señalado por Wojcikiewicz y Patrick (2022), quienes indican que el dominio profundo de la materia a enseñar constituye un factor clave para una enseñanza de calidad. Esta perspectiva es consistente con la argumentación previa de Kitchen y Taylor (2020), quienes también destacan la importancia de este conocimiento especializado como fundamento esencial para una práctica educativa efectiva.

De acuerdo con el modelo de Mishra y Koehler (2006), las didácticas específicas corresponden a un espacio de intersección entre el conocimiento disciplinar y el didáctico pedagógico. Al respecto, se observa —en los resultados del caso Uruguay— la misma preponderancia que se constata en la literatura, en áreas disciplinares en el campo de las didácticas y del conocimiento específico. Aparecen con marcada prevalencia, en primer lugar, lengua, seguido por las ciencias naturales. Las didácticas específicas podrían constituir un espacio de privilegio para trabajar sobre la integración del conocimiento teórico y el práctico, mediado por la reflexión sobre cómo enseñar el contenido disciplinar a los niños (Jaraúta Borrasca y Medina, 2023).

Otro aspecto por destacar es la presencia del conocimiento tecnológico que, si bien ocupa un porcentaje no demasiado alto (2.4%), constatar su presencia es consistente con el hecho de que, en Uruguay, se cuenta con una fuerte apuesta a la inclusión de tecnologías, dada por Ceibal (Ceibal, 2024). Ese dato marca cambios respecto al estudio realizado en 2018, en el cual se identificó una muy baja presencia de este tipo de contenidos en el plan 2008 (Cabrera Borges *et al.*, 2018). Dicho cambio puede deberse a que el plan 2023 incorpora más asignaturas específicas para este abordaje como lo son Tecnologías Multimediales y Educación e Integración de Tecnologías Digitales (Pérez Rodríguez *et al.*, 2025).

A partir del análisis de los hallazgos presentados en la investigación realizada surgen nuevas interrogantes. Un resultado relevante del estudio es la falta de actualización de las fuentes recomendadas por los docentes, lo cual plantea interrogantes que permitirían avanzar hacia una comprensión de este fenómeno. Cabe preguntarse acerca de la relación existente entre las fuentes recomendadas por los docentes y las sugeridas por los programas. También se podría indagar sobre las percepciones de los docentes respecto al grado de actualización de las fuentes y qué criterios toman en cuenta al momento de realizar la selección.



Los hallazgos realizados nos plantean la interrogante de cuánto influyen las lecturas recomendadas en los contenidos que se analizan. La temática es abordada por Flores (2023), quien señala que, en muchos países, se observa una marcada fragmentación. En la misma línea de la vinculación con el tipo de conocimiento, interesa relacionar los hallazgos con lo propuesto por Espiritu Curi y Osorio Callupe (2024), cuando mencionan la escasa alusión al contenido tecnológico, aunque se trata de un país reconocido por la inclusión de tecnología vinculada al Ceibal.

A este respecto, los resultados son congruentes con los resultados de otras investigaciones sobre formación docente. Cabrera Borges *et al.* (2024) y Questa-Tortero *et al.* (2024) refieren a las dificultades para incluir las tecnologías digitales en formación inicial de maestros. Ya han transcurrido casi dos décadas desde el inicio de Ceibal, por lo que se esperaría que la inclusión de lecturas referidas al uso, con sentido pedagógico de la tecnología, sea mayor.

Surgen así nuevas interrogantes: ¿cómo perciben los docentes la relevancia de este tipo de conocimiento, para formación de los maestros? ¿La inclusión de unidades curriculares específicas para el abordaje de lo tecnológico podría tener incidencia en el uso de la tecnología por parte de los futuros maestros?

En relación con otros temas, las políticas educativas en Latinoamérica han priorizado en la última década, como la inclusión educativa (Betancourt *et al.*, 2022), no se observa un énfasis significativo en las recomendaciones de las lecturas realizadas por los formadores de docentes. Esto plantea la interrogante sobre la incidencia que podría tener la falta de actualización de los programas educativos. En ese sentido, resulta pertinente retomar la propuesta de Darling-Hammond (2024), quien destaca la estrecha vinculación entre las lecturas sugeridas y los objetivos pedagógicos.

El estudio realizado aporta ideas que permiten incrementar el conocimiento acerca de los contenidos impartidos en las propuestas curriculares de los programas de formación inicial docente de Uruguay. También ofrece algunas respuestas para ese contexto, a través del estudio de los textos y de las lecturas, tal lo sugerido por Zeichner *et al.* (2024). Como se ha señalado previamente, surgen nuevas interrogantes que pueden orientar futuras investigaciones. Por ejemplo, ¿qué implicancias podrían tener los tipos de conocimiento y las características de las fuentes sugeridas —por los formadores a los futuros maestros—, en la calidad de los aprendizajes alcanzados durante su formación? (Darling-Hammond y Oakes, 2021). ■

## Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (2023), *Plan 2023 de la formación de grado de los educadores. Maestro de Educación Primaria*, Montevideo, ANEP, <[https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/plan\\_2023/maestro\\_educador\\_primaria/Plan\\_2023\\_MEP.pdf](https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/maestro_educador_primaria/Plan_2023_MEP.pdf)> [Consulta: julio de 2025].
- Betancourt, Marcela, Mariela Norambuena C. y Ma. Angélica Valladares A. (2022), “El lenguaje inclusivo y la promoción de una educación inclusiva con justicia social”, *Cuadernos de Literatura*, núm. 19, pp. 23-39, DOI: <<https://doi.org/10.30972/ct.0196207>>.
- Borko, Hilda y Ralph Putnam (1996), “Learning to teach”, en David C. Berliner y Robert C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Estados Unidos, Macmillan, pp. 673-708.
- Cabrera Borges, Claudia, Andrea Tejera Techera, y Mariela Questa-Tortero (2024), “Professional learning communities in initial teacher education in Uruguay: social network analysis”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol.15, núm 1, pp. 1-20, DOI: <<https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3479>>.
- Cabrera Borges, Claudia, Ana Cabrera Borges, Silvia Carámbula, Adriana Pérez, y Marcela Pérez (2018), “Tecnologías digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 9, vol 2, pp. 13-32, DOI: <<https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2858>>.
- Calagua Mendoza, Valeria Leticia (2021), “Creencias y actitudes sobre ciencia, tecnología y sociedad en estudiantes de formación docente”, ponencia presentada en IX Congreso Internacional Sobre Formación de Profesores de Ciencias, Bogotá, Colombia.
- Ceibal (2024), *Construyendo inteligencia artificial para la educación*, <<https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/info/construyendo-inteligencia-artificial-para-la-educacion-2024-00038101>> [Consulta: julio de 2025].
- Cobb, Donella J. (2022), “Metaphorically drawing the transition into teaching: What early career teachers reveal about identity, resilience and agency”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 110, DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103598>>.
- Darling-Hammond, Linda (2021), “Defining teaching quality around the world”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 44, núm. 3, pp. 295-308, DOI: <<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>>.
- Darling-Hammond, Linda (2024), “Teacher professional development for science education: Best practices and policy implications”, *Educational Policy*, vol. 38, núm. 1, pp. 102-128.
- Darling-Hammond, Linda y Jeannie Oakes (2021), *Preparing teachers for deeper learning*, Cambridge, Harvard Education Press.
- De la Maya Retamar, Guadalupe, Magdalena López-Pérez y Ignacio Fernández-Portero (2024), “Relación entre hábitos lectores y vocabulario en maestros de inglés en formación”, *Investigaciones Sobre Lectura*, vol. 19, núm. 1, pp. 70-94, DOI: <<https://doi.org/10.24310/isl.19.1.2024.18089>>.
- Espiritu Curi, Susi Melina y Angela Juana Osorio Callupe (2024), *Herramientas tecnológicas en el fortalecimiento de capacidades emprendedoras en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática María Parado de Bellido, Pasco-2023*, Pasco, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.
- Flores, Maria Assunção (2016), “Teacher education curriculum”, en John Loughran y Mary Lynn Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education*, Dordrecht, Springer, pp. 187-230.
- Flores, Maria Assunção (2023), “Why teacher education matters even more”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 46, núm. 5, pp. 747-751, DOI: <<https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2298631>>.
- González-González, José-Manuel, Juan Carlos Bel, Juan Carlos Colomer Rubio y Pilar Rivero (2024), “La investigación sobre el uso del libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España: una revisión sistemática”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 35, núm. 2, pp. 295-306, DOI: <<https://doi.org/10.5209/rced.85747>>.



- Grossman, Pam (1990), *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*, Teacher College Press.
- Japelj Pavesic, Barbara y Gašper Cankar (2022), “Textbooks and students’ knowledge”, *CEPS Journal*, vol. 12, núm. 2, pp. 29-65.
- Jarauta Borrasca, Beatriz y José Luis Medina Medina (2023), “Contenidos y procesos de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de educación primaria”, *Bordón*, vol. 75, núm. 3, pp. 103-118, DOI: <<https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94634>>.
- Kitchen, Julian y Leanne Taylor (2020), “Preparing preservice teachers for social justice teaching: Designing and implementing effective interventions in teacher education”, en Carol A. Mullen (ed.), *Handbook of social justice interventions in education*, Springer, pp. 955-980.
- López-Martín, Esther, Belén Gutiérrez-de-Rozas, Ana María González-Benito y Eva Expósito-Casas (2023), “Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students’ academic achievement”, *International Journal of Educational Research*, vol. 120, DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.10219>>.
- Mishra, PunyayMatthew J. Koehler (2006), “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge”, *Teachers College Record*, vol. 108, núm. 6, pp. 1017-1054, DOI: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>>.
- Pérez Rodríguez, Beatriz, Claudia Cabrera Borges, Virginia Navarro Piñeyro, Jimena Olivero Pera, Silvia Umpiérrez Oroño (2025), “Inteligencia Artificial en el plan 2023 de formación en educación de Uruguay”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 16, vol. 1, pp. 112-133.
- Questa-Tortero, Mariela, Andrea Tejera-Techera y Claudia Cabrera-Borges (2024), “Usos e apropriação de tecnologias em centros de formação inicial de professores: Estudo comparativo no Uruguai e no Chile”, *Revista Eletrônica Educaré*, núm. 28, vol. 2, pp. 62-77, <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/18429/31285>>.
- Rivas, Axel, Cristian Cox, Denise Vaillant, Claudia Cabrera Borges, Javiera Peña Fredes, Lourdes Gil Deza (2025), “Exploring the pedagogical field: A comparative study of the teacher education curriculum in Latin America”, *Prospects*, núm. 55, pp. 1-24, DOI: <<https://doi.org/10.1007/s11125-025-09745-9>>.
- Santos-Díaz, Inmaculada Clotilde, María Juárez Calvillo y Ester Trigo Ibáñez (2021), “Motivación por la lectura académica de futuros docentes”, *Educação y Formação*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-21.
- Shulman, Lee S. (1986), “Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching”, *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14.
- Thomas, Matt, Yuankun Yao, Katherine Landau Wright y David Kreiner (2023), “Teachers as readers: Baseline profile types with regard to skills, habits, and dispositions”, *Reading Psychology*, vol. 44, núm. 8, pp. 1005-1029, DOI: <<https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2235350>>.
- Uruguay (2008), Ley n.º 18437: Ley General de Educación, <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>> [Consulta: julio de 2025].
- Van Driel, Jan y Amanda Berry (2022), “Pedagogical content knowledge in preservice teacher education”, en Michael A. Peters (ed.), *Encyclopedia of teacher education*, Springer Nature Singapore, 1213-1218.
- Vergara Pérez, Jorge (2021), *Oportunidades de Aprendizaje (ODA) en textos escolares*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vaillant, Denise y Carlos Marcelo (2021), “Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio”, REICE, *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 19, núm. 4, pp. 55-59, DOI: <<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>>.
- Vaillant, Denise y Carlos Marcelo (2015), *El ABC y D de la formación docente*, Madrid. Narcea.
- Wijayanti, Etri, Yan Mujiyanto y Hendi Pratama (2022), “The influence of the teachers’ reading habit on their teaching practice: A narrative inquiry”, *English Education Journal*, vol. 12, núm. 2, pp. 205-214, DOI: <<https://doi.org/10.15294/ej.v12i2.56256>>.
- Wojcikiewicz, Steven y Susan Kemper Patrick (2022), *The*

*evolution of accreditation as professional quality assurance in teacher preparation*, Washington, National Academy of Education Committee on Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs, National Academy of Education.

Zeichner, Kenneth, Linda Darling-Hammond, Amy I. Berman, Dian Dong y Gary Sykes (2024), *Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs*, Washington, National Academy of Education.

**Cómo citar este artículo:**

Cabrera-Borges Claudia, Daisy Imbert-Romero y Denise Vaillant (2025), "Currículo y lecturas clave en formación de maestros", *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XVII, núm. 48, pp. 201-217, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2026.48.2082>.