



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

**Educación rural en el nivel primario: Las prácticas de enseñanza en la
lectura y escritura en el distrito de General La Madrid**

Autora: Iara Araya

Directora: Esp. Nilda Mabel Díaz

BAHÍA BLANCA

2025

PREFACIO

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Iara Araya, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección de la Esp. Nilda Mabel Díaz.

AGRADECIMIENTOS

Este proceso de formación inicial significó en mí una gran oportunidad, esta carrera me brindó nuevas experiencias, vivencias, sentires, conocimientos, saberes, herramientas. Ser primera generación en la universidad, formarme y habitarla desde los diferentes espacios que brinda marcó una gran huella tanto en lo profesional como en lo personal.

Para una estudiante del interior irse a estudiar a otra ciudad implica mudarse, adaptarse a cambios, crear nuevos vínculos, organizarse con las tareas de la casa, el estudio, las distancias, extrañar a la familia, las amistades, las comidas caseras de la abuela, perderse cumpleaños o acontecimientos importantes. En este trayecto ocurrieron muchas situaciones, por ello, quiero agradecer a quienes formaron parte de este camino, desde cerca o lejos supieron ser el sostén durante estos años.

En primer lugar, a mi familia, fueron el sostén emocional y económico para que pudiera cumplir mi sueño. Gracias abuela, por mandarme esas encomiendas con tus milanesas caseras y las golosinas que me servían al momento de estudiar. El agradecimiento más grande es para la persona que me incentivó a estudiar esta carrera, que me educó como una persona responsable, comprometida y a luchar por lo que uno se propone, gracias Ma. Esta tesis me permitió conectar con la historia de nuestra familia, tu profesión y vocación por la educación. Los primeros cuatros años de la carrera fuiste mi sostén principal, y luego, por circunstancias de la vida me acompañas desde algún otro lugar, pero siempre cerquita.

Gracias a mis amigas de siempre: Ana, Evange, Mica, Ro y Mai. Ustedes son de oro, me apoyaron desde cerca y mayoritariamente desde lejos, cada una haciendo su camino, pero siempre juntas. No me alcanzan las gracias para reflejar todo lo que han hecho -y siguen haciendo- por mí, lo saben, pero es importante recordarlo: las amo.

A quienes fueron parte del proceso y con las que compartí la residencia estudiantil: Palo, Gene y Cami, ustedes se bancaron la rutina, la cotidianidad, los llantos, las alegrías. Gracias por bancarme en todos los cambios de humores posibles.

A mis compañeras y compañeros, que desde el primer año son el apoyo incondicional para que hoy esté presentando esta investigación. Hicieron mi vida más fácil en la ciudad y en la uni, agradezco haberlos conocido y formar un grupo con ustedes.

Gracias a la UNS por haberme cruzado a profesoras/es excelentes, que me han formado y contribuyeron a construir mi posición como futura profesional. Gracias Mabel por acompañarme en este recorrido, por brindarme todas las herramientas para la construcción de esta tesis, guiarme, aconsejarme y, sobre todo, respetar y apoyar cada decisión que tomé.

Gracias al Municipio de General La Madrid por permitirme esta oportunidad, es fundamental para una estudiante poder residir en la Casa de Estudiante. Gracias a las personas que siempre me ayudaron para solventar los gastos de mis estudios.

A quienes, con su presencia y apoyo, me brindan la posibilidad de seguir aprendiendo y creciendo en mi campo profesional. Desde la interdisciplinariedad me enseñan un montón y se han transformado en personas importantes en mi vida, gracias al Equipo de Educación.

A la Jefatura Distrital e Inspectora del Nivel Primario que autorizaron mi presencia en la Escuela Rural. Gracias a la docente “M”, no solo abriste las puertas de la escuela y me brindaste información, sino que, aprendí de tu profesión y tu gran vocación. A los niños y las niñas que me recibieron con mucho amor, por un tiempo fui “señora” y sin entender mucho de lo que yo hacía ahí, compartimos muchas experiencias y juegos en el recreo.

A todas las personas que contribuyeron en cuanto a datos, información, consejos, guía, gracias.

¡GRACIAS! Son parte de este gran y arduo camino.

Iara.

RESUMEN

Esta tesina de grado se propuso indagar las prácticas de enseñanza en la lectura y escritura en contextos de educación rural, en el distrito de General La Madrid; en específico conocer las decisiones docentes respecto a los criterios de selección, secuenciación y organización del contenido, indagar acerca de las estrategias de enseñanza y materiales que se utilizan, por último, las dinámicas de interacción áulicas. Este estudio se enmarca en la ciudad de General La Madrid -provincia de Buenos Aires. El motivo de elegir esta localidad se debe a que dentro partido se localizan dieciséis establecimientos de nivel primario, entre los cuales, once se ubican en la zona rural.

Para este fin, se realizaron observaciones en la escuela “S.I” - será el nombre que se le asigna a la escuela rural seleccionada-. Los criterios se vincularon con la dinámica de la clase y organización del aula, las estrategias de enseñanza, los materiales y los agrupamientos de los/as alumnos/as. Los registros se realizaron a través de notas de campo y fotografías. A su vez, se llevó a cabo el análisis de documentos, se sistematizó la planificación anual docente y las secuencias de la DGCyE; por último, se realizaron entrevistas semiestructuradas a la docente de la escuela rural acerca de su práctica de enseñanza y las decisiones asumidas. Se espera que esta investigación sea un aporte en la profundización del conocimiento sobre el contexto rural, la organización del aula plurigrado y las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: Educación rural. Nivel primario. Prácticas de enseñanza. Lectura y escritura.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. ESTADO DEL ARTE	11
3. MARCO TEÓRICO.....	15
4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	19
4.1 General La Madrid: El contexto de descripción de la investigación	20
4.2 La escuela rural “S.I”.....	22
5. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL CONTEXTO RURAL: DESAFÍOS Y PARTICULARIDADES.....	24
5.1 El rol decisorio respecto del contenido a enseñar	24
5.2 Las estrategias y materiales de enseñanza	28
5.2.1 Las estrategias.....	28
Proyecto “La radio en mi escuela”	31
5.2.2 Los materiales.....	33
5.3 Las dinámicas de interacción áulicas.....	34
6. CONSIDERACIONES FINALES	37
Referencias	40
ANEXOS	45

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesina de grado se propone indagar acerca de las prácticas de enseñanza en la lectura y escritura en contextos de educación rural, específicamente en una escuela “S.I.”¹ del distrito de General La Madrid, provincia de Buenos Aires.

En Argentina, se consagró la escuela gratuita, laica y obligatoria promoviendo la tarea de “educar al ciudadano” de la república a partir de la sanción de la Ley 1420 en 1884. Sin embargo, es posible advertir que la institución escolar tenía una significativa presencia en los años precedentes. Lionetti (2009) plantea que la educación se remonta a la fundación de la Universidad de Buenos Aires en 1821, donde se incorporaron las escuelas primarias de la ciudad. La autora se refiere a la educación de los “hijos de nuestros campos”, ya que, frente a un contexto de inestabilidad política y diversificación social y económica, se promovió una mayor presencia de la escuela pública en la región. Fueron los vecinos más notables de la sociedad, autoridades civiles, religiosas y estatales quienes protagonizaron los debates y negociaciones para sentar las bases en la provincia y garantizar el fomento de la escolarización en la región hasta tanto el Estado estuviera en condiciones de asumir su compromiso.

Desde 1905, por disposición de la ley 4874 llamada Láinez, el Estado nacional pudo establecer directamente, bajo su sostén y supervisión, escuelas primarias de dependencia nacional en zonas rurales y suburbanas de las provincias que lo solicitaran. El currículum de esas escuelas rurales fue definido entonces por el Consejo Nacional de Educación (Ascolani, 2010).

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993 en las zonas rurales, con el Plan Social Educativo, se desarrollaron políticas destinadas a garantizar la inclusión de niñas, niños y jóvenes adolescentes en el último trayecto de la Educación General Básica (EGB).

La educación rural se instaura como modalidad del sistema educativo en la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) de 2006. En ella se establece la necesidad de elaborar propuestas específicas y propias a las características de la población de ámbitos

¹ “S.I.” será el nombre que se le asigna a la escuela rural seleccionada

rurales, garantizando el cumplimiento de la obligatoriedad (arts. 49 y 50). Previo a la LEN, era objeto de programas y políticas focalizadas de alcance no universal.

Las escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires se clasifican según el número de matrícula de alumnas/os. Por un lado, en las que el/la docente tiene a cargo todos los grados, llamadas unidocentes; por otro lado, se encuentran las escuelas bidocentes, donde una/o docente trabaja con niñas/os del primer ciclo y otra/o con segundo ciclo; mientras que, en algunas más grandes, la cantidad de docentes aumenta de acuerdo con la matrícula y se organizan los plurigrados que sean necesarios (Terigi, 2006).

En este sentido, en el contexto rural las prácticas de enseñanza poseen características singulares. La organización del aula es el plurigrado, donde alumnas/os de diferentes edades y niveles educativos comparten situaciones didácticas, es decir, no sólo comparten un espacio educativo sino también los demás elementos de la práctica. Por tal motivo, las/os docentes tienen una compleja tarea para trabajar en estas aulas que requieren de una propuesta didáctica particular (Santos, 2011).

En relación con la lectura y escritura, desde el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) se plantea el objetivo de construir una propuesta para enseñar a leer y escribir a las/os niñas/os por sí mismos y que logren ser partícipes de la cultura escrita. De esta manera, se propone para la enseñanza un enfoque equilibrado que sintetiza líneas de trabajo de diferentes enfoques teóricos. Desde este enfoque, se plantea que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo; de esta forma, el aprendizaje se da de una manera contextualizada sin perder el sentido y significado de los textos y cumpliendo la función social.

A su vez, durante el ciclo lectivo 2023 se trabajó con 10 principios que sintetizan los fundamentos pedagógicos y las líneas de acción de la política educativa bonaerense a partir de la revisión y diagnóstico de años anteriores con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza y las trayectorias de las/os estudiantes. En el documento de la DGCyE (2023) se plantea que las acciones propuestas estuvieron dirigidas a centralizar la enseñanza para garantizar el aprendizaje en todos los niveles y modalidades. En el nivel primario se hace hincapié en la enseñanza de la lectura y escritura para formar estudiantes que sean capaces de tomar la palabra en una sociedad cada vez más compleja (Dirección General de Cultura y Educación, 2023). Asimismo, en pos de acompañar estas propuestas,

se avanzó en la ampliación de tiempos de aprendizajes, teniendo en cuenta las posibilidades y características de cada comunidad educativa. A tal fin, se buscó profundizar los aprendizajes de Prácticas de Lenguaje, Matemática y las Ciencias (Dirección General de Cultura y Educación, 2023).

En la misma línea, desde 2024 se lleva a cabo un plan de acción que se desarrollará hasta la finalización del periodo escolar 2025 en todas las escuelas primarias de la provincia. Tiene como propósito orientar la intensificación de la enseñanza hacia la profundización de objetivos, tratamiento de áreas y temas pendientes de años anteriores, en específico, intensificar y focalizar en la enseñanza de la lectura y escritura (Dirección General de Cultura y Educación, 2024).

En este sentido, para la presente investigación resulta fundamental aportar conocimiento sobre las prácticas de enseñanza en la lectura y escritura que se despliegan en el contexto rural. Son las/os docentes quienes toman las decisiones a partir de las normativas que atraviesan la vida escolar, las características que asumen las prácticas en la ruralidad, como así también, considerando las particularidades distritales, escolares y del alumnado.

El distrito de General La Madrid que se encuentra al sudoeste de la provincia de Buenos Aires. El motivo de esta elección se debe a que, es mi ciudad de origen, a la que siento mi lugar de pertenencia y en la que actualmente me encuentro desarrollando como profesional; por ello, sentía necesario producir conocimiento sobre esta localidad.

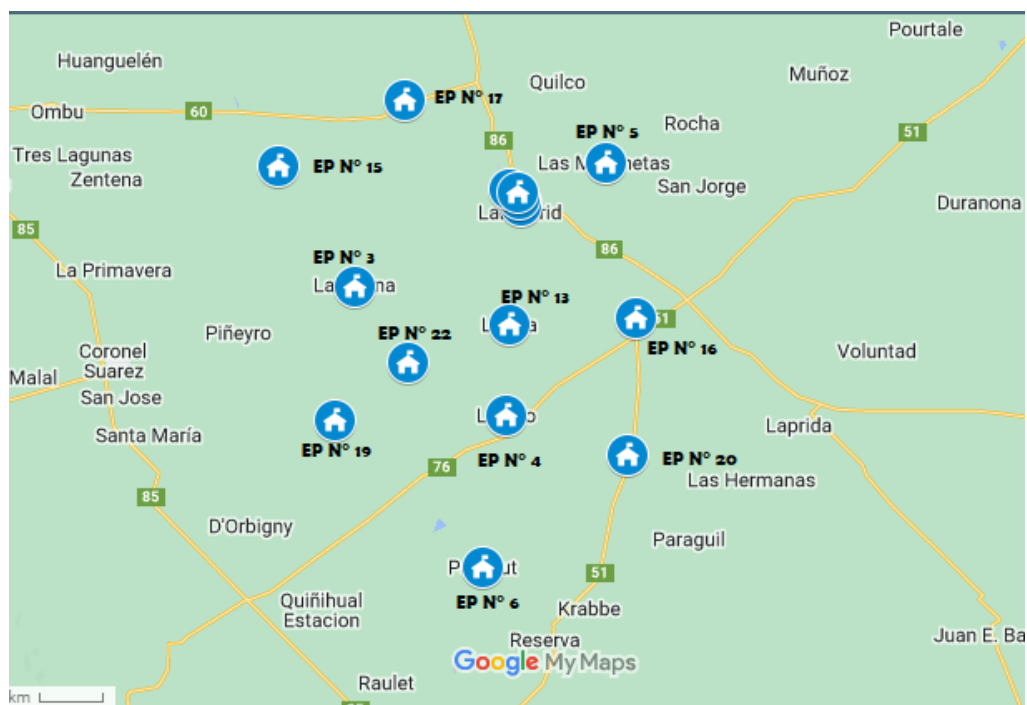
Además, resulta de relevancia ya que, de los 16 establecimientos de nivel primario que existen dentro del partido, 11 corresponden a la zona rural -en su mayoría escuelas unidocentes-. En las escuelas rurales, la matrícula se conforma principalmente por niñas/os de familias que migran de las provincias del norte del país para establecerse y desarrollar las actividades en el medio rural, ya que esta región se ha caracterizado económicamente por el predominio de un sistema mixto agrícola-ganadero.

De las escuelas de educación primaria, cinco se encuentran en la zona urbana: EP N° 1, EP N° 2, EP N° 7, EP N° 8 y EP N° 9.



Nota: Geolocalización de las instituciones educativas. Fuente: Sitio web del Municipio de General La Madrid (2020).

Mientras que las escuelas que se ubican en la zona rural son: EP N° 3, EP N°4, EP N° 5, EP N°6, EP N°13, EP N° 15, EP N° 16, EP N° 17, EP N° 19, EP N° 20 y EP N° 22.



Nota: Geolocalización de las instituciones educativas. Fuente: Sitio Web del Municipio de General La Madrid (2020).

A partir de lo planteado hasta el momento surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo son las prácticas de enseñanza en la lectura y escritura en una escuela primaria rural del distrito de General La Madrid?

En este sentido, el objetivo general es comprender las prácticas de enseñanza en la lectura y escritura en una escuela primaria rural del distrito de General La Madrid.

En cuanto a los objetivos específicos, se plantean:

- Conocer las decisiones docentes respecto a la selección, secuenciación y organización del contenido en la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela rural.
- Indagar acerca de las estrategias que se despliegan y los materiales elegidos por la docente en la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela rural.
- Caracterizar las dinámicas áulicas en la escuela rural.

2. ESTADO DEL ARTE

En este apartado se presenta un conjunto de investigaciones que han abordado la educación rural en el nivel primario. El mismo ha sido ampliamente estudiado desde diferentes campos del conocimiento y disciplinas. Su mayor desarrollo en Argentina fue a partir de la sanción de la LEN.

Un grupo de autores aborda la educación rural desde las políticas educativas y normativas (Ascolani, 2010; Brumat, 2010; Escobar, 2017; Zattera, 2015). Entre los hitos más destacados mencionan, en primer lugar, la Ley de Educación N° 1.420 que declara a la escuela primaria obligatoria, gratuita y graduada. En segundo lugar, las políticas educativas destinadas a la educación rural iniciadas en los años 90 donde el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y la Educación General Básica (EGB). En tercer lugar, la creación de la Modalidad Educación Rural en 2006 a partir de la sanción de la LEN que la incorpora como un área específica, la implementación del “Programa Mejoramiento de la Educación Rural” (PROMER) y la creación por parte del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del postítulo “Especialización Superior en Educación Rural para Nivel Primario”. Estas fueron y son el marco regulatorio que propició las herramientas para el trabajo docente en aulas plurigrados.

Asimismo, se encuentra otro conjunto de investigaciones que se focalizan en la formación docente para la modalidad rural, que en su mayoría refieren a la formación inicial (Brumat, 2011; Cragnolino y Lorenzatti, 2016; Corsello, 2023; Escobar, 2016; Ezpeleta, 1996; Hormaeche y Heritier, 2020; Hormaeche, 2023). Estas sustentan que el diseño de políticas para formar docentes con conocimientos específicos para el trabajo en instituciones educativas en contextos de ruralidad sigue siendo un aspecto importante a fortalecer en las instituciones formadoras de maestras/os. Se reconoce que los Institutos de Formación Docente han incorporado a partir de la última reforma de los planes de estudios, en el Campo de la Práctica Docente, especificidades del contexto rural. Aun así, en lo que respecta a las Didácticas Específicas y los Ateneos, queda a criterio de cada institución abordar -o no- formación específica para el ámbito rural.

En cuanto a la formación docente permanente aún hay poco investigado en el ámbito rural. Escobar (2022), realizó un estudio en el marco de un proyecto de extensión

universitaria de la Universidad Nacional de La Plata a partir del análisis de la escasez de producción pedagógica, didáctica y curricular destinada a la escuela primaria y a la formación docente que contemple las particularidades del contexto rural y el aula plurigrado. El propósito de este estudio consistió en generar espacios de reflexión y formación para conocer la ruralidad como contexto educativo específico, sus características, desafíos y potencialidades, en específico, promover estrategias pedagógicas-didácticas que atiendan las particularidades de las aulas. Además, se realizaron espacios de formación, intervenciones en escuelas y la creación de un repositorio de material digital. Los espacios de debate y reflexión aportan a la formación inicial y continua en las especificidades de las escuelas rurales con aulas plurigrados, en pos de contribuir en la mejora de las prácticas de enseñanza.

Castedo et al., (2012), realizó una investigación de formación docente en lectura y escritura en el marco de un proyecto de extensión universitaria que consistió en instancias de debate y planeamiento para desnaturalizar y problematizar la enseñanza en este ámbito. En los talleres realizados se utilizaron como estrategia situaciones de “doble conceptualización”, donde el objetivo no solo fue incorporar a las/os docentes a nuevos aspectos de las prácticas de lectura y escritura, sino también en acercarlas/os a la perspectiva de sus alumnas/os como lectores y escritores. A su vez, Pelaez y Hoz (2016, 2021) llevaron a cabo investigaciones a partir de la realización de talleres con docentes de escuelas rurales para problematizar diversas secuencias didácticas y reflexionar acerca de los modos de agrupamiento, consignas e intervención docente en contenidos de Prácticas del Lenguaje. Al igual que en la investigación anterior, se utilizaron situaciones de “doble conceptualización” para los diferentes talleres realizados. Para las/os docentes resulta fundamental seguir formándose e intercambiar con otras/os docentes ya que en su mayoría son escuelas unidocentes y estos espacios generan condiciones para pensar de forma colectiva.

En lo que respecta a las prácticas de enseñanza en el plurigrado, estas han sido ampliamente estudiadas. Se encuentran un conjunto de investigaciones a nivel internacional (Boix, 2011; Bustos Jiménez, 2010,2013,2014; Ezpeleta, 1997; Santos, 2011), que han hecho aportes relevantes para comprender las particularidades de las escuelas rurales. En específico, en la selección de contenidos ya que es necesario seleccionar, secuenciar y organizar en simultáneo para diferentes grados que integran un mismo grupo. A su vez, las/os autores coinciden que el aula plurigrado permite romper

con la graduación y posibilita otros criterios de agrupamiento de las/os alumnas/os en torno a las actividades grupales que se proponen; las diferentes dinámicas que se pueden establecer facilita la circulación de saberes entre estudiantes. Por último, la gestión del espacio y el tiempo; en este último se puede presentar un tiempo dedicado al grupo completo y otro dedicado a las acciones simultáneas una vez que las/os estudiantes de cada grado realizan tareas afines a su nivel.

A nivel nacional (Acosta y Annessi, 2021; Cometti, 2023; Fairstein y Pedernera, 2007; Lorenzatti, 2007; Plencovich y Constantini, 2011; Terigi, 2008), se relevaron investigaciones que profundizan en los aportes de la organización y dinámica del aula plurigrado y coinciden que si bien todas/os las/os docentes están sujetas/os a revisar su accionar en la enseñanza, la realidad rural las/os enfrenta a buscar propuestas pedagógico-didácticas diferenciadas y que las mismas tienen que ser comprendidas a partir del contexto, las características de las/os alumnas/os, la formación inicial docente, entre otros. En este sentido, Terigi (2008) categoriza estas prácticas como una “invención del hacer” ya que las/os docentes toman decisiones y dan respuesta a las particularidades de estas aulas, aún si en su formación inicial se abordó –o no- especificidades del plurigrado.

En cuanto a las prácticas de enseñanza en la lectura y escritura, este ámbito ha sido poco explorado en contextos rurales, especialmente en Argentina, donde las investigaciones son muy escasas. A nivel internacional, sin embargo, se ha logrado un mayor desarrollo investigativo. La mayor preocupación radica en mejorar las prácticas de enseñanza ya que las/os docentes fueron formadas/os para enseñar a leer y escribir en escuelas urbanas y no en contextos rurales donde se requiere de una propuesta didáctica particular.

Es así que, se relevaron estudios de Colombia, México, Venezuela y Uruguay (Delgano Alarcon et al., 2018; Gutierrez Zambrano, 2020; Silva Quirama y Uribe Muñoz, 2019; Valencia, 2020; Zarate, 2020), cuyo objetivo es analizar las prácticas de enseñanza en la lectura y escritura que despliegan las/os docentes en las aulas plurigrados, para luego realizar talleres como instancias de reflexión, revisión y problematización en busca de mejorar y fortalecer la enseñanza; a partir de ello, se propusieron proyectos pedagógicos para trabajar en el aula. Estas investigaciones concluyen en destacar la valoración que hacen las/os docentes de poder reflexionar sobre las propias prácticas como una posibilidad de transformación y resaltan la importancia de la formación permanente ya

que les permite conocer nuevas estrategias adecuadas a la lectura y escritura en el contexto rural y propiciar mejores condiciones de enseñanza para sus estudiantes.

Otro grupo de investigaciones (Céspedes González, 2014; Fraile Blanco, 2018; Montagut, 2021; Simoes Mallarini, 2021), que analizan cómo es la práctica de enseñanza en la lectura y escritura en el ámbito rural, en específico, cómo se enseña, qué metodologías se usan, qué conocimientos poseen las/os docentes sobre la lectura y escritura y cuáles son las condiciones docentes en el contexto rural. Estas destacan la compleja tarea que las/os docentes asumen en este contexto ya que piensan y diseñan planificaciones adecuadas para todas/os las/os alumnas/os, seleccionan los contenidos y actividades para estudiantes de diferentes grados que se encuentran en enseñanza simultánea.

A nivel nacional, se relevaron investigaciones (Basel, 2007; Sanchez Abchi y Borzone, 2010; Silverio, 2024), donde se analiza cómo las/os niñas/os aprenden a leer y escribir y cómo la docente interviene y orienta en ese proceso. En estos estudios, se analizan las producciones de las/os estudiantes y como es su proceso de aprendizaje. Las mismas coinciden en que es necesario que las/os docentes desarrollen estrategias e intervenciones acorde a los diferentes procesos de aprendizaje de sus estudiantes que se encuentran en condiciones de simultaneidad, sin perder de vista la complejidad de la enseñanza en la lectura y escritura. Además, se reconoce que la convivencia de alumnas/os de diferentes edades, grados e intereses favorece la circulación e intercambio de saberes.

A partir del recorrido de los antecedentes sobre el tema, cabe mencionar que el presente estudio se ubica en el análisis de las prácticas de enseñanza en el plurigrado, en específico, la selección de contenidos, agrupamientos, estrategias y materiales haciendo foco en la lectura y escritura. Teniendo en cuenta que ha sido un campo poco estudiado a nivel nacional resulta un área de vacancia y relevancia para aportar conocimiento en esta temática.

La especificidad de la presente investigación es poder comprender las particularidades de las aulas plurigrados en las escuelas rurales para profundizar en las prácticas que se despliegan para enseñar a leer y escribir a niñas/os que se encuentran en diferentes grados, pero que comparten los diferentes elementos de la práctica educativa.

3. MARCO TEÓRICO

En Argentina para definir qué espacios son considerados rurales, se emplea un criterio demográfico. La estadística establece un límite de 2.000 habitantes: toda población que supere esta cifra se define como urbano e, inversamente, cuando no la alcanza es rural. Sin embargo, esta definición resulta insuficiente ya que se vincula al ámbito rural, exclusivamente con lo demográfico (Zattera, 2015).

Por ello, en el presente estudio se concibe lo rural -desde un enfoque territorial- como el espacio construido por grupos sociales a través de sus modos de vida, tradiciones, creencias. Esto permite comprender cuestiones políticas, sociales, culturales, económicas, institucionales y ambientales. En esta línea, “poner el acento en la dimensión territorial permite considerar el conjunto de situaciones que se incluyen bajo la denominación de lo rural y posibilita contemplar las distintas funciones y servicios que se despliegan, más allá de los estrictamente productivos” (Zattera, 2015, p. 70).

En esta tesina, se abordará la escuela rural como una institución -en este caso, de nivel primario- que se encuentra en medios rurales, ya sea en localidades o parajes, que brinda educación tanto a estudiantes que viven en pequeños conglomerados como a aquellos que residen dispersos en el campo (Plencovich y Costantini, 2011). Para definir las características del ámbito rural, resultan fundamentales tanto la localización geográfica como la organización institucional, ya que estas dimensiones otorgan a cada escuela una configuración singular: “propia de cada institución y, por la extensión del modelo organizativo, propia del contexto rural” (Zattera, 2015, p. 88).

De esta forma, estos establecimientos se caracterizan por la organización del aula plurigrado, donde niñas/os de edades y grados escolares diferentes, se agrupan en el mismo espacio físico -el aula- y comparten situaciones de aprendizaje simultáneo (Terigi, 2006).

En el contexto rural, las/os docentes resuelven y organizan en función de las singularidades que componen el grupo (Terigi, 2008), anticipan las decisiones didácticas de modo sincrónico, de esta forma, es posible planificar un proceso de enseñanza que ocurre en el mismo tiempo y lugar (Zattera, 2015). En el aula plurigrado se hace necesario encontrar los modos de desarrollar los contenidos específicos de cada grado en un grupo que se encuentra en condiciones de enseñanza simultánea (Santos, 2011).

De acuerdo a la particularidad de estas aulas, la aparición de agrupaciones “flexibles” ha permitido romper con la graduación evitando que los grados sean el único criterio para generar grupos de trabajo. Los criterios para su estructuración se convierten en una clave de organización de los espacios del aula y de los tiempos en la jornada escolar (Santos, 2011). En este sentido, se da lugar al aprendizaje “contagiado”; el alumnado de menor edad se familiariza con conocimientos que abordan las/os de mayor edad. Lo mismo sucede a la inversa ya que el/la de mayor edad está consolidando constantemente sus conocimientos previos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, de este modo repasa contenidos de años anteriores (Bustos Jiménez, 2010).

Las prácticas de enseñanza, entendidas como sociales y complejas, remiten a la actividad situada cuyo propósito es el trabajo con el conocimiento en relación con la especificidad del contenido disciplinar y el conjunto de secuencias y decisiones de corte didáctico asumidas (Edelstein, 2011). En este sentido, las decisiones que se toman en relación con el contenido conlleva complejos procesos de selección, secuenciación y organización (Basabe, Cols y Feeney, 2004). Es decir, “aquello que llamamos contenido escolar es la articulación de determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico” (Basabe, Cols y Feeney, 2004, p. 5).

De esta manera, la selección de contenidos a enseñar “está prefigurada por los alcances de la prescripción curricular” (Cols, 2004, s/n); y se vincula con las prioridades, alcances y niveles de profundidad, decidir qué tipo de información incluir y elegir las dimensiones de análisis de los distintos temas. La secuenciación es un ordenamiento en el tiempo, es decir, donde se establece una estructura del conocimiento y del proceso por el cual el alumnado aprende o accede al conocimiento; la secuencia que se puede proponer es una alternativa posible entre varias y esto depende de varios factores o criterios: donde se reflejen aspectos que se producen en el mundo real, las relaciones entre conceptos siguiendo una estructura lógica, en función de alcanzar aprendizajes cada vez más complejos teniendo en cuenta la dificultad del contenido, la internalización, saberes previos y por último, en relación con problemas propios de cada contexto (Feldman, 2010). En cuanto a la organización, se definen formas de agrupamiento de los contenidos -unidades, ejes, plan trimestral/cuatrimstral, plan anual, etc- (Cols, 2004).

A su vez, las/os docentes, para orientar la enseñanza y promover el aprendizaje de las/os alumnas/os toman otro conjunto de decisiones, se tratan de orientaciones generales de cómo enseñar un contenido considerando qué se propone comprender, por qué y para qué; estas decisiones son las estrategias de enseñanza (Anijovich y Mora, 2010). De esta forma, anticipan el contexto general en el que se llevará a cabo el proceso, imaginan secuencias de trabajo posibles, estudian distintos modos de combinar las tareas, definen momentos. “(...) el trazado de un plan que permita aproximarse a las metas propuestas, un modo general de encarar la enseñanza” (Cols, 2004, s/n). Es posible distinguir diversas clasificaciones de las estrategias que adoptan las/os docentes, por un lado, se encuentra la enseñanza basada en la instrucción directa, es decir, la transmisión de conocimientos y destrezas del docente hacia las/os estudiantes en sus formas representativas como la exposición y el interrogatorio en diferentes variantes; por el otro, la instrucción indirecta que enfatiza en el descubrimiento del aprendizaje y se espera que las/os alumnas/os por sí mismas/os puedan construir conceptos, generalizaciones y algoritmos a partir de la interacción con situaciones reales o simuladas (Cols, 2004).

En la misma línea, eligen la forma de presentar la información mediante diversos materiales para realizar una experiencia determinada. Uno de los materiales más utilizados en la escuela es de forma escrita, pero existen otras posibles representaciones: ilustraciones, fotografías, dibujos, textos descriptivos o informativos, cuadros, tablas, esquemas, etc.

En esta tesina, el abordaje de las prácticas de enseñanza se focaliza en la lectura y escritura. El propósito que asume la escuela es la de formar a las/os alumnas/os como lectores y escritores y ciudadanas/os de la cultura escrita; en este sentido, se concibe a las prácticas sociales de lectura y escritura como el objeto de enseñanza (Lerner, 2001). Esto implica que participen en la lectura y escritura de diversos tipos de textos -libros de cuentos, revistas, periódicos, textos de información científica, etc.- que circulan en la sociedad, y que lo hagan de la forma en la que se lee y escribe fuera del ámbito escolar (Kaufman, 2013).

La lectura implica la construcción de sentido de un texto, en donde se coordinan datos del texto y del contexto. Cuando se lee, se interpreta, anticipa, hipotetiza, se analiza cuando algo no tiene sentido con el fin de verificar si se leyó mal o es un error, etc (Kaufman, 2013). “Leer es [...] indagar en la realidad para comprenderla mejor, es

distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...” (Lerner, 2001, p.115). En este sentido, para insertar a estudiantes en la cultura letrada y apropiarse adecuadamente de las prácticas sociales de lectura y escritura en un proceso simultáneo, el objetivo de enseñanza debe comprender al sistema de escritura, las diferentes variantes del lenguaje escrito y la reflexión y sistematización sobre la lengua (Kaufman, 2013). El primero consiste en conocer los elementos alfabéticos -letra signos, etc.- y las reglas que se rigen entre ellos, es decir, la ortografía. El segundo hace referencia al lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las variedades discursivas que forman parte del mismo: noticias, poemas, recetas, cuentos, textos. Por último, la reflexión se centra en la capacidad de comprender el lenguaje y su uso y la sistematización ortográfica y gramatical (Kaufman, 2013).

Para finalizar, se entiende que las prácticas de enseñanza son un fenómeno complejo y en el contexto rural asumen características particulares donde alumnas/os de diferentes edades y niveles de apropiación se encuentran en procesos de aprendizajes simultáneos. En este contexto, las/os docentes toman decisiones respecto a las singularidades de la modalidad, del grupo de estudiantes y de la enseñanza en la lectura y escritura.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo ya que se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido (Vasilachis, 2006). Se centró en comprender las prácticas de enseñanza en la lectura y escritura que la docente construye en el contexto particular de una escuela rural situada en el distrito de General Lamadrid.

La institución seleccionada es una Escuela de Educación Primaria en contexto rural, el principal criterio de elección se vincula con la matrícula ya que, de las escuelas rurales unidocentes con aula plurigrado, es una de las que contiene mayor cantidad de estudiantes en diferentes grados escolares. A su vez, según los principios de la política educativa bonaerense, es una de las escuelas que adicionó una hora a la jornada escolar.

La unidad de análisis son las prácticas de enseñanza de la escuela rural. La muestra se seleccionó a partir de un muestreo teórico/selectivo (Vasilachis, 2006) siendo la única docente que forma parte de la institución y quien planifica, resuelve y toma las decisiones pedagógicas-didácticas.

En relación con el trabajo de campo, en un primer momento, se realizaron observaciones desde una mirada general y luego se focalizó en aspectos específicos (Ameigeiras, 2006). Los criterios para la observación se vincularon con la dinámica de la clase y organización del aula, las estrategias de enseñanza que se despliegan, los materiales que se utilizan, las dinámicas de interacción en los agrupamientos de las/os alumnos/as. El registro de las observaciones se realizó a través de notas de campo y fotografías a la infraestructura de la escuela, pizarrón, paredes del aula, a la disposición de los bancos y la biblioteca.

A su vez, se llevó a cabo el análisis de documentos y se trabajó con dos fuentes principales. Por un lado, se sistematizó el plan anual construido por la docente, en el que se diseñan, asumen y reflejan las primeras decisiones pedagógicas-didácticas. Por otro, se relevaron las orientaciones docentes y propuestas didácticas² para la enseñanza de

² Estos documentos fueron distribuidos en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires para ser trabajados e incorporados a las planificaciones docentes, en este sentido, garantizar la centralidad de la enseñanza e intensificar las situaciones de lectura, escritura y reflexión.

lectura y escritura , que se encuentran en el portal educativo “Continuemos Educando”³ perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a la docente de la escuela rural acerca de su práctica de enseñanza y las decisiones asumidas. Estas requieren de una relación con el otro que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas (Ameigeiras, 2006).

A partir de la recolección de los datos, se llevará a cabo la triangulación de los mismos (Wainerman, 2020), en tanto se busca la complementariedad de las observaciones, el análisis de documentos y las entrevistas.

4.1 General La Madrid: El contexto de descripción de la investigación

El partido de General La Madrid fue creado por ley provincial N° 2361 el 14 de febrero de 1890, su nombre se debe al General Gregorio Araoz de La Madrid, militar argentino que se distinguió en las luchas de la independencia. Su territorio actual se forma con predios pertenecientes a los distritos de Coronel Suárez, Laprida y Olavarría. Esta localidad se encuentra al Sudoeste de la provincia de Buenos Aires y se conforma con las delegaciones de La colina, Líbano, Las Martinetas y Pontaut.

Los datos sobre la fundación y desarrollo de la actividad económica son extraídos de Cravacuore (1994), este autor realizó diversas investigaciones con la intención de dar a conocer la historia de nuestra ciudad.

La fundación del actual partido, desde sus inicios estuvo relacionada con la actividad económica agrícola-ganadera. Por tal motivo, en su momento se llamó Centro Agrícola La Gama. Esto se debió a que la política del Estado bonaerense otorgaba facilidades a quienes emprendieran el negocio agrícola. El aumento de la demanda internacional de trigo, el mejoramiento de vida en los países industrializados y la

³ Continuemos Estudiando es el portal educativo de la provincia de Buenos Aires que ofrece contenidos para acompañar la tarea pedagógica de las y los docentes y recursos didácticos e interactivos para las y los estudiantes y la comunidad educativa. El portal se presentó formalmente el 25 de marzo de 2020, en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio -ASPO- por la pandemia de Covid 19 y se convirtió en una herramienta de la Dirección General de Cultura y Educación para garantizar y sostener la continuidad pedagógica en aquel contexto inédito.

expansión del mercado por el crecimiento demográfico fueron los factores claves que incentivaron el desarrollo de la agricultura dentro de la provincia de Buenos Aires.

A su vez, es importante destacar que, surgió en la época de la expansión de proyectos para prolongar las líneas férreas hasta el límite de la frontera con Buenos Aires. La construcción de vías estuvo dada para favorecer la rapidez en la entrega de la producción y la disminución de costos. En cuanto a la expansión de la producción ganadera, surgió cuando la agricultura del trigo comenzó a ser sustituida por actividades más remunerativas, como la agricultura de alfalfa para el engorde de vacunos; esto, fue inducido por los frigoríficos que exigían reses. La misma se desarrolló en las grandes estancias que dadas las condiciones del relieve, la influencia en la hidrografía, el suelo, la vegetación y las comunicaciones, favorecieron el interés por esta actividad. Se extendió a la cría de animales refinados para abastecer el mercado de carnes.

Las actividades económicas impulsaron un primer ciclo expansivo de la población, mayoritariamente migrantes de otras regiones del interior de la provincia, seguido por españoles: gallegos campesinos en busca de tierras, así como vascos, catalanes y castellanos, que eran artesanos o comerciantes que contaban con un pequeño capital y estaban en busca de mejorar sus condiciones de vida. Este crecimiento poblacional trajo consigo el desarrollo de la vida social, política, cultural y educativa.

La mayoría de la población se instalaba y desarrollaba las actividades en el campo, lo que generó la necesidad de crear escuelas rurales debido a la alta concentración de habitantes en esas zonas. A lo largo de la historia de nuestro partido, funcionaron 22 escuelas primarias. La primera se fundó en 1885, y el mayor crecimiento en la cantidad de escuelas ocurrió entre 1880 y 1960. De estas 22, 5 estaban en la zona urbana y 17 en la rural.

Con el proceso de redistribución interna de la población, algunas de las escuelas rurales dejaron de funcionar por la migración del campo hacia la ciudad. La urbanización se asoció a la expansión de los sectores secundarios -pymes- y terciarios -comercios y servicios- de la economía.

En síntesis, el partido se ha caracterizado tradicionalmente por el predominio de un sistema mixto ganadero - agrícola. Sin embargo, en los últimos años se ha producido una tendencia a prolongar los ciclos de este último con respecto al período de uso

ganadero; pero también, se han incorporado nuevas superficies con baja aptitud para la actividad agrícola. Entre las principales actividades se encuentra la ganadería e invernada exclusiva -toros, vacas, novillos, terneros, terneras, novillitos y vaquillonas-, cosecha y siembra -trigo, maíz, girasol, soja 1ra y soja 2da- y actividades en el tambo destinado al ordeño, producción y venta de la leche.

4.2 La escuela rural “S.I”

La escuela “S.I” está ubicada en un paraje distante a 60 km de la cabecera del partido de General La Madrid, 25 km de la localidad de La Colina y a 10 km de la ruta 60. Es una zona netamente rural, con un acceso dificultoso condicionada por el estado de deterioro de los caminos y variaciones climáticas. Durante el período invernal, las lluvias frecuentes y el desborde del arroyo “El Huáscar” provocan la inundación de los caminos, lo que complica aún más la circulación y el acceso a la institución.

El primer edificio de la escuela se creó en 1946, fue adquirido por los dueños del campo y se instaló en cercanía a la casa principal de la estancia. La matrícula estaba conformada entre 25 y 40 alumnas/os de establecimientos vecinos. Debido al estado en el que se encontraba la escuela prefabricada se requirió la construcción de un nuevo edificio, que pudiera contar con la capacidad instalada de acuerdo a las necesidades de la comunidad educativa. A su vez, construir una casa/habitación para la docente ya que por las distancias era necesario que permanezca toda la semana. Es así que, en 1961 se llevaron a cabo las gestiones para realizar dicha obra. En 1964 se comienza con la construcción y dos años más tarde, a fines de 1966, se inauguró el actual edificio de la escuela. Durante esos años, la matrícula se sostuvo con alrededor de 21 estudiantes.

Sin embargo, en los años posteriores la variación de la matrícula provocó el cierre del establecimiento. Esto se debía a que, las familias se instalaban en las zonas rurales por motivos laborales; cuando el trabajo no funcionaba o les ofrecían otra oferta, decidían irse a otro lugar.

Las familias que se dedican a las actividades agropecuarias se trasladan de una zona rural a otra en busca de mejorar sus condiciones laborales y de vida. Esto implica que sus hijas e hijos también cambien de escuela con frecuencia. Por esta razón, se los

conoce como estudiantes 'golondrina', en referencia a su constante movimiento entre distintas instituciones educativas.

Actualmente, la escuela cuenta con una única docente, quien también ejerce el cargo de directora, asumiendo responsabilidades administrativas y tareas de mantenimiento de la escuela. La misma, se desempeña como docente rural desde hace 18 años en esta misma institución. Se comparte el edificio con el JIRIMM -Jardines de Infantes Rurales y de Islas de Matrícula Mínima-.

La matrícula se integra por ocho estudiantes: dos en 1° grado, dos en 2°, dos en 3°, dos en 4°. Dos de ellos se encuentran con trayectoria curricular compartida -TCC- con la Escuela de Educación Especial de General La Madrid. En su mayoría, son provenientes de diversos lugares y provincias como Chaco, Formosa, Corrientes y del interior de Buenos Aires, cuyas familias han migrado para desarrollar las actividades rurales en el tambo y en los campos aledaños.

Cuatro familias residen y trabajan en el tambo que se encuentra en cercanías a la institución, dos de ellas hace varios años que se encuentran desarrollando esta actividad rural, por lo que sus hijas/os asisten a la institución desde el JIRIMM o primer grado. Al inicio del ciclo lectivo 2024 se incorporó una alumna a 2do grado, en julio otra alumna en 4to grado. La otra familia, luego del receso invernal se instaló en un campo que se ubica al frente de la escuela y su hijo cursó la segunda parte del año en esta institución. Es decir que, en esta matrícula se encuentran hermanas y hermanos, pero también estudiantes que comparten otros vínculos luego del horario escolar.

El tambo representa otro espacio en el que las familias comparten relaciones además de lo escolar. Desde el punto de vista de lo económico, pueden mencionarse algunas de las actividades que realizan las madres de las familias vinculadas a la escuela. Una de ellas venta de ropa, que comercializa con las demás familias. Otra de ellas, vende productos de librería y realiza fotocopias, siendo la encargada de realizar los pedidos que hacen las otras familias, copias de actividades, libros o los productos que necesiten. Además, todas las familias participan activamente de la cooperadora de la escuela y asumen la responsabilidad de colaborar en actos, eventos, donaciones para los “bonos contribución” o “rifas” que organizan para la recaudación de fondos y del mantenimiento de la limpieza de la escuela. Las/os niñas/os comparten juegos, se presentan a sus

mascoas, van de pesca, organizan pijamas o campamentos en vacaciones o fines de semana, reciben la visita de otros familiares, etc.

Por ello, es importante para esta investigación entender la ruralidad desde el enfoque territorial ya que permite dar una visión integral que comprende los aspectos no solo educativos e institucionales, sino también, económicos, culturales, de participación social y la forma en que viven e interaccionan las familias que son parte del contexto y la escuela rural.

5. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL CONTEXTO RURAL: DESAFÍOS Y PARTICULARIDADES

Este apartado tiene como propósito presentar los resultados de la investigación a partir del análisis de las notas de campo en función de las observaciones a clase, la entrevista realizada a la docente de la Escuela de Educación Primaria en contexto rural y el relevamiento de documentos, en este caso, la planificación anual de la docente y las secuencias con orientaciones docentes y propuestas didácticas pertenecientes a la Dirección Provincial de Educación Primaria, DGCyE.

En el primer subapartado, se describen las decisiones que toma la docente en vinculación al contenido que se enseña en la lectura y escritura, es decir, cómo se selecciona, secuencia y organiza. En el siguiente, se abordan las estrategias que despliega la docente en la enseñanza y los materiales que utiliza. En el último, las dinámicas áulicas que se proponen. A partir de estos subapartados, se ofrece una comprensión integral de las prácticas de enseñanza que desarrolla la docente, considerando los desafíos que implica la enseñanza de la lectura y escritura, sumado a eso, las particularidades del contexto rural y la organización del aula plurigrado.

5.1 El rol decisorio respecto del contenido a enseñar

Se puede entender el contenido escolar como la integración de determinados elementos culturales, orientado hacia objetivos formativos y desarrollados a través de estrategias pedagógicas (Cools, 2004). En el documento de las jornadas institucionales de la DGCyE se señala que las acciones propuestas estuvieron orientadas a centralizar la enseñanza para garantizar el aprendizaje en todos los niveles y modalidades (Dirección General de Cultura y Educación, 2023). Sin embargo, es importante destacar que, aunque los procesos de enseñanza y aprendizaje están estrechamente relacionados, no siguen una relación causal lineal en la que primero se enseña y luego se aprende. Por lo tanto, no se puede afirmar que las/os estudiantes hayan aprendido únicamente a partir de lo que se ha enseñado.

De acuerdo con lo hablado por la docente durante la entrevista, la selección de contenidos en la lectura y escritura se inicia en el marco del trabajo desarrollado durante las jornadas institucionales que se realizan a principios del ciclo lectivo donde se convocan a las docentes del nivel primario. En las mismas, se da a conocer y se entregan

en formato digital las secuencias, propuestas didácticas y orientaciones docentes que envía la Dirección Provincial de Educación Primaria perteneciente a la DGCyE.

En estos documentos, se detallan los cuentos a trabajar en cada año escolar -de 1° a 6°- y los meses correspondientes para abordarlos. Están diseñados con la finalidad de trabajar las prácticas de lectura y escritura considerando cuatro situaciones fundamentales: lectura por sí misma/o, lectura a través de la o el docente, escritura por sí misma/o y escritura a través de la o el docente.

En función de estas secuencias, la docente piensa y diseña su plan cuatrimestral. Si bien son orientaciones y pueden ser consideradas como sugerencias, la decisión que toma la docente es de no realizar modificaciones significativas en su planificación.

“[...] lo dice claramente también en alguna documentación que mandaron, que son orientaciones que se pueden modificar. Entonces, yo trato de no modificar mucho porque después vienen las evaluaciones, por ejemplo, en tercer año sobre tal cuento. Y si vos te movés, no haces alguna pregunta, o te perdiste tiempo agregando actividades y no terminas la secuencia, después van a preguntar cosas que hacen un análisis bastante profundo del cuento. Entonces, hay situaciones de escritura exclusivas y que las van a tomar en la prueba. Entonces, yo no quiero agregarle nada a la planificación, quiero tratar de llegar a esa, porque a su vez son largos los trabajos con los cuentos.” (Docente de EP).

Teniendo en cuenta la organización plurigrado y que son estudiantes que no solo comparten el espacio físico -aula- sino también todos los elementos de la práctica educativa (Santos, 2011), la docente selecciona y secuencia los contenidos considerando esta particularidad. En este sentido, el Jefe Distrital y la Inspectora del Nivel Primario con la autorización del Nivel, permitieron la unificación de ciclos en el área de prácticas de lenguaje para las escuelas en contexto rural; es decir, unificar un cuento para trabajar con primer ciclo y otro con segundo, mientras que las actividades se van complejizando dependiendo del año el que esté cada alumna/o. Lo que expresa la docente es que esta decisión está vinculada con los niveles de apropiación de cada estudiante, si se observa que el trabajo por ciclos no es conveniente, se vuelve a trabajar con cada año escolar y se refuerzan los contenidos.

“Si quizás los alumnos vemos que no es lo mejor para ellos el trabajo para todo el ciclo con un cuento y quizás hay secuencias que favorecen más la alfabetización, bueno, quizás con primero se trabaje un texto y con segundo y tercero se trabaje otro. Todo dependiendo del nivel [...] el año pasado creo que yo trabajé hombrecito de jengibre con primero y con lo que es segundo y tercero trabajé otro texto, creo que fue así. Y después sí fuimos unificando cuando ya se fueron alfabetizando” (Docente de EP).

Además, a partir del relato de la docente y los documentos analizados se puede revelar la forma en la que se estructura el contenido para acceder al conocimiento, es decir, la secuenciación del mismo (Cols, 2004). Independiente del año escolar, cada una de las secuencias comienza, con situaciones de lectura a través de la docente, para luego hacer el intercambio entre lectoras/es. Se considera que esta situación precede a las demás, ya que permite a las/os estudiantes conocer, interpretar y darle sentido al cuento. Cuando la docente lee en voz alta presenta el cuento, aporta información sobre el/la autora, recrea las voces de los personajes, contextualiza el clima y los ritmos de la historia. En cuanto a los intercambios entre lectoras y lectores, “son instancias propicias para profundizar en la interpretación de los textos, establecer relaciones con otras lecturas y descubrir nuevos sentidos, detenerse en la belleza de algunas expresiones o en la organización de la historia, entre otras posibilidades” (Dirección Provincial de Educación Primaria. Subsecretaría de Educación. DGCyE, 2023, p.8). Una vez que se avanza con la interpretación de un cuento y el desarrollo de una secuencia, se inicia con otras, es decir, se trabaja con lecturas de otros cuentos similares al que se está abordando; esto permite conocer en profundidad una historia y luego ir comparando semejanzas y diferencias con otras. Luego de la lectura a través de la docente y el intercambio entre lectoras/es, se alternan las demás situaciones de lectura por sí mismas/os y de escritura. El contenido se encuentra secuenciado considerando la lógica del aprendizaje, como plantea Feldman (2010), en función de alcanzar aprendizajes cada vez más complejos en donde se establecen jerarquías y un orden progresivo en el avance de las actividades y competencias cognitivas.

En la unidad pedagógica y hasta terminar el primer ciclo, la enseñanza de la escritura se orienta hacia dos objetivos: producir textos y avanzar en la apropiación del sistema alfabético de escritura. Según la secuencia que se esté trabajando y el problema

que propone, la docente tiene que considerar el orden de las propuestas vinculadas. En este sentido, se inicia con propuestas para pensar en el sistema de escritura en donde se reflexiona sobre cómo escribir, cuántas y cuáles letras son necesarias para producir una escritura y en qué orden deben colocarse. En las escrituras por sí mismas/os se tienen en cuenta dos cuestiones: el contenido del cuento y en cómo escribirlo, de esta forma se propone escribir rótulos, listas de los personajes, de animales, partes del cuerpo de los personajes, etc. En simultáneo, se propone producir textos por sí mismas/os y a través de la docente. En la primera situación se plantea reescribir escenas breves del texto, mientras que, en la segunda, reescribir versiones del cuento con distintos finales, narrar una parte de la historia, expandir una escena; escribir a través de la docente permite profundizar en el contenido del cuento, pensando en la planificación, textualización y revisión con intervenciones y orientaciones de la docente.

En cuanto a la lectura por sí mismas/os, se plantea localizar información específica, releer en voz alta los parlamentos de los personajes de la historia, profundizar el sentido del texto, detenerse en detalles y/o hallar nuevas pistas que permitan ampliar sus interpretaciones, corroborarlas o re-discutirlas y apreciar el lenguaje literario; releen un texto que resulta previsible porque ya conocen su contenido a partir del abordaje de las primeras situaciones de lectura e intercambio.

De igual modo, en segundo ciclo las secuencias comienzan con la lectura a través de la docente y luego se delega parte de lectura del cuento en voz alta a las/os estudiantes. Luego, se realiza el intercambio entre lectoras y lectores, considerando que los textos que se leen son más complejos, el momento de intercambio se vuelve fundamental para abordar los nuevos desafíos que presentan estas lecturas. Posteriormente, se alternan situaciones de lectura y escritura. En cuanto a las situaciones de escritura se propone profundizar en la planificación, textualización y revisión de textos en situaciones a través de la docente o por sí mismas/os, a su vez, reflexionar sobre ciertos aspectos del lenguaje como la distinción de narradores, tiempos verbales, cómo referirse a personajes evitando repeticiones, ortografía. Con lo que respecta a la lectura por sí mismas/os: extraer una información explícita, hacer inferencias, argumentar un punto de vista utilizando pasajes o fragmentos del cuento, reponer el significado de una palabra o de una frase a partir de su contexto, dar una opinión o crítica sobre la lectura, establecer relaciones con otras historias leídas, entre otras.

Además de las secuencias para abordar los diversos libros de cuentos se integran los poemas, que también son sugerencias y orientaciones de cómo seleccionar y secuenciar el contenido. De igual modo, se prioriza la lectura a través de la docente de los poemas -se alternan con videos de “Versos en juego” donde son leídos por las/os autoras/es- y posteriormente hacer el intercambio de lectoras y lectores; en este caso, intercambiar opiniones sobre un poema es diferente a un cuento, no se analiza la historia, sus personajes sino los efectos y las impresiones que el poema genera en cada estudiante, las interpretaciones que surgen a partir de los versos y el lenguaje que usa. Las situaciones de escritura, se vinculan con la recreación de algún fragmento leído, pensar y escribir palabras similares a las que aparecen en los versos -sinónimos o palabras que puedan rimar-, escribir comentarios sobre las impresiones que les causó el poema.

Asimismo, teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente en relación con el material digital de las secuencias, orientaciones y propuestas didácticas, éstos son enviados por la DGCyE a los distritos y por consiguiente a las escuelas correspondientes, en dos momentos del año. El primero, en las jornadas institucionales y el segundo en el receso invernal. La docente expresa que, en el área de prácticas del lenguaje, la decisión que toma en cuanto a la organización en las formas de agrupamiento de los contenidos depende del material que recibe en el año, esto le permite hacer planificaciones cuatrimestrales: una a principios del ciclo lectivo y la otra, luego del receso invernal.

5.2 Las estrategias y materiales de enseñanza

5.2.1 Las estrategias

A partir de la observación a clase y la entrevista, se pueden identificar una diversidad de estrategias utilizadas por la docente en la enseñanza de la lectura y la escritura. Los criterios que tiene en cuenta de cómo enseñar el contenido son las orientaciones e intervenciones sugeridas en los documentos que envían, como así también, piensa y diseña estrategias que no se encuentran dentro de las recomendaciones pero que son acorde al contexto rural y al grupo de estudiantes.

En este sentido, la clasificación que proporciona Cols (2004) en cuanto a la instrucción directa e indirecta, será de ayuda para presentar las estrategias de enseñanza que desarrolla la docente en la escuela rural.

Por un lado, se encuentran aquellas que se transmiten del docente hacia las/os estudiantes. Una de las estrategias que emplea con mayor frecuencia es el uso de las preguntas que se utilizan en diferentes momentos de la clase. Uno de ellos es para introducir un nuevo contenido a modo de indagación en los conocimientos previos de las/os alumnas/os. En una de las propuestas, se trabajó con los “Versos en juego” -también proporcionados en los documentos enviados por la DGCyE- y la docente introdujo con preguntas como: “¿saben que son los versos?”, “¿los versos son parecidos a las rimas”?, “¿por qué?”; luego de visualizar el verso se comenzaron a analizar los fragmentos que contenía a partir de otras preguntas que fue haciendo la docente: “¿qué significa esta parte del verso?, ¿qué son las penas?... “En las noches con más pena.”, además de qué otras palabras podrían reemplazar o fuese similar a la palabra “pena”. En otro momento que se utilizan las preguntas, son cuando la docente inicia la lectura de un cuento, en específico sobre la tapa, contratapa, autor/a, título del libro, índice; en este caso, se hacían preguntas de por qué pensaban que el cuento se titulaba así, si los hacía imaginar de qué podría tratar la historia, si la ilustración que estaba en la tapa les daba pistas sobre algún personaje o del desarrollo del cuento. Asimismo, luego de la lectura se realiza el intercambio de lectoras/es donde la docente interroga sobre el contenido del cuento, cómo son y cómo se comportan los personajes, el desarrollo de la historia, qué opinan sobre lo que sucede en el cuento, etc.

A su vez, en el desarrollo de las secuencias y en situaciones de escritura por sí mismos/as, las preguntas estaban vinculadas para orientar el sistema de escritura y la reflexión sobre cuestiones del lenguaje. En cuanto a las palabras y de qué forma se escriben, el uso de la R RR, de la B o V, la distinción entre la S, C y Z, “¿de qué forma se podría escribir para no repetir nuevamente el nombre del personaje?”, “qué signo se podría utilizar para reemplazar la ‘y’?”.

“Las/os de primer ciclo anteriormente se habían anotado en un afiche los puntos claves del cuento (Caperucita Roja) y ahora tienen que escribir en el pizarrón las partes más importantes. Cada una/o pasa y escribe el fragmento. La docente interviene mediante preguntas para repasar las partes del texto. Luego comienzan a escribir en el pizarrón. Cuando pasan a escribir solas/os repasan lo que tienen que escribir. La docente pregunta “¿esta palabra se escribe así? y deja que los demás opinen si quien está escribiendo no lo sabe. También pregunta: “¿De qué

forma se podría escribir?, para no repetir devuelta ‘caperucita roja’...” (Fragmento de la transcripción de notas de campo).

Con menor frecuencia, pero en complementación a las preguntas, otra de las estrategias que se usa es la exposición. Al iniciar un nuevo contenido, primero comienza con las preguntas para indagar en las/os estudiantes y luego complementa con la explicación de su parte para añadir información o cuando no recibe respuesta por parte de las/os estudiantes. En otro caso, al momento de realizar actividades, en primer lugar, expone lo que va a trabajar y de qué forma lo van hacer las/os alumnas/os de primer ciclo, en segundo lugar, explica lo correspondiente para segundo ciclo; en caso de trabajar el grupo completo también lo explicita antes de comenzar la actividad.

“Al volver del recreo, la docente introduce que van a trabajar con las rimas. Pregunta: “¿qué son las rimas?”. A esa pregunta le suma qué palabras pueden rimar y utiliza diferentes ejemplos, escucha lo que aportan los/as alumnos/as y usa sus nombres para hacer rimas. Retoman la copla que trabajaron el martes pasado. Mediante preguntas debaten en qué consiste uno de los versos. Esta vez, primer y segundo ciclo trabajan en conjunto”. (Fragmento de la transcripción de notas de campo)

Además, otra de las estrategias de enseñanza que se integra a las mencionadas anteriormente es el intercambio de lectoras y lectores. Esta estrategia, propia de la enseñanza de la lectura y escritura, se emplea en todas las ocasiones luego de que la docente realiza la lectura de un cuento. La guía para realizar el intercambio se encuentra en las secuencias y orientaciones docentes y se recomiendan diferentes momentos y preguntas para profundizar la interpretación del cuento, como así también, que las/os estudiantes puedan expresar al resto del grupo lo que opinan de la historia.

En la secuencia para primer ciclo, en el cuento “El hombrecito de jengibre” se puede observar y tomar como ejemplo la guía que se sugiere para hacer el intercambio. En este caso, recomiendan que una aproximación inicial puede estar orientada a conversar sobre los efectos que el cuento produce en las y los lectores, para ello la docente comienza el intercambio comentando su opinión después de haber leído el cuento y lo que le pareció cuando el hombrecito de jengibre se burlaba de los personajes que se fue encontrando, luego de este comentario introducir una pregunta a sus estudiantes “¿Ustedes también

tuvieron esa sensación o pensaron otra cosa?”(Dirección Provincial de Educación Primaria, Subsecretaría de Educación, DGCyE, 2023).

Proyecto “La radio en mi escuela”

Por otro lado, se encuentran las estrategias en la que se enfatiza el descubrimiento, exploración y producción por parte de las/os alumnas/os (Cols, 2004). A partir de que uno de los alumnos que asiste a la escuela rural, tiene una trayectoria curricular compartida con la Escuela de Educación Especial de General La Madrid, se comenzaron a articular actividades para conocerse entre las/os compañeras/os de las dos escuelas, la comunicación comenzó vía audio de WhatsApp para saber los nombres, quiénes eran, cómo se imaginaban, se intercambiaron dibujos de cómo se pensaban que eran cada una/o a partir de las pistas que proporcionaban. Luego de eso, cada grupo preparaba una noticia, adivinanzas y se las intercambiaban.

Es así que comenzó el proyecto “La radio en mi escuela” que se presentó en la Feria de Educación, Arte, Ciencia y Tecnología. En primer lugar, se trabajó sobre qué era una noticia y sus partes, luego se investigaba y averiguaba en las casas diferentes noticias para comentarlas en la clase; una vez que se elegía cuál contar, se realizaba un registro con los datos principales, se organizaba qué se contaba y quienes eran las/os encargadas/os de hacer las grabaciones y contar cuáles eran los pasos que seguían. Por ello, el área que se trabajó transversalmente en el proyecto es prácticas del lenguaje, ya que se abordó un tipo de texto narrativo y se involucraron situaciones de lectura y escritura.

Además, se realizaron entrevistas a una radio que pertenece a la localidad, en esa oportunidad se pudieron conocer personalmente las/os estudiantes de las dos escuelas, compartieron experiencias, se mostraron las producciones realizadas hasta el momento: producción de amigo imaginario, afiches sobre lista de ideas, etc; estrategia necesaria para el afianzamiento del grupo. A su vez, se trabajó en articulación para hacer la guía de preguntas, entrevistar a las personas de la radio, tomar nota.

La visita les permitió tener un primer acercamiento a una radio real, donde observaron los diferentes dispositivos con los que trabajan, la particularidad de las paredes, la disposición del edificio; además, pudieron tener una idea más clara y evaluar si sería posible implementar un programa de radio en la escuela, identificando espacio y

elementos necesarios como, por ejemplo: micrófono, parlante, computadora, forma de programación, entre otras.

De esta forma, surge la necesidad de organizar la radio y definir los roles que cumple cada estudiante, pensando entre todas/os e identificando tareas que ya venían realizando y/o podían realizar al momento de trabajar en el programa. Se optó por seleccionar música, organizar el mobiliario y los elementos que necesitaban, y así se realizaban los primeros audios con información seleccionada en el momento como comentar el partido de fútbol del fin de semana, contar una noticia y pasar música.

De igual forma, se organizó la estructura radial, identificando las partes de un programa de radio para organizar la información, diseñando un cuadro para poder volcar la información cada vez que se prepare un tema, y utilizar este soporte escrito como guía al momento de grabar en las propuestas.

Todo lo abordado en el proyecto, se presentó en la feria. Estas situaciones son las que entiende Lerner (2010) como prácticas sociales, en este caso, las/os estudiantes trabajaron y fueron partícipes de lecturas y escrituras de noticias que circulan en la sociedad en los diversos formatos como son los periódicos en formato papel y digital y la radio.

Para finalizar este subapartado, las estrategias se presentaron de manera clasificada; sin embargo, en el desarrollo de la clase se integran y combinan entre sí. En el momento que las/os estudiantes se encuentran realizando las actividades correspondientes a cada ciclo, la docente interviene de manera alternada entre el primer y segundo ciclo. Por lo general, espera a que comiencen cada una/o a resolver y en la medida que cada estudiante lo requiere, orienta, evacua dudas o vuelve a explicar lo que se espera de la actividad o sobre el contenido del cuento/poema.

“La docente relee el cuento “El Gato con Botas” para segundo ciclo y así recordar qué puntos claves no pueden faltar del cuento para reescribir, es decir, contar con sus palabras que comprendió del cuento. La docente explica que primero hay que planificar y que se tiene que subrayar lo que se considera más importante para luego anotar en el pizarrón los puntos claves. Una vez explicado, comienza la actividad de manera individual. Mientras tanto, con el primer ciclo quienes terminaron de copiar del pizarrón lo que la docente escribió, esperan y ella ayuda

a quienes aún no han terminado. Va dictando las palabras” (Fragmento de la transcripción de notas de campo).

En este sentido, Terigi (2008) aporta el concepto de “invención del hacer” para entender cómo la docente toma las decisiones en cuanto a las estrategias que despliega frente a la especificidad del aula plurigrado, es decir, frente a la simultaneidad del aula resuelve mediante diversas estrategias que combina entre sí para intervenir en clase frente a la necesidad de cada estudiante.

5.2.2 Los materiales

En cuanto a los materiales de enseñanza que utiliza, en este caso, también son variados. Entre ellos, se encuentran los que son recomendados en las secuencias y orientaciones y otros, que son pensados y adicionados por la docente.

Uno de los principales materiales que se utiliza son los libros de cuentos. La docente y las/os estudiantes cuentan con un ejemplar que envía la DGCyE para ser leídos y trabajados durante toda la secuencia en las situaciones que se plantean de lectura y escritura. A su vez, la docente alterna la lectura del cuento con narraciones de títeres y versiones de la misma historia en videos. Además, cuando se trabaja con versos, rimas, coplas se utilizan los videos llamados “Versos en juego” que es un material de poemas en multimedia.

Otro de los materiales que se usa en mayor frecuencia son los afiches ⁴ que se construyen entre todas/os y sirven como fuente de información segura para recurrir en situaciones de escritura. Se pueden encontrar los acuerdos de convivencia, puntos claves de cada cuento leído, los personajes del cuento, el uso de la R RR, la diferenciación entre S, C y Z o V y B, los signos de puntuación, etc.

“[...] en este caso, que ellos puedan decir, a ver, ¿con qué se escribe, no sé, jarra? Y uno puede decir, a ver, ¿con cuál era? Yo a veces le digo, era con la de un animal. ¿Te acordás de cuál animal? Porque lo hemos trabajado, porque hemos hablado de la jirafa, hemos estado trabajando con... Ah, sí, y ahí se acuerdan, y no necesito ni mostrarles nada, le digo, ¿te acordás de un animal? Y ahí se acuerdan

⁴ Ver Anexo I

que es la jirafa, y van y miran el afiche y escriben con la de jirafa, se dan cuenta solos” (Docente de la EP).

Asimismo, existen materiales que se utilizan en la alfabetización inicial y que permiten comenzar a trabajar las primeras situaciones de lectura y escritura. En esta escuela, se trabaja en los primeros meses del ciclo lectivo con 1° y 2° para recordar y reforzar contenidos de años anteriores. Entre ellos, el calendario que es un portador de uso social, presente en todos los hogares, ayuda a organizar la vida de las personas permitiendo saber cómo se suceden los días y organizar las listas de cumpleaños de la docente y las/os estudiantes; listas de los cuentos leídos y los personajes de cada historia, paneles de asistencias en donde permite identificar a las/os estudiantes los nombres de cada una/o y si se encuentran presentes en clase o faltaron ⁵. Sin embargo, el abecedario está presente durante todo el año porque es una fuente de información segura para recurrir, la docente es la encargada de construirlo con letra clara en computadora, en mayúscula y minúscula y luego con el trabajo de los cuentos van armando otro abecedario entre todos/as en el que cada letra representa un personaje de alguna historia.

5.3 Las dinámicas de interacción áulicas

Las dinámicas de interacción que propone la docente para la lectura y escritura también son variadas, están en concordancia al contenido de enseñanza y se ajustan a los niveles de apropiación de los/as alumnas/os. Al inicio del año lectivo, la docente organiza los grupos según el año escolar; en este caso, hay dos estudiantes por cada año. Sin embargo, quienes cursan primero y cuarto año y presentan TCC trabajan de forma individual.

A medida que transcurre el año, las dinámicas comienzan a alternarse. En su mayoría se proponen agrupaciones por ciclos; por un lado, trabajan de manera grupal las/os alumnas/os que pertenecen a 1°, 2° y 3° -la alumna de 1° trabaja de manera individual con intervención de la docente- y por el otro, quienes están en segundo ciclo, es decir, en 4° trabajan individualmente.

En otras situaciones se agrupan según los niveles de apropiación de cada estudiante, cuando se requiere reforzar contenidos se trabaja de manera individual y con

⁵ Ver Anexo II

una mayor intervención docente; por otro lado, a medida que se avanza en los contenidos, quienes cursan 1° grado comienzan a trabajar con las/os de 2°, mientras que las/os estudiantes de 3° se integran al trabajo con las/os de 4°.

“Sí, los agrupamientos flexibles se dan muy naturales. Tengo las mellis en tercero, así que bueno, son bastante parejas, entonces pueden trabajar juntos. Pero otras veces, si no te lo permiten, tenés que agruparlo con otro y es muy natural porque ni ellos se dan cuenta que vos los estás haciendo trabajar tanto con el otro que es de primero. No se nota, queda camuflado y no sienten eso de que tuviste que irte con uno de primero porque a vos no te sale.” (Docente de EP)

Además, se diseñan propuestas para trabajar con todo el grupo en situaciones particulares como el proyecto de la radio o cuando se trabaja con los poemas. A su vez, las propuestas grupales se proponen cuando se trabaja en las jornadas de bibliotecas abiertas “Leer en comunidad” que se realizan en tres momentos diferentes del año, cuyo objetivo central es involucrar a toda la comunidad educativa en situaciones de lectura y escritura, reconociendo y fortaleciendo la centralidad de las bibliotecas y la acción pedagógica de las/os bibliotecarias/os. Cada una de las jornadas tiene un objetivo complementario, la primera “descubrir” en donde las/os estudiantes escuchan narrar historias, la segunda “habitar” en donde la lectura es compartida desde estudiantes hacia la comunidad y la última, “proyectar” la biblioteca.

En las observaciones de clase, se registró lo sucedido en la segunda jornada. En esa ocasión, las/os estudiantes compartieron con la docente y las familias la narración de una historia. La actividad propuesta consistió en elegir al azar un objeto que la docente había llevado en una cartuchera, y a partir de él, inventar y narrar una historia que lo incluyera. Debían contar a quién pertenecía el objeto, para qué se utilizaba, y construir un relato con inicio, desarrollo y final. En primer lugar, fue la docente quien narró una historia para ejemplificar, romper el hielo y animar a las/os estudiantes a pensar y contar la historia. Luego, fue el turno de cada estudiante presentar la historia que imaginó.

El plurigrado permite proponer diferentes alternativas en los modos de agrupar a las/os estudiantes para realizar las actividades, es Santos (2011) quien plantea que la organización de estas aulas rompe con la única forma de agrupamiento -graduación- y lo llama “agrupaciones flexibles”.

En las observaciones a clase se pudo contemplar que, mientras las/os estudiantes se encuentran realizando las actividades correspondientes a su año y la docente interviene o realiza preguntas a algún/a estudiante en particular, es común que otras/os estudiantes, aunque no estén involucrados directamente en esa actividad, también respondan o intervengan. Lo que Bustos Jiménez (2010) llama “aprendizaje contagiado”, cuando los de menor edad comienzan a involucrarse en los contenidos que abordan los de mayor edad, mientras que ellas/os consolidan contenidos que aprendieron con anterioridad. Esta situación refleja que el aprendizaje puede surgir sin la necesidad de una enseñanza directa por parte de la docente hacia el alumnado, sino que hay una circulación de saberes entre las/os estudiantes. De esta manera, se refuerza la idea que enseñanza y aprendizaje son dos procesos independientes y no funcionan bajo una relación de causa y efecto.

Durante la entrevista, fue una pregunta que se amplió y la docente contó una situación particular en la que estaba enseñando la puntuación -punto, coma, signos de admiración- a 2° y 3° grado y sirvió para profundizar y reforzar en la estudiante de 4°, la docente le entregó material teórico que explicaba que son los signos de puntuación, los tipos y en qué momento se usan y luego de eso realizaron las actividades. Lo que sucedió fue que uno de los estudiantes de 1° grado estaba abordando las actividades correspondientes a su año, pero a su vez, prestó atención a la explicación que realizó la docente a sus compañeras/os y en su casa comenzó a utilizar la puntuación. Esta situación complementa lo que propone Bustos Jiménez (2010) sobre el aprendizaje contagiado.

“Pero él cazó todo enseguida y después la mamá me dijo, porque estuvieron viendo algo del punto, de los signos. Sí, le digo yo, pero no le había dado las fotocopias a él. Creo que había tenido un poco de trabajo antes de que él llegara. Y ella me dice, porque escribe mensajes de WhatsApp y me dice, porque acá va el punto y ahora signos de pregunta. Y empezó a aplicarlo. Si bien es para todos enseñarse eso, pero era más para cuarto y un repaso ya que estaba.” (Docente de EP).

6. CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio se propuso indagar las prácticas de enseñanza en la lectura y escritura en una escuela rural de General La Madrid, específicamente, qué decisiones toma la docente en vinculación con la selección, secuenciación y organización de los contenidos, las estrategias que despliega y los materiales de enseñanza que utiliza, como así también, las dinámicas de interacción que propone en el aula. Esta investigación entiende a las prácticas de enseñanza como sociales y complejas (Edelstein, 2011), por lo que se buscó comprenderlas desde las particularidades que asumen en el contexto rural, y a su vez, desde las especificidades que conlleva la enseñanza de la lectura y escritura.

Con respecto al contenido de enseñanza, la selección del mismo es una decisión que se define desde la Dirección Provincial de Educación Primaria perteneciente a la DGCyE. En esos documentos se orienta y sugiere qué contenidos enseñar, de qué manera secuenciarlos, con qué materiales de enseñanza presentarlos y posibles estrategias e intervenciones. En base a este material, la docente realiza las adaptaciones acordes al contexto rural ya que es necesario encontrar modos de desarrollar los contenidos específicos que corresponden a cada grado, considerando que se enseña simultáneamente a estudiantes de 1° a 4° grado al mismo tiempo y en el mismo lugar (Santos, 2011).

Además, en los contenidos seleccionados se puede evidenciar que la enseñanza contempla al sistema de escritura, las diferentes variantes del lenguaje escrito y la reflexión y sistematización sobre la lengua (Kaufman, 2013) donde son trabajados de manera alternada desde las diversas situaciones de lectura y escritura a través de la docente y por sí mismas/os.

La planificación del contenido a enseñar, es decir, qué se selecciona y cómo se secuencia y organiza, influye en los demás elementos de la práctica de enseñanza. Qué se enseña y de qué forma hacerlo orienta sobre qué estrategias desplegar, qué materiales son los adecuados para un contenido en particular, como así también, la forma de agrupar a las/os estudiantes para el trabajo de las actividades en el desarrollo de la clase.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, en los resultados se presentaron de manera clasificada; sin embargo, en el desarrollo de la clase se integran y combinan entre sí. Por ello, es importante el aporte de Terigi (2008) con el concepto “invención del hacer” ya que la especificidad del aula plurigrado requiere que la docente intervenga de manera

simultánea con 8 estudiantes que pertenecen a 4 grados escolares diferentes, contemplando las particularidades de cada una/o. Además del contexto rural, la enseñanza de la lectura y la escritura requiere realizar ajustes y adaptaciones en las estrategias. En este marco, la docente expresó que el proyecto de radio facilitó tanto el trabajo grupal como el individual, permitiendo abordar de manera específica las posibilidades y dificultades que presentaba cada estudiante. Esta estrategia fomentó la participación activa y el interés de todas/os. En aquellas/os con dificultades en la lectura se animaron a leer preguntas para las entrevistas, mientras que quienes enfrentaban desafíos en la escritura se integraron en actividades que fortalecieron la producción de textos, el sistema de escritura, la planificación y revisión de textos y la reflexión sobre cuestiones del lenguaje.

Con respecto a los materiales de enseñanza, los mismos son variados y están pensados para que puedan ser utilizados en los diferentes momentos que se encuentran con la lectura y escritura. Cuando comienzan a leer y escribir, se utilizan materiales conocidos y asociados a su vida cotidiana y que circulan por la sociedad, como lo es el calendario, cumpleaños, listas. Al momento de avanzar, los cuentos son considerados como materiales claves para ser utilizados por la docente y estudiantes para abordar las secuencias propuestas. Es decisión de la docente variar la forma de presentación -útiles o vídeos-. Además, durante todo el proceso, es fundamental contar con fuentes de información seguras para que las/os alumnas/os lo utilicen de apoyo en las situaciones de escritura, de esta forma, se propicia un clima de confianza y comienzan a ser partícipes y sujetas/os activas/os de la cultura letrada.

En lo que respecta a las dinámicas de interacción áulica, la docente dispone de cierto criterio para agrupar a sus estudiantes. De esta manera, los grupos de trabajo conformados son diversos ya que responden a diversos factores como, al grado y ciclo escolar que pertenecen, los niveles de apropiación, las actividades que se proponen. En este sentido, es la organización del aula plurigrado la que permite a la docente tomar la decisión de variar entre múltiples alternativas ya que la graduación no es la única posible. A su vez, entre las/os estudiantes se genera la circulación de los saberes aprendidos, lo que posibilita reforzarlos y consolidarlos (Santos, 2011).

Para finalizar, se espera que esta investigación sea un aporte en la profundización del conocimiento sobre el contexto rural, la organización del aula plurigrado y las prácticas de enseñanza. Considerando los alcances y limitaciones de esta investigación,

se proponen futuras líneas de estudios que permitirán ampliar la comprensión de esta temática.

En primer lugar, la evaluación; específicamente, qué contenidos, qué forma e instrumentos se utilizan para evaluar la lectura y escritura, como así también, la dinámica e intervención docente considerando la simultaneidad. A su vez, la formación inicial docente con lo que respecta a contenidos que contemplen las especificidades del contexto rural y la contribución del Campo de la Práctica, como así también, la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y Literatura, resulta un tema relevante a investigar y dar conocer qué contenidos y de qué manera se forman las/os futuras/os profesoras/es del nivel primario en vinculación con lo rural. Por último, la formación docente permanente ya que es escasamente investigada, pero a su vez, resulta fundamental contribuir conocimiento sobre las propuestas formativas que acceden a las docentes, si se consideran contenidos vinculados al contexto rural, como así también, el lugar que ocupan en su trayectoria profesional.

Referencias

- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I., *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Annessi, G. J. y Acosta, J. I. (2021). La educación Rural En Tiempos De COVID-19. Experiencias De Continuidad pedagógica En Las Escuelas Primarias De Maipú, Provincia De Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana De Educación* 86 (1):43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Ascolani, A. (2010). Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946). *Educação em Revista*, 26, 303-325.
- Basabe, L., Cols, E., y Feeney, S. (2004). Los componentes del contenido escolar. Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras.
- Basel, P. (2007). Condiciones materiales y sociales para la práctica de la lectura y escritura en una escuela rural. En E. Cragnolino (Comp.), *Educación en los espacios sociales rurales*, 81-99.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 15(2), 13-23.
- Brumat, M. R. (2010). Políticas educativas en educación rural y formación de maestros en Argentina (2004 – 2009). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista Políticas Educativas*, (Poled) 3(2), 1-10.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación* ,55(4), 1-10.
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de educación*, 352, 353-378.
- Bustos Jiménez, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 31-41.
- Bustos Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, (24).
- Castedo, M.; Paione, A.; Reinoso, M.; Wallace, Y. (2012). Formación docente en lectura y escritura en escuelas rurales. I Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación

y en la Cultura. En Memoria Académica.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11006/ev.11006.pdf.

- Céspedes González, S. M. (2014). Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural.
- Cols, E. (2004). Programación de la enseñanza. *Ficha de la cátedra de "Didáctica I"*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Cometti, J. B. (2023). La diversidad: Factor clave en el plurigrado de una escuela del sur de la provincia de Córdoba.
- Cragolino, E., & del Carmen Lorenzatti, M. (2016). Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Cravacuore, D. A. (1994). Historia del partido de General La Madrid (1880-1930). En Cravacuore, D. A; Eugenio, E. O; Menegaz, A; Montero, E.; Silveira, M. J. (Ed). *10.000 años de prehistoria, etnohistoria e historia del Partido de "General La Madrid"* (101-155). Asociación Amigos del Complejo Cultural General La Madrid.
- Corsello, M. (2023). *Planificar la enseñanza para aulas heterogéneas* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2573/te.2573.pdf>.
- Delgado Alarcón, L. C., Gordillo Becerra, J. A., Gordillo Peraza, C. S., & Palacios Casas, A. O. Reflexión y transformación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana).
- Dirección General de Cultura y Educación. Jornadas institucionales: Un nuevo inicio en los "40 años de Democracia". (2023). Subsecretaría de educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. Jornadas Institucionales: Febrero-2024 Nivel Primario Bienvenida. (2024). Subsecretaría de educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Diseño General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.

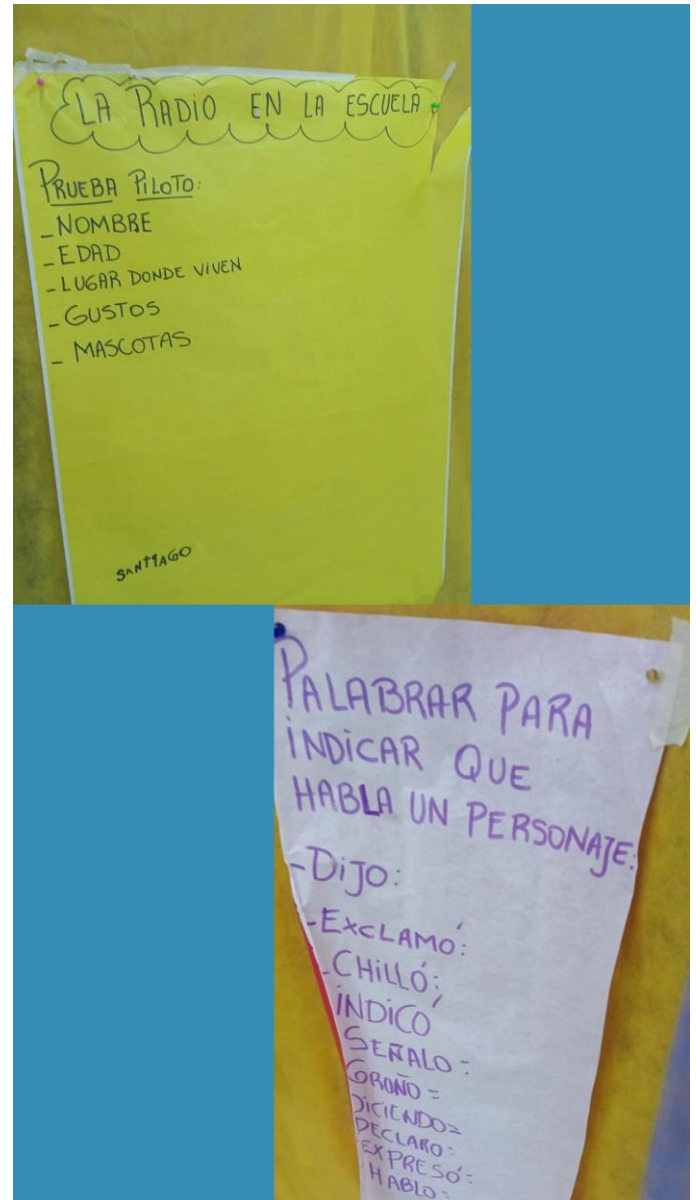
- Escobar, M. (2017). Políticas educativas para la educación rural en territorio bonaerense. Archivos de Ciencias de la Educación 11(12), e032. <https://doi.org/10.24215/23468866e032>.
- Escobar, M. (Dir.). (2022). La educación rural, una mirada desde la formación docente (Proyecto de extensión). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.411/px.411.pdf>.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 101-120.
- Ezpeleta, J; Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1(1).
- Fairstein, G. A., Pedernera, A. (2007). El plurigrado: una práctica pedagógica singular. Argentina. *Revista Electrónica Educare*, 2, 33-42.
- Fraile Blanco, M. A. (2018). Caracterización de las prácticas de enseñanza de las docentes de grado 5° de la Institución Educativa Departamental Rural Integrado La Calera, con referencia a los procesos de comprensión lectora.
- Feldman, D. (2010). Didáctica general. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gutiérrez Zambrano, S. A. (2020). Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Comprensión de Lectura en un Aula Multigrado de Cundinamarca. Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana].
- Hormaeche, L. D. (2023). Formación de docentes para la gestión de escuelas rurales en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 79-98.
- Hormaeche, L. D y Heritier, E. (2020). Enseñar en escuelas rurales: representaciones desde la formación del magisterio en la provincia de La Pampa, Argentina. En Bolaños, D. J. y Fraga, J. D. G., *Formación de docentes para los territorios rurales*. Colofón.
- Hoz, G. y Peláez, A. (2021). Talleres de formación docente sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas rurales. En M. Castedo, C. Broitman e I. Siede (Comps.), *Enseñar en la diversidad : Una investigación en escuelas plurigrado primarias*. (361-424). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4651/pm.4651.pdf>.
- Kaufman, A. M. (2013). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de cultura económica.

- Lionetti, L. (2009). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Naveg@ mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*, (4).
- Lorenzatti, María del Carmen (2007), El aula rural multigrado y la intervención pedagógica, En: Cragnolino, E (2007) (comp.) *Educación en los espacios sociales rurales*. Serie Colecciones. Estudios sobre Educación. Centro de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Montagut, A. P. (2021). El plurigrado y las prácticas docentes posibilitadoras del desarrollo de las capacidades fundamentales.
- Municipalidad de General La Madrid. Sitio Oficial. (2020). Estadísticas de Educación. <https://www.lamadrid.gob.ar/>.
- Peláez, A. y Hoz, G. (2016). Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura. En V. Seoane (Coord.); M. Feldfeber, F. Saforcada, M. Duhalde, A. Villa, M. E. Martínez y A. Birgin (Comps.), *Actas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>.
- Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (Eds.). (2011). Educación, ruralidad y territorio. Ediciones CICCUS.
- Sánchez Abchi, V. S., & Borzone, A.. 2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*, 31(1).
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 15(2), 71-91.
- Seoane, V.; Feldfeber, M.; Saforcada, F.; Duhalde, M.; Villa, A.; Martínez, M.; Birgin, A, coordinadora editorial (2016). Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>.
- Silva, J., & Uribe Muñoz, L. (2019). Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. http://repositorio.udea.edu.co/bitstream/10495/11650/6/SilvaFaber_2019_Ense%C3%B1anzaLecturaRural.pdf.
- Simoës Mallarini, V. (2021). Escritura de textos instructivos en parejas. Una experiencia en aula rural, con niños entre 5 y 8 años. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2368/te.2368.pdf>.

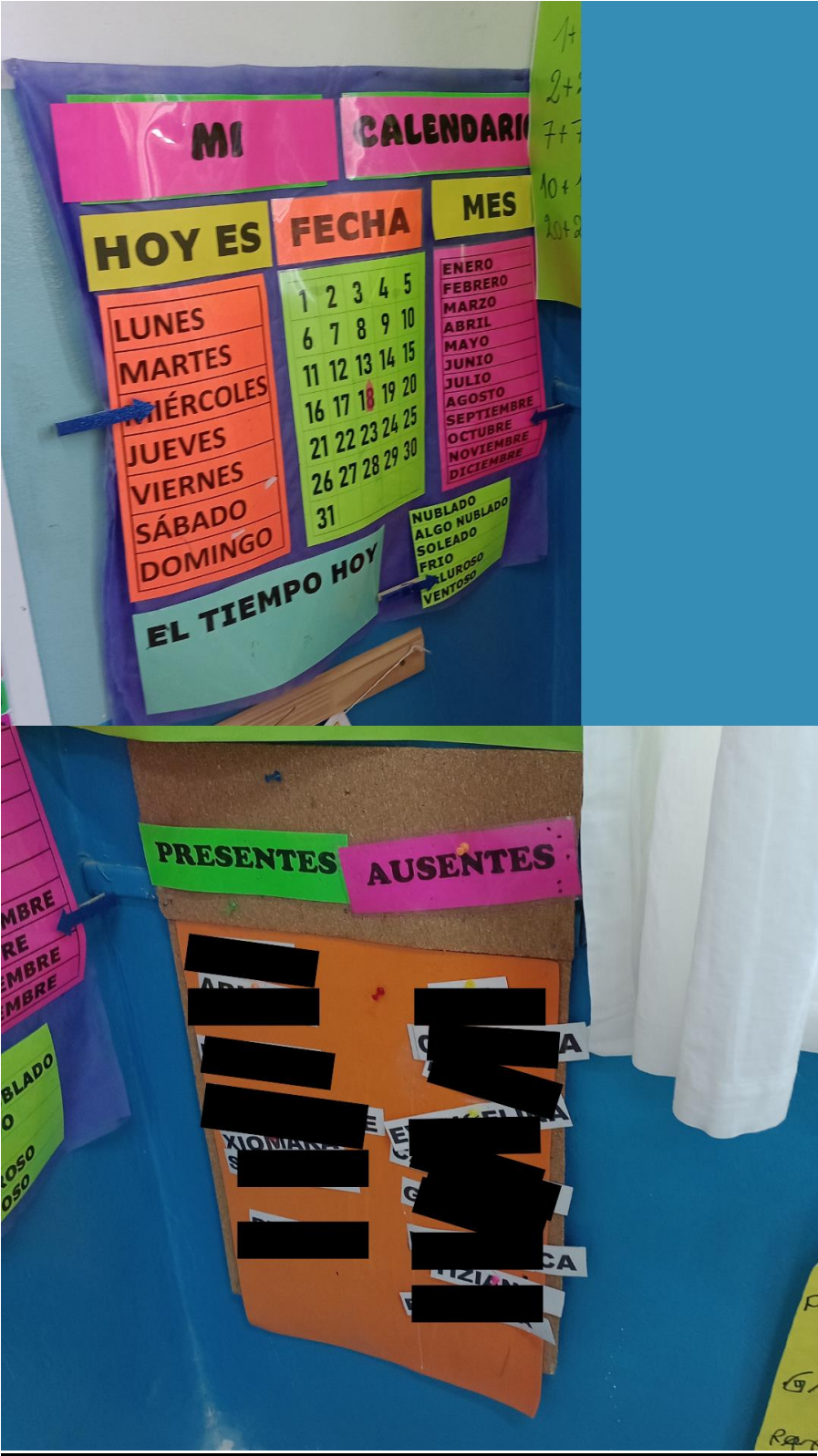
- Silvero, M. Á. (2024). La Alfabetización en Escuelas Primarias Rurales de personal único. *Revista educativa: pensar la educación*, 8, 13-20.
- Terigi, F. Z. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza en Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI.
- Terigi, F. Z. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. [Tesis de Maestría. FLACSO]. Sede Académica Argentina.
- Valencia, L. (2020). La enseñanza de la lectura en los estudiantes de básica primaria en el centro educativo rural Puerto Barco.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Vol. II. Gedisa.
- Wainerman, C. (Coord.) (2020). En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales. Manantial. pp. 99-256.
- Zárate, S. S. (2020). El desarrollo de las competencias en lectura y escritura en niños y niñas de primero de primaria en una institución educativa rural de Guaviare.
- Záttera, O. (2015). Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural. Instituto de Currículum y Evaluación. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

ANEXOS

ANEXO I



ANEXO II



ANEXO III

Observación a la Escuela Rural: Transcripción Notas de Campo

Martes 14/05

En total son 6 alumnos/as, hay presentes 3. 2 de 2 grado y 1 de 4to.

Al ser del mismo grado (2do) permite focalizar en ellos dos, se utiliza el pizarrón, la docente escribe y pide la colaboración de los/as alumnos/as. Trabajan con el uso de la R. Ellos leen palabras para diferenciar las que llevan una sola de las que llevan dos.

En este caso, la agrupación se divide por grados escolares, trabajan en conjunto el mismo contenido.

Los tiempos son más lentos en la clase, la docente focaliza en cada estudiante según el contenido a trabajar (apreciación mía). Porque la docente va y vuelve en cada alumno/a según como avanzan individualmente en la actividad que les plantea. A medida que terminan, esperan la iniciación de la docente para la siguiente.

Inician la lectura de un nuevo cuento, esto lo realiza todo el grupo. Es un momento que comparten en la alfombra del salón. De manera individual profundizan diferentes contenidos, mientras algunos/as leen e identifican los personajes del cuento, la docente focaliza en trabajar con otro/a alumno/a sólo en identificar los personajes del cuento. Hay quienes avanzan sin tanta intervención de la docente y otros/as que necesitan de ella y que dedique más tiempo con ellos/as.

Cada actividad que se termina queda registrada en un afiche mediante imágenes o palabras y se pega en alguna parte del salón para que quede de soporte y ayuda para recordar el cuento y sus personajes, el uso de las letras, etc.

Las estrategias más observadas durante la clase son: la docente escribe en el pizarrón con ayuda del dictado de los/as alumnos/as o son ellos/as quienes escriben en el pizarrón con la ayuda e indicación de la docente.

Martes 21/05

Hoy hay más presentes, 5 alumnos/as: 2 de segundo, 2 de tercero y uno de 4to

Un/a estudiante de segundo para al pizarrón a copiar el día, quienes son más grandes ayudan a escribir mediante el dictado.

Mientras la docente interviene con otro/a estudiante, una de las más grandes ayuda a escribir a una de las niñas de segundo desde pizarrón a su cuaderno, indicando las letras y siguiendo la escritura de su compañera.

Se arma un afiche entre todos, cada uno escribe en el afiche la vestimenta de la época colonial, Construyen para el acto este afiche y sirve de ayuda para contar sobre esta época. Esta vez realizan la actividad todos/as, mientras uno/a escribe, los demás aportan ideas sobre qué vestimenta es, indican con letra se escribe. Quienes son más chicos, la docente interviene más para ayudar en la escritura del afiche, dictando y guiando.

También pide colaboración a los demás para que la ayuden: “Con que letra empieza ‘con’?”. Una vez terminado, la docente pide que escriban en su cuaderno lo que se registró en el afiche.

Si bien la actividad la realizan todos/as, la intervención docente es diferente. En los más grandes no interviene tanto porque la escritura está más “desarrollada”. En los más chicos necesita de más intervención, guía la escritura, dicta, corrige el uso de la R, CH, C, S, LL.

Martes 01/07

Hay una nueva alumna en la escuela de 4to. Ahora son 7 en total.

La docente escribe en el pizarrón el día, un título y la consigna para mirar un video.

Antes de mirarlo, hace diferentes preguntas. A partir de sus respuestas retoma lo que van aportando y va explicando. Después de mirar el video vuelve a preguntar sobre lo que vieron. Se hace un resumen de las ideas en el pizarrón escrito por los/as alumnos/as.

Dicta y orienta a los de segundo al escribir en el pizarrón, también lo hace al momento de tener que copiar del pizarrón a sus cuadernos.

Para primero y segundo (los demás están en inglés) trabaja con canciones y poemas, en un primer momento anticipa el título de la canción, les muestra la tapa del cancionero y les indica que busquen en el índice en qué página se encuentra la canción que van a trabajar. Luego escucharon y miraron la canción mediante un video. Después cada uno/a leyó un fragmento de la canción.

Ahora les pregunta qué canción conocen parecido al estilo de la que escucharon, proponen una, la escuchan y escriben en el pizarrón la letra de la canción.

Jueves 01/08. Vuelta del receso de clases. P.C (PRIMER CICLO) S.C (SEGUNDO CICLO)

Hay un alumno nuevo de primero. En total son 8 alumnos/as.

Se utiliza un contenido para primer ciclo (1, 2 y 3) y otro diferente para 4. El recurso también es diferente, para P.C un cuento y para S.C otro.

El contenido para cada ciclo es diferente. Los/as de P.C anteriormente se habían anotado en un afiche los puntos claves del cuento (Caperucita Roja) y ahora tienen que escribir en el pizarrón las partes más importantes. Cada uno/a pasa y escribe el fragmento.

La docente interviene mediante preguntas para repasar las partes del texto. Luego comienzan a escribir en el pizarrón.

De S.C anteriormente había leído el cuento (El Gato con Botas), ahora es el momento de responder las preguntas. Lo hace de manera individual, la docente interviene cuando pide ayuda, mediante diferentes preguntas repasa el cuento para comprender las preguntas que tiene que responder.

Los/as alumnos/as de primer ciclo pasan a escribir solos/as al pizarrón y repasan lo que tienen que escribir. La docente pregunta “¿esta palabra se escribe así? y deja que los demás opinen si quien está escribiendo no lo sabe. También pregunta: “¿De qué forma se podría escribir?, para no repetir de vuelta ‘caperucita roja’...”

Martes 06/08

En prácticas del lenguaje P.C trabaja con el mismo contenido (lectura) y S.C trabaja con otro (escritura).

La docente relee el cuento “el gato con botas” para S.G y así recordar qué puntos claves no pueden faltar del cuento para reescribir, es decir, contar con sus palabras que comprendió del cuento. La docente explica que primero hay que planificar y que se tiene que subrayar lo que se considera más importante para luego anotar en el pizarrón los puntos claves. Una vez explicado, comienza la actividad de manera individual.

Mientras tanto, con P.C quienes terminaron de copiar del pizarrón lo que la docente escribió esperan y ella ayuda a quienes aún no han terminado. Va dictando las palabras.

Comienzan a trabajar con coplas, hace una introducción explicando que van a comenzar a trabajar con ella. Pregunta qué tienen en común los versos, canciones... Sin respuesta decide poner el video.

En S.C la docente vuelve a explicar lo que implica reescribir el cuento. A partir de preguntas indaga: “¿Qué es lo más importante del cuento?, ¿Qué subrayaste?, ¿Con tus palabras.. que me podrias decir de lo que marcaste?”. La estudiante comienza a escribir las ideas en el pizarrón.

Cuando termina con S.C, interviene en P.C. Luego de mirar y escuchar el video, vuelven a mirar el video pero esta vez pausado para leer los versos. Cuando termina aparece en los créditos “escritor anonimo” entonces pregunta si saben que significa eso y luego lo explica. También indica que presten atención a los demás autores/as, quien ilustra, canta, edita, etc.

Pregunta sobre de qué habla la copla, indaga a través de lo que mencionan los/as alumnos/as. Repregunta a quienes no han participado que piensan lo que dijeron sus compañeros/as.

Al mismo tiempo, en S.C indica sobre la ortografía. Le pregunta sobre lo que escribió, relee lo del pizarrón: “el gato asia aser...” (extraído del pizarrón). “¿Es la forma correcta de escribir así?, ¿es coherente lo que se escribió?”.

En P.C comienzan a analizar los fragmentos de los versos. La docente los copia y pregunta: “¿Qué significa esta parte del verso?, ¿Qué son las penas?... “En las noches con más pena..”. Mediante un ejemplo que da una alumna comienza a indagar sobre otros sinónimos de pena, me siento mal, triste.

En el pizarrón reescriben la parte con sus propias palabras y los sinónimos que dieron como ejemplo anteriormente, esta vez son los/as alumnos/as quienes escriben. Al momento de escribir en el pizarrón, planifican oralmente que van a poner. A quién le toca pasar a escribir le dictan lo que acordaron. Una vez terminado, la docente indica que lo copien en sus cuadernos.

Martes 13/08

Jornada de leer en comunidad. Primero se narra un cuento con títeres del lobo y los cabritos, luego se realiza un juego de ruleta con preguntas aleatorias sobre el cuento.

Luego escucharon y visualizaron en el proyector imágenes del cuento de Blancanieves y también hicieron la ruleta aleatoria de preguntas sobre el cuento.

Para terminar con la jornada, cada niño/a y familiar agarró un objeto al azar que la docente tenía en una cartuchera. A partir de ese objeto, tenían que narrar una historia que inventen en el momento. Contar de quién es ese objeto, para que se utiliza. Que la narración tenga un inicio, desenlace y final.

Al volver del recreo, la docente introduce que van a trabajar con las rimas. Pregunta: “¿que son las rimas?”. A esa pregunta le suma qué palabras pueden rimar y utiliza diferentes ejemplos, escucha lo que aportan los/as alumnos/as y usa sus nombres para hacer rimas.

Retoman la copla que trabajaron el martes pasado. Mediante preguntas debaten en qué consiste uno de los versos. Esta vez, primer y segundo ciclo trabajan en conjunto.

Se vuelve a escribir la pregunta que se debatió oralmente pero esta vez en el pizarrón. Planificaron lo que iban a escribir y uno de los nenes pasó a escribirlo en el pizarrón. Los demás lo van anotando en sus cuadernos/carpetas.

Comienzan a trabajar con una nueva copla. La docente lee el verso y luego debaten cada verso y su significado. Pregunta qué significa “equivocada” y debaten la frase entera “la tarde equivocada se vistió de frío”. La docente luego de escuchar lo que aportaron los alumnos, explica lo que significa.

Debaten el verso siguiente y dan diferentes opiniones, la docente retoma lo que van diciendo para seguir explicando. Después realizan una actividad, les entrega una fotocopia y les indica que tiene que escribir un nuevo verso que tenga continuidad con el que leyeron.

Al ser agosto, trabajan con una canción de Jose de San Martin, la tienen escrita, comenzaron a leer y luego con la melodía la practicaron para el acto. Luego la practicaron sin música.

Martes 20/08

Se sigue trabajando con la copla de la semana pasada. Hoy también trabajan todos los ciclos juntos.

Vuelven a mirar y leer el poema. La docente mediante preguntas, interroga las partes de los versos. Mediante ejemplos que aportan los alumnos, los retoma y explica. Pregunta sobre el significado de algunas palabras y de qué otra manera se pueden decir, una más conocida o que sean cotidianas.

La actividad que van a realizar lo hacen en un afiche, les indica que tienen que decir ideas para poder extender la copla. La docente es la encargada de escribir y ellos/as quienes pensaran que poner. Anotó diferentes ideas. Esta vez “nos convertimos en poetas” dijo la docente. Explico que significa ser “poetas”.

Las alumnas le cuentan a la docente que al salir en la noche a buscar leña observaron que la luna quedaba “encerrada” en las ramas. Era un verso que trabajaron la semana anterior, cuando vieron la luna se acordaron de lo que habían analizado en la escuela y se pudo reflejar en lo cotidiano.

A partir de las ideas que escribieron en el afiche comenzaron a pensar en el poema. La docente indicó que se tenían que poner de acuerdo porque aportaron muchas ideas. Ahora sí una de las alumnas es la que pasa a escribir en el pizarrón, mediante preguntas

la docente interroga como se puede seguir el verso. A su vez, pide colaboración a los demás preguntando si lo que escribió la compañera estaba bien, si era con B o V. También si la frase era coherente. También les dice que vayan leyendo lo que va escribiendo, si esas palabras están bien, si otra quedaría mejor. Debaten si poner “charlando” o “conversando”. Ella insiste en utilizar las ideas previas que escribieron en el afiche para seguir con el verso.

Al momento de repasar lo que escribieron, se dan cuenta que enumeraron varias acciones. Pregunta: “¿De qué forma se separa cuando nombramos muchas cosas?”. Una de las alumnas responde: “la coma”. Los signos de puntuación lo trabajaron con anterioridad y el afiche esta pegado en una de las paredes del salón.

Una vez terminado el verso en el pizarrón, lo escriben en sus cuadernos/carpetas.

ANEXO IV

Entrevista

-I: Bueno, la primera pregunta es, ¿hace cuánto trabajas en la modalidad rural y cómo es trabajar dentro de la misma?

– D: Bueno, hace en marzo de este año, del 2024, cumplí los 17 años. Así que ya estoy por cumplir los 18 en marzo. Estoy ahí en la misma escuela, en la modalidad rural. ¿Cómo es el trabajo en la otra?

-I: Sí, ¿cómo es trabajar dentro de la modalidad rural?

-D: Bueno, uno es el personal único en la escuela. Yo digo lo que vos ya sabés igual, pero es un personal único en la escuela. Así que es el que está todo el día con los chicos en todas las áreas. En este caso va variando la matrícula dependiendo del año. Son ocho alumnos. En otros años suele haber menos, suele haber a veces cinco, a veces nueve.

A veces, bueno, la matrícula también se les llama golondrina, porque suelen ser familias que vienen por motivos laborales. A veces no funciona el trabajo, no es lo que querían, se van. Viene gente de las provincias, formoseños, correntinos, que vienen a trabajar.

Hay un tambo, así que por ahí la matrícula que viene del tambo suele permanecer un poco más en la escuela. Y bueno, tenemos una matrícula que es de todos los años que trabajan en el mismo salón, de primero a sexto año. Así que tenemos que distribuir las tareas,

digamos, y las secuencias didácticas se planifican a veces por año y a veces podemos unificar el trabajo con un cuento.

Por ejemplo, en prácticas de lenguaje podemos unificar el trabajo con un cuento para primer ciclo. Y se va complejizando la actividad que se realiza dependiendo del año en el que esté el alumno. A veces trabajan bastante parejo y a veces no.

Y, bueno, segundo ciclo sí trabaja por otro lado con otra secuencia. Unificamos el cuento, por ahí se trabaja mucho con lo que son las secuencias de la Dirección General de Escuelas, que ya nos envían unas orientaciones para poder trabajar y armar la secuencia didáctica y envían los materiales, así que hay que seguir eso. Entonces, bueno, sí mandan unas que son específicamente para primero, para segundo, para tercero, para cuarto, pero las inspectoras nos han permitido y el nivel también poder, en este caso que trabajamos todos juntos, poder unificar el primer ciclo, el trabajo con un texto, porque si no es muy complejo trabajar con distintos cuentos a la vez, por ejemplo.

Entonces, bueno, nos dan esa posibilidad, así que sí vamos tratándolo de hacer. Si quizás los alumnos vemos que no es lo mejor para ellos el trabajo para todo el ciclo con un cuento y quizás hay secuencias que favorecen más la alfabetización, bueno, quizás con primero se trabaje un texto y con segundo y tercero se trabaje otro. Todo dependiendo del nivel, que en este caso de este año, el alumno de primero, primero, primero, puro, porque tuvimos la integración, que es otro caso distinto, ya cuando ingresó, no sé si vos lo conociste, ¿no? Bueno, ya ingresó re alfabetizado, así que puede trabajar tranquilamente con los otros.

Pero si no, el año pasado creo que yo trabajé hombrecito de jengibre con primero y con lo que es segundo y tercero trabajé otro texto, creo que fue así. Y después sí fuimos unificando cuando ya se fueron alfabetizando. No me acuerdo exacto todo, pero sé que por el momento sí, este año pude trabajar con segundo y tercero bastante y claro, el primerito era integrado, después llegó este primerito que sí lo podemos trabajar tranquilamente todo el ciclo.

Después en ciencias naturales, por ejemplo, bueno, sí todos los alumnos, si estamos en las dos primeras horas, trabajamos práctica de lenguaje, todos los ciclos trabajan en el mismo área. Después pasamos a matemática y sí, trabajamos todos en matemática y ahí sí que hay que trabajar por niveles. Entonces, si bien trabajamos en el bloque operaciones,

tienen que trabajar primero con su contenido, segundo con su contenido, así que ahí sí es el área en la que más complicado se hace, porque por ahí es la más difícil de entender, requieren pensar más, que siempre uso las dos primeras horas porque son las que, donde tienen más concentrado están más frescos, así que bueno, tienen mayor atención, así que usamos las dos primeras para matemática y bueno, y cada cual con su actividad distinta.

Me ha pasado este año que bueno, el alumno que llegó del primer grado es muy bueno, entonces le pude dar actividades de segundo en algunas ocasiones, pero bueno, a veces es multiplicación y bueno, no le voy a dar ya la multiplicación con él pero sí, con otras estrategias resuelva problemas para multiplicar, así que bueno, esa es la área que más difícil se hace trabajar, después tengo lo que es sociales, naturales, a veces nos permiten esto de, en especial este inspector ahora, que nos ha permitido hacer esto de decir bueno, hay un contenido de sociales que están seleccionados también ya, no solo exclusivamente del diseño, sino que vienen qué temas dar, a veces el cruce de los Andes con el San Martín, o los trenes, o las escuelas, entonces también podemos unificar, o primero y segundo ver un tema, tercero y cuarto otro, o todo primer sitio un tema y cuarto otro. En lo que es plantas, bueno, llegó bien distribuido por año para dar y hubo tipo de asistencias técnicas o algo parecido, entonces nos marcaron bien que sí, que demos naturales su nivel, por ejemplo, arroyería del buzón primero, en segundo dispersión de ferniz y fruto, y en tercero los cambios a lo largo del año, entonces bueno, ahí sí fuimos dando y se hace un poquito más de difícil. A veces hemos, otros años sí, el año pasado unificamos en algunos temas, y te permite esto de poder interactuar más entre los alumnos, que vos podés trabajar, no sé, la dispersión, como que sea, con dos grados y todos pueden aprender eso, interactuar y hablar de lo mismo, sino es como que cada cual está hablando de su tema y tenés que repartirte como docente en más partes.

Claro. Por ahí primero, bueno, primero tengo un N, segundo y tengo dos de segundo, dos de tercero, uno de cuarto, entonces cuando tenés dos eso les permite por ahí compartir un poquito más de actividad, les explicás a dos. En la de cuarto a veces me quedo un poquito más descolgada, porque está solita para resolver prácticas de lenguaje, es solita, la única trabajando con un cuento, entonces se está adaptando también a la escuela rural.

Ella estaba en una que no era así, que era con su año propio todos los compañeros y bueno, por ahí cuesta lograr un poco la independencia, que aprendan a que no esté yo todo el tiempo guiándolos. Claro. Bien.

No sé, algo más que las habilidades, no hay mucho para decir.

-I: No, está bien. Bueno, como ya te adelantaste al cómo enseñar, pero si te sirven planificaciones o secuencias de años anteriores, o tenés que cambiar, bueno, algo ya fuiste comentando igual.

-D: Sí, claro, por ahí sí sirven secuencias de años anteriores, y más que nada ahora que en realidad la Dirección General ha enviado las secuencias, entonces nos envía qué cuento trabajar en marzo, qué cuento trabajar en abril, qué cuento trabajar en mayo, entonces a algunos nos ha pasado esto de que, por ejemplo, a ver, Caperucita Roja se viene trabajando hace ya unos años y la Dirección envía cosas. Después de pandemia empezaron a enviar así, y capaz que yo lo trabajé en todo primer ciclo Caperucita, y después el año siguiente viene de nuevo, o venía para segundo, yo lo trabajé con primero y segundo.

Después viene de nuevo para segundo, y el de primero ya lo dio, así que bueno, ahí tenemos que ir eligiendo otras de las secuencias que hay para que no se repita otra vez el cuento. Pero viene la misma secuencia, a veces tiene alguna variación de año a otro, pero si no está el Hombrecito de Jengibre, creo que desde el 2021 está. Entonces yo este año no la trabajé, o muy poquito con la nena de primero, muy poquitito, porque es la nena con integración, y con los otros nenes no necesitaban por ahí el Hombrecito, ya lo había trabajado.

Entonces trabajé con Caperucita, con otro cuento, con segundo y con tercero, pero sí que vienen desde años anteriores. A veces no las puedo utilizar por esto de que ya la vieron el año anterior, pero sí la dirección va repitiendo los cuentos, así que sí me sirven las planificaciones. A veces le tenés que variar cosas, tenés que ir viendo dependiendo del alumno, vas modificando también.

Hay veces que ves que necesita reforzar, no sé, algo que no lo entendió, o ves otro que consume las actividades y te quedás sin actividades y tenés que buscar otras parecidas para seguir dando el mismo tema en ese tiempo que te dan. Por ejemplo en matemática nos van pautando mes a mes qué hay que dar. Así que bueno, el nene de primero consume las actividades, entonces tenés que ir buscando más porque él te demanda.

Entonces tu planificación anual también va dependiendo del material que van mandando. Sí, porque lo que es matemática, tanto el año pasado como este, enviaron en marzo, desde marzo a diciembre qué dar en qué mes. Así que tenemos todo pautado y la planificación anual ya la pudimos armar desde inicio.

Y en prácticas del lenguaje, en cambio, no. En prácticas del lenguaje nos mandaron los primeros meses, el primer semestre creo que mandaron, o fue a trimestre, no me acuerdo exactamente, pero mandaron qué cuento dar. Y después tuvieron que volver a mandar otra parte.

Entonces yo pude hacer hasta cierto mes, pude hacerla, creo que hasta mitad de año, pude hacer la planificación anual. Después no, porque es lo que nos iban a mandar y esperar que mandaran, mandaban ciencias naturales. Por ejemplo, empezamos marzo y no nos habían enviado nada, pero iban a mandarlo, entonces estábamos pendientes.

Llegó medio tardecito, no recuerdo bien si, llegó a fin de marzo me parece, y todavía no nos han mandado para la segunda parte del año qué. Y por ahí te envían un mail y yo había arrancado con plantas, por ejemplo, que ahí tomé alguna planificación del año pasado, otras las modifiqué, y otras, por ejemplo, mandaron sobre plantas algo a último momento que lo agregué a mi planificación que ya tenía. Entonces va dependiendo de lo que ellos te mandan también. Anual no la puedes hacer, tienes que hacerla semestral, menos que matemática.

-I: Bien, y específicamente en lo que es alfabetización, vos con las secuencias que te mandan, los cuentos vos los tenés que utilizar. Las secuencias que te mandan, vos las tenés que seguir como al pie, o las vas modificando, vas agregando, vas viendo, o sea, qué decisión tomas ahí con respecto al contenido.

-D: Claro. Bueno, mira, este año, si bien nos dieron un poco más de soltura, porque hubo encuentros y reuniones, y lo dice claramente también en alguna documentación que mandaron, que son orientaciones que se pueden modificar.

Entonces, yo trato de no modificar mucho porque después vienen las evaluaciones, por ejemplo, en tercer año sobre tal cuento. Y si vos te movés, no hacés alguna pregunta, o te perdiste tiempo agregando actividades y no terminás la secuencia, después van a

preguntar cosas que hacen un análisis bastante profundo del cuento. Entonces, hay situaciones de escritura exclusivas y que las van a tomar en la prueba. Entonces, yo no quiero agregarle nada a la planificación, quiero tratar de llegar a esa, porque a su vez son largos los trabajos con los cuentos.

Entonces, si yo agrego actividades, los chicos se re cansan ya. Es lindo el análisis que hacen de los cuentos porque miran como profundo cada intención de cada personaje, que eso por ahí no se hacía antes y está bueno. Son preguntas como mucho más profundas, de ver qué aprendió el personaje, qué lecciones aprendió, pero no de una fábula, que vos la tenés fácil a la lección.

Como qué cambios hubo en la personalidad, qué sentimientos tenía. Está muy bueno, pero lleva mucho tiempo y a veces los chicos se cansan. Claro, si yo le agrego mucha actividad, por ahí le puedo agregar, no sé, presentárselo con títeres, al cuento o mirar un video distinto o ver alguna otra versión que te lo da también como posibilidad de mirar otras versiones, pero no le varío tanto, porque además son largas y no le quiero sacar preguntas.

-I: Bien, y entonces el tema de la organización del contenido también depende de esta secuencia.

-D: Depende de eso. Están las cuatro situaciones fundamentales, leer por sí mismo y leer a través del docente, escribir por sí mismo y escribir a través del docente.

Eso tiene que estar en todas las prácticas del lenguaje. Después siempre va a haber alguna situación de reflexión sobre el lenguaje, que vamos a ver alguna regla ortográfica, alguna reflexión sobre eso, la 2R, o la gago U, como se escribe, o blable, bliblo, blu, este tipo. Siempre se va a ver alguna reglita en cada uno, hay situaciones de escritura, y lo que es la oralidad también, el intercambio lector que se hace, intercambio lector no, intercambios orales, que por ahí se hacen muchas clases de intercambio oral que no se queda casi registro en el cuaderno, pero sí se reflexiona hablando.

Así que bueno, esas cuatro situaciones básicas tienen que estar bien en la planificación.

-I: Y en torno a las estrategias de enseñanza, también vienen en estas secuencias, o cómo las pensás?

-D: Por ejemplo, observaciones directas hemos hecho, por ejemplo, clases de ciencias naturales, hemos salido al patio y directamente miramos cómo son los árboles, la hierba, los arbustos, la dispersión de la semilla, mirando el panadero, observan las partes de las plantas, bueno, ahí tenemos los animales también, hemos salido a observar de primero las coberturas, del segundo el desplazamiento, del tercero la alimentación, y bueno, hemos hecho observaciones directas, por ejemplo, observar imágenes también, a veces, bueno, a partir de una imagen de algún personaje que se quiera trabajar, a partir de imágenes, por ejemplo, en el de los animales, también vimos los ambientes en el que vivían los animales, entonces iban analizando la imagen de ese ambiente, descubriendo a ver si conocían a algún animal, qué elementos tenía ese ambiente, bueno, después mediante la indagación también, ya sea, a veces se le empieza a indagar, bueno, si saben por qué he feriado una fecha, y bueno, qué pasó, si conocen algo, bueno, a veces se les tira alguna, les digo que, bueno, si no lo saben, que sí, que es el día de la bandera, tal día, y por qué, quién la creó, bueno, se les empieza indagando ideas previas.

-I: Sí, con los cuentos también, ¿no?, como con la tapa, la contratapa,

-D: También, también, sí. y títulos. Sí, a veces de qué tratará, si lo conocen, ahora estamos empezando a leer Pinocho, por ejemplo, y bueno, a ver si conocían a Pinocho, qué conocen, sí, las partes de quién es el escritor, el editorial, también, que ellos vayan observando.

-I: Ahora también, como nuevo, eso de ponerle atención a ver quiénes son los editores, las ilustraciones.

-D: Sí, el autor, tapa, contratapa, así, el lomo del libro, que puedan observar eso, el índice, que tiene el índice, que podemos leer, a ver, con Pinocho estuvimos trabajando, nosotros sí leímos todo el índice de cada capítulo, a ver de qué trata, y cada uno leía un comentario pequeño del capítulo que había, como para también hipotetizar, a ver cómo será la historia, y ya les parecía que habían leído el cuento entero, porque, no, no, ya lo leímos el capítulo, no, no lo leímos, leímos el comentario nomás, yo creía que era, así que bueno. Pero bueno, van observando eso, y también, si saben, algunos conocen la historia, otros no, te cuentan un poquito, bueno, y de los cuentos también, a ver si conocen al personaje, estamos preguntando antes, o a veces de qué se tratará el cuento, mirando alguna imagen o la tapa de qué tratará este cuento, o el título, a veces simplemente con el título, pregunto, bueno, no sé, no me acuerdo ahora, no sé, la familia Cerda, por ejemplo, entonces, bueno,

de qué tratará este cuento, y después, una vez que se lee, ahí se confirma, no lo que habían hipotetizado ellos, de qué iba a tratar, están hipotetizando, de qué va a tratar un cuento, o qué va a pasar, no sé, en algo de naturales, en alguna experiencia, qué va a pasar, si hacemos alguna, no sé, o con los imanes, que no lo he hecho este año, o con las mezclas, qué va a pasar antes, la hipótesis, hipotetización, indagación, búsqueda y selección de información, también la usamos, porque para menospreciar por ahí, para lo que es naturales, sociales, estuvimos trabajando con lo que es radio, así que bueno, también ahí buscábamos lo que son noticias, averiguaban e investigaban también en la casa para después comentarlas en la escuela, y poder hacer registro de lo principal de esa noticia, para después contarlos a través de las grabaciones que hacíamos.

-I: Claro. Bueno, ahí también es algo que se trabaja desde... O sea, que es un proyecto de radio, y que transversalmente se trabajó la alfabetización.

-D: Exactamente, es mucho de prácticas del lenguaje, porque es el área principal en la práctica del lenguaje, porque ellos tienen que comunicarse, tienen que leer, bueno, leer noticias o mirar para después escribirlas, escribir lo principal de esa noticia, poder leerlo, hicimos entrevistas también, leyeron las preguntas de la entrevista en la radio, bueno, algunos tomaron notas, pero tenían que leer, y la nena que más le costaba leer era la más interesada, y ella que le leyó todas las preguntas a ella, sí, en eso se trabajó mucho.

Después íbamos anotando qué tenía que decir cada uno en el programa de radio que íbamos a grabar, así que también tenían que leer su parte, porque por ahí no se la acuerdan de memoria, así que era leerla y poder decirla. Y aprender las partes de una noticia. Y aprender las partes de la noticia también.

Así que uno decía, ¿cómo? ¿qué? ¿cuándo? ¿cuándo pasó? ¿Vos estuviste en alguna de esas clases? Así que bueno, eso sí, se trabajó mucho con ese proyecto. Después, bueno, los intercambios orales siempre, siempre, en todas las áreas se hacen los intercambios orales. En lenguaje hay mucha pregunta para indagar y desentrañar todo lo que pasa en el cuento y las intenciones y las emociones de los personajes y todo, se trabaja mucho, mucho oral.

Y bueno, en el resto de las áreas también, sociales, naturales, sí. Exposición mía también, por ahí no inicio con una exposición, me parece. Iniciar con una indagación, mucho con el uso de video.

Uso bastante los videos para arrancar en lo que es ciencias sociales. Me encantan los videos de samba, que son también de nación, pero son espectaculares. Así que bueno, siempre indago primero y después el video, y después de ahí tomamos nota también, una toma de notas de qué fue lo principal, cuáles son los sucesos principales de ese video y los vamos anotando.

A veces registró yo, a veces ellos. Descripción de imágenes también. Sí, lo de los versos.

-I: Los versos del juego también.

-D: Bueno, eso también a través de escuchar de los videos. No sé, no me sale otra.

-I: No, pero está re bien ahí.

-D: Sí, después que ellos argumenten también, la argumentación, que por ahí cuesta bastante. A veces es porque pensás esto, sí, y ahí luego vas a pensar y capaz te dicen, ah, no, no, no era.

Te dicen, no sé, ya sea matemática, este problema, bueno, me da, no sé, había que repartir 15 alfajores entre tres chicos y te dicen un resultado y les preguntás, ah, sí, ¿por qué? Ah, no, no, capaz que ya como les preguntaste el por qué, te dicen que piensan que está mal. Eso les cuesta un poco argumentar. Entonces, bueno, también tratamos de practicar bastante la argumentación por parte de ellos y para que te expliquen a ver si realmente lo entendieron o si lo hicieron porque el compañero justo lo dijo, entonces se copiaron porque a veces no sabes.

Y también, que también lo proponen bastante las secuencias, es el explicar por qué un problema de matemática, por qué lo resolvieron así, como lo pensaron, y cuesta un montón lo que es el tener que escribirlo. Claro. Y cuesta un montonazo.

Y, bueno, después de argumentar por qué piensan, también algo sobre un cuento, algunos te lo saben explicar y otros como que se quedan calladitos. Entonces, bueno, también se trabaja eso. Claro.

Bueno, más o menos.

-I: Bien. Hay una duda que no la tengo escrita acá, pero con alfabetización el recurso que mayormente trabajan es el cuento o, por ejemplo, el otro día de los versos, los videos.

O sea, después no se trabaja, por ejemplo, la ortografía, se trabaja dentro de un cuento o de un video, no es que se trabaja como algo aparte.

-D: No. Bueno, la R. No, ya no se trabaja más. Siempre es como todo más en simultáneo. Exacto. Ya antes sí se trabajaba la regla ortografía aparte. Como algo aparte, sí.

Hoy vamos a trabajar con el grupo consonántico BR, porque se trabajaba como algo aparte. Ahora se lo incluye dentro del cuento que estás trabajando. Hace rato ya que estás igual.

Pero dentro de esa secuencia, con palabras que están en el cuento mismo, se toman varias palabras de ahí, o de un fragmento del cuento. No me sale ahora cuál puede ser. Lo trabajamos hace poquitito.

Y de ahí mismo vas viendo que hay bastantes BR, por ejemplo. Entonces, bueno, que la escriban como corresponde, o que miren distintas palabras que tienen en común, todas tienen la BR. Pero siempre dentro de ese cuento.

Cada cuento va a tener una o dos situaciones con grupos consonánticos. Claro, tienen conclusión.

-I: Sí, y después también esto de que observando, me di cuenta como, bueno, cómo podemos reemplazar la capelucita roja, esto de los pronombres. Bueno, ella, la chica, la nena, esto también. Por eso me resultaba esa duda de que siempre se trabaja a través de un cuento o a través de un video, y no como cosas separadas.

-D: No, no como cosas separadas. Hace mucho tiempo se trabajaba como cosas separadas, y hace unos cuantos años atrás dejó de trabajarse como separada, y se trabaja siempre dentro de alguna situación del cuento. Casi siempre se trata de usar algo de ese texto para poder incluir ahí en esa situación, y no hay algo en grado. Claro.

-I: Bien, y ya casi vamos terminando. ¿Cómo pensás el agrupamiento de los alumnos? Si es por el contenido, por el año, por el nivel de apropiación de aprendizaje. Siempre pensando en la alfabetización.

-D: Sí, cuando se trabaja específicamente. Sí, sí, sí, en la alfabetización. Básicamente al principio los agrupo por año, pero después sí voy viendo el nivel de alfabetización, el nivel en el que está cada uno.

A veces no me tocan dos de un año. El año pasado creo que tuve de primero uno solo, me parece. Entonces, bueno, trabajaba con él más que nada aparte hasta que fue incorporando un poquito más, alfabetizándose un poquito más.

En este caso los del segundo estaban bastante en el mismo nivel, así que pude trabajar con ellos y incorporarlos también, pero podía trabajar bastante el segundo con situaciones similares porque estaban muy bien parejos. Pero, por ejemplo, el año, otros años, el primero ha sido muy bueno, entonces lo puedo trabajar y agruparlo con el segundo tranquilamente. Depende de un nivel también.

El año te condiciona en algunas cosas, pero después lo vas cambiando o vas agrupando. Hay situaciones que, por ejemplo, también, ahora los de tercero pueden trabajar más con cuarto, que voy a empezar a trabajar algunos un poquito más con cuarto, pero sí, va dependiendo mucho del nivel. Y a veces te coincide con que el año en el que están parejitos y otras veces no.

-I: Claro, sí, eso es lo que permite también el plurigrado.

-D: Sí, porque vos los conocés. Sí, los agrupamientos flexibles se dan muy naturales.

Tengo las mellis en tercero, así que bueno, son bastante parejas, entonces pueden trabajar juntos. Pero otras veces, si no te lo permiten, tenés que agruparlo con otro y es muy natural porque ni ellos se dan cuenta que vos los estás haciendo trabajar tanto con el otro que es de primero. No se nota, queda camuflado y no sienten eso de que tuviste que irte con uno de primero porque a vos no te sale.

-I: Sí, y además observo como que igual están escuchando y saltan

-D: Participan, sí, participan todos. Los tengo que callar porque a veces está en el cuento de cuarto y a la de cuarto no le sale. Capaz que el de segundo te está queriendo responder la pregunta porque se lo sabe. Y los felicitás igual porque el de primero cae, ya él lo puede

entender y la de cuarto no le está saliendo. Pero todos están en todas y a veces cazan un poquito.

Porque por ahí yo tenía más que nada, quería enseñar la puntuación, el punto, la coma, los signos de admiración para los dos. Segundo, tercero, más que nada. Fortalecer y cuarto, que lo quise repasar porque lo había visto un poquito y el otro día lo tenía que dar más en cuarto que estaba también en esa secuencia.

Bueno, hacía un repaso con tercero que lo habíamos visto ya y estaba el alumno nuevo de primero. Así que lo vimos otra vez entre todos. Yo no le di, me parece, no sé si le di la definición en el cuaderno, creo que no se la di, se la había dado a los otros niños.

Pero él cazó todo enseguida y después la mamá me dijo, porque estuvieron viendo algo del punto, de los signos. Sí, le digo yo, pero no le había dado las copias a él. Creo que había tenido un poco de trabajo antes de que él llegara.

Y ella me dice, porque escribe mensajes de WhatsApp y me dice, porque aca va el punto y ahora signos de pregunta. Y empezó a aplicarlo. Si bien es para todos enseñarse eso, pero era más para cuarto y un repaso ya que estaba.

Y él cazó y lo empezó a aplicar enseguida. Y se estaban los cuentos del otro. Un cuento que está trabajando el otro, de matemática, te responde el de segundo, capaz que el de tercero, porque están atentos a todo.

-I: Buenísimo. Y, bueno, ¿con qué propósito se realizan los soportes de texto? Se observa que se utilizan un montón. }

-D: Sí, a veces exagero, capaz, en usarlos, pero bueno, el propósito de esos afiches es básicamente que ellos tengan fuentes de información segura para recurrir para la escritura, en este caso, que ellos puedan decir, a ver, ¿con qué se escribe, no sé, jarra? Y uno puede decir, a ver, ¿con cuál era? Yo a veces le digo, era con la de un animal.

¿Te acordás cuál de animal? Porque lo hemos trabajado, porque hemos hablado de la jirafa, hemos estado trabajando con... Ah, sí, y ahí se acuerdan, y no necesito ni mostrarles nada, le digo, ¿te acordás de un animal? Y ahí se acuerdan que es la jirafa, y van y miran

el afiche y escriben con la de jirafa, se dan cuenta solos. O es como para también uno poder remitirlos ahí, a esos afiches, para que puedan recordar. A veces, bueno, son las reglas ortográficas, en algunos casos.

Este año no me han tocado tanto alfabetizar, la alfabetización inicial, porque ya era un mes de segundo, de primero, bueno, es otro trabajo con especial, y el que llegó de primero a mitad de año llegó a alfabetizar. Entonces fue como reforzar, sí, había que seguir alfabetizando, pero ya lo básico estaba. Ellos ya escribían de forma alfabética.

Sí, no sé si al principio, pero ya estábamos bastante encaminados. Entonces no hice el trabajo todo con el abecedario, que a veces se hace, que ponemos otros años en cada letra del abecedario, vamos completando con tiritas. Por ejemplo, vamos trabajando con caperucita, ponemos el nombre, puede ser con un dibujo también, el nombre de caperucita, la C. El del lobo, capaz que ponemos también un dibujo del lobo, donde dice el lobo, en la L. Y con cada cuento vamos trabajando y vamos completando ese abecedario.

Bueno, el abecedario no fue necesario hacerlo, porque ya conocían las letras, entonces no fuimos haciendo eso. Pero sí, con los animales de los cuentos, con lo que fue la vuelta al mundo, pusimos todos los animales y ellos empiezan a ir a esa fuente de información que tiene que tener también una letra realizada por el docente o por computadora, porque no puede ser confusa, entonces van y recurren a eso. Y con todas las áreas.

Esto es práctica del lenguaje, específicamente, pero con todas las áreas recurren a los portadores.

-I: Bien. Bueno, y ahí ya me contestaste qué lugar ocupa en la enseñanza.

-D: Sí, creo que más o menos te contesté. Se pueden saltar cosas, porque... Después, bueno, que por ahí este año no lo usé tanto, todo lo que es trabajo con el nombre propio, pero en los calendarios de cumpleaños, que para el año pasado sí, que a principios de año hacés mucho eso, trabajo con el nombre propio, con los calendarios de cumpleaños, con las listas de... Listamos este año, pero por ahí, no sé yo, las listas de las cosas que van a comer en el desayuno a la semana, o listas que podés tener en el aula también, pero este año no fue tan necesario hacer eso. Incluso el panel de asistencia lo tenemos, pero no lo

uso ya casi, porque lo usaba cuando tenía sentido, a principios de año, para los de segundo.

Después ya los de segundo se encaminaron y no necesitan estar completando el panel de asistencia. Por ahí para los de especial, pero me lleva bastante tiempo y se hace un poco de lío, así que no lo estoy usando. Pero bueno, en este año no lo tuve que hacer.

-I: Está bueno que salió justo ahora esto del tema del proyecto de radio. ¿Cómo surgió? -

D: Bueno, ahora teníamos dos alumnos con proyectos de integración. Uno de ellos era con TCC, que es trayectoria curricular compartida, es decir, que va algunos días a la escuela especial, tres veces por semana, y dos veces por semana a la escuela. La otra nena estaba con una propuesta de inclusión. Venía el maestro a la escuela. Ahora pasó a TCC, igual que el otro nene.

Así que bueno, en realidad fue por esta TCC que como ese alumno asistía y tenía otros compañeritos, surgió la necesidad de comunicarse entre los compañeros, de conocerse, los compañeros de “A” de ambas escuelas, de este nene. Así que empezamos a enviarnos mensajes de WhatsApp para conocernos, a ver cómo éramos, quiénes eran, a imaginarnos. Y después de esto de poder transmitirnos también noticias, que ellos graben alguna noticia, nosotros otras noticias, pasarnos esos pequeños programas de radio, adivinanzas también empezamos, como a conocernos hasta que después empezamos a grabar pequeños programas de radio.

Y bueno, después hicimos encuentros para poder conocernos en persona, expusimos la radio en ferias de ciencias, en una feria escolar juntos también. Y bueno, básicamente eso. El trabajo articulado.

El trabajo en conjunto, articulado, y poder también interactuar con los compañeros de este alumnito.

-I: Buenísimo. Genial.