



**Universidad
Nacional
Villa María**

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Características de los procesos de aprendizaje entre pares en grupos plurigrado

Año

2025

Autora

Martinez, Lucía

Directora de tesis

Vaja, Arabela B.

Codirectora de tesis

Manavella, Agustina M.

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Martinez, L. (2025). *Características de los procesos de aprendizaje entre pares en grupos plurigrado*. Año 2024. [Trabajo final de grado, Universidad Nacional Villa María].

Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Villa María.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=47382



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

**"CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE
ENTRE PARES EN GRUPOS PLURIGRADO"**

AUTORA

Psp. Martínez Lucía



“CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE ENTRE
PARES EN GRUPOS PLURIGRADO”

AUTORA
Psp. Martinez Lucía

“CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE ENTRE
PARES EN GRUPOS PLURIGRADO”

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA
INSTITUTO ACADÉMICO PEDAGÓGICO DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA



TRABAJO FINAL DE GRADO
INVESTIGACIÓN

“CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE ENTRE PARES EN GRUPOS
PLURIGRADO”

AUTORA
Psp. Martínez Lucía

DIRECTORA
Dra. Vaja Arabela B.

CO-DIRECTORA
Dra. Manavella Agustina M.

2025

AGRADECIMIENTOS

A mi directora y co-directora de trabajo por el acompañamiento constante a lo largo de todo el desarrollo de esta investigación.

A mi familia, pareja, amigas y colegas por ser el gran sostén anímico y brindar motivación en este arduo proceso de trabajo.

A la inspectora de zona y docentes rurales por su predisposición desinteresada al permitirme ingresar a las escuelas para la recolección de datos.

A la Universidad Nacional de Villa María y sus docentes por abrir sus puertas para un trayecto formativo que con este escrito culmina.

ÍNDICE

RESUMEN	p.8
---------------	-----

INTRODUCCIÓN

Presentación del tema	p.11
Problema/objeto de investigación	p.11
Objetivos	p.14
Estructura del trabajo	p.15

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

a)Contexto social y educativo rural	p.17
b)Modalidades organizativas de las escuelas rurales en Argentina	p.18
c)El aula plurigrado	p.19
d)Aprendizaje entre pares	p.22
e)El grupo como importante factor contextual	p.24
f)La figura docente en el aprendizaje entre pares	p.25
Antecedentes	p.27

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

Diseño de investigación	p.32
Recapitulación de objetivos	p.32
Participantes	p.33
Instrumentos de recolección de datos	p.33
Procedimientos	p.34
Categorías previamente establecidas para el análisis	p.35

CAPÍTULO III: ANÁLISIS

Contextos designados para el estudio

Escuela 1	p.38
Escuela 2	p.39

Interpretación de datos	p.39
a)Posicionamiento docente	p.40
b)Estrategia estudiante tutor	p.43
c)Actividades propuestas	p.47
d)Interacción estudiante-estudiante	p.51
e)Interacciones estudiantes-objeto de aprendizaje	p.55
f)Emergente: cruzamiento de niveles	p.60
 CAPÍTULO IV: CONSIDERACIONES FINALES	
Síntesis de resultados	p.68
Aportes al campo profesional	p.69
Líneas futuras de investigación	p.70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.73
 ANEXOS	
Anexo 1. Modelo entrevista de primer contacto	p.78
Anexo 2. Modelo tabla de observación	p.79
Anexo 3. Modelo entrevista de cierre y constatación	p.80

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación enfocó su eje en explorar las características de los procesos de aprendizaje entre pares que se suceden al interior de grupos plurigrado en escuelas de zona rural. El interés por investigar la temática surgió principalmente por tres motivos: 1)La escasez de investigaciones previas en las que se haya abordado el aprendizaje entre pares en escuelas rurales plurigrado; 2)El gran número de escuelas rurales dentro del país y de la provincia; y 3)La ausencia de psicopedagogos (agentes en el campo del aprendizaje y la salud) en estas instituciones que son fuente de procesos de aprendizaje (objeto de estudio psicopedagógico).

Se dilucidaron teóricamente aquellos conceptos que guiaron la labor indagatoria procurando clarificar qué se entendió para este estudio en cuanto al hablar de ruralidad sociocontextual y aprendizaje entre pares, las modalidades organizativas que estas instituciones adquieren en su particularidad, el plurigrado, aquellos motivos que sustentan al grupo como determinante en los procesos de aprendizaje y el papel que ocupa la figura docente. Se explayó un recorrido por una selección de aquellas investigaciones antecedentes, las cuales en su mayoría se realizaron centradas en los procesos de enseñanza o aprendizaje de una temática curricular específica siendo casi nulas en la zona geográfica regional.

La investigación desarrollada fue planteada desde sus inicios como explorativa y de caso múltiple a la cual se le otorgó un carácter cualitativo y transversal; el rastreo de datos se ejecutó a través de entrevistas a docentes y observaciones de grupo, guiadas semiestructuradamente bajo un previo recorte de categorías de análisis.

Se reconstruyeron los escenarios contextuales seleccionados para la investigación con el fin de realizar una introducción temporoespacial a los mismos. El análisis de los datos recabados en el trabajo de campo se realizó a través de las categorías preestablecidas y sumando aquella que emergió del contacto con la muestra, arrojando a grandes rasgos:

- Interacciones y diálogos etariamente mixtos con carácter de debate en donde, si bien se presentó a conciencia la diferencia graduada, ésta misma se desdibujó a nivel social y se complementó a nivel pedagógico. La distribución áulica prevaleció sobre el grado escolar, y la figura docente apareció como actor mediador.
- Las propuestas de trabajo áulico fueron mayormente unipersonales con grupos estudiantiles acoplados a las mismas, esta oferta pedagógica se suplementó con momentos de intercambio fluido y trabajos grupales o en parejas.
- El posicionamiento docente predominó siendo promotor y abierto a los intercambios entre los diferentes niveles y espacios de construcción conjunta.
- Aparición de una tendencia de trabajo docente donde por momentos se igualaron los grupos diluyendo, la división graduada dentro de las aulas.

Para culminar este escrito se realizó una síntesis de resultados, constando en una labor recopilatoria de los datos analizados en función de los objetivos específicos planteados para el desarrollo de todo el presente trabajo investigativo. Se reflexionó sobre la importancia de este estudio en cuanto al campo psicopedagógico tanto por sus aportes teóricos como de apertura profesional; así mismo se examinaron y consideraron futuras líneas investigativas que se desprendieron del encuentro con el contexto y la teoría, contempladas de importancia para la continuidad de ejecución de escritos indagatorios reflexivos y de construcción psicopedagógica en estos escenarios.

Área temática: Grupo de pares plurigrado en los procesos de aprendizaje entre pares.

Palabras clave: Plurigrado; Aprendizaje entre pares; Educación rural.

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DEL TEMA

Esta investigación se guió bajo el interrogante acerca de aquellas características que se dieron en los procesos de aprendizaje entre pares en grupos plurigrado, teniendo como objetivo explorarlas indagando en escuelas rurales pertenecientes a localidades dentro del departamento Marcos Juárez correspondiente a la provincia de Córdoba cuyos grupos de estudiantes poseyeron tal organización, las cuales se propusieron como contextos de estudio.

Se ha encontrado escasez en relación a las investigaciones argentinas realizadas sobre el eje central de la temática postulada, situándose su mayoría en los procesos organizativos rurales y herramientas de enseñanza múltiple. Este estudio se propuso como foco el objeto específico de estudio psicopedagógico, el aprendizaje, dirigiéndose más puntualmente al aprendizaje entre pares en grupos rurales con característica plurigrado; el mismo surgió ante la escasez de investigaciones e información abordando las características que adquieren estos procesos de aprendizaje en tales contextos, siendo ésta llamativa en relación al número de instituciones con dichas particularidades dentro del país.

Las realidades sociocontextuales de las zonas rurales tienen características propias diferenciadas a las de las zonas urbanas que generan desafíos inherentes de este entorno a las escuelas. La presente investigación propuso central importancia a las relaciones de interacción entre los estudiantes que son fuente de aprendizaje, bajo la característica organizativa grupal de las escuelas seleccionadas, el plurigrado, que reúne en sus aulas a distintas edades trabajando con un mismo objeto de aprendizaje. Reconociendo a éste último como una construcción, el aula plurigrado es un escenario propicio que podría permitir la interacción dinámica entre estudiantes de diferentes edades y recursos psíquicos favoreciendo y estimulando nuevos aprendizajes.

Para tal fin se propuso una investigación exploratoria cualitativa transversal que tomó como muestra a dos escuelas rurales dentro del departamento Marcos Juárez de la provincia de Córdoba, indagando y recolectando información empírica a través de observaciones directas descriptivas no participantes de los grupos complementando con entrevistas semiestructuradas individuales a sus docentes.

PROBLEMA/OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 en su capítulo X de Educación Rural postula, desde una perspectiva de derecho, el sostener y garantizar el acceso de todos los sectores al saber, flexibilizando las modalidades organizativas para adecuarlas a cada contexto promoviendo la igualdad de oportunidades y posibilidades; siendo el Consejo Federal de Educación el responsable de definir las medidas necesarias para un acceso de calidad equivalente al de las zonas urbanas.

En la formación brindada por el trayecto de Licenciatura en Psicopedagogía se trabaja la importancia del grupo de pares en los procesos de construcción del aprendizaje, pero ¿Qué pasa en aquellos escenarios como lo son las escuelas rurales, en donde la escasa cantidad de población no llega a

cubrir un mínimo de estudiantes por grado?. Es aquí donde aparece la organización plurigrado como sostén ante el riesgo de desintegración de la institución educativa, organización en donde el grupo de pares ya no se caracteriza por compartir un mismo nivel etario ni enfrentarse a situaciones problemáticas similares en torno al objeto de aprendizaje.

En el nivel primario, este tipo de organización agrupa a estudiantes que están cursando distintos años de su escolaridad con un docente que les enseña en forma simultánea. Es decir que se trabaja con un conjunto de niños y niñas de diferentes edades que cursan distintos grados en un mismo espacio y tiempo. (Vago y Scasso, 2018, p.18)

Según el relevamiento anual 2022 realizado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación Argentina se encuentran activamente en el territorio un total de 13.569 establecimientos educativos rurales, ubicándose en la provincia de Córdoba 1.462 escuelas con esta nominación.

Ante este índice tan alto resultó llamativa la escasez de investigaciones en este escenario orientadas al aprendizaje, objeto de estudio central de la psicopedagogía, y escasez específicamente en cuanto al aprendizaje grupal. Por lo mismo se cree importante y necesario el trabajo de indagación y construcción de conocimientos en dichos sectores; reconociendo que “la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares, gracias a un proceso de reorganización cognitiva provocado por el surgimiento de conflictos y por su superación” (Coll, 1984, p.132).

Así como despertó curiosidad la poquedad de producción teórica llamó la atención de igual modo el no encontrar marcos legales que impliquen a la figura del psicopedagogo dentro de estos escenarios; desde esta investigación se planteó el supuesto de que, al igual que en toda institución educativa y sin dejar de lado las singularidades propias de la trama de cada escuela, el accionar psicopedagógico potenciaría a estos espacios y podría enmarcarse desde la Resolución N°2473 en donde se plantea dentro de las incumbencias psicopedagógicas el:

- Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje.
- Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa, a fin de favorecer procesos de integración y cambio.
- Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psico-socio-culturales de individuos y grupos. [...]
- Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud. (Incumbencias Profesionales Resolución N°2473, 1989, p.2)

En ambos contextos, tanto rural como urbano, se producen procesos de aprendizaje singulares; de igual modo se considera que los procesos de aprendizaje entre pares aparecen sin importar la zona geográfica dándose mediados por el grupo, ya sea de grado único o plurigrado.

El foco no estuvo en las características singulares de los procesos de aprendizaje individuales, sino en los aprendizajes que se construyen conjuntamente como grupo en un curso plurigrado. Lo que interesó puntualmente en este estudio investigativo fue contemplar las características particulares que adquiere la construcción de estos procesos de aprendizaje entre pares en el contexto del plurigrado rural que agrupa a niños de edades variadas y realidades de interacción social diferentes a las que ofrece la zona urbana.

En estas secciones escolares, las condiciones para las elaboraciones infantiles son distintas a las del aula estándar, debido a las diferencias en los saberes construidos por lxs alumnx de los distintos grados ya que las condiciones organizacionales hacen posible promover la actividad conjunta de niñxs que cursan grados distintos en una misma clase. Debido a su modelo organizacional, en las secciones múltiples suceden fenómenos del mayor interés para el estudio del aprendizaje, como la exposición de lxs niñxs a contenidos y a actividades de grados ulteriores de la escolarización, o la interacción cotidiana con compañerxs que manejan contenidos escolares de mayor complejidad. (Santos, 2006, en Buitron et al. 2021, p.20)

Cabe aclarar que, concibiendo al par desde el criterio compartido de situación de estudiante compañero, el término aprendizaje entre pares fue entendido y planteado desde la línea teórica de los aprendizajes sociales conjuntos, destacando la importancia de la interacción en los procesos de construcción y co-construcción de los aprendizajes y comprendiendo que toda práctica educativa lleva anudada un factor social-relacional.

Así, desde este marco de aprehensión sociocultural del aprendizaje, se debe considerar que la experiencia de aprendizaje es en lo fundamental una experiencia mediada, es decir, el aprendizaje se configura dinámicamente dentro de una red influencias e interacciones recíprocas con otras personas. (Suárez Guerrero, 2004, p.80)

Se partió del supuesto de que en los cursos plurigrado muchas veces se encuentran niños de nivel inicial conjuntamente con niños de nivel primario interactuando con un mismo objeto de aprendizaje adaptado a las posibilidades singulares de desarrollo; es aquí que, reconociendo la importancia del contexto y lo social en los procesos de aprendizaje más allá de una estructura neurológica, y según supuestos previos, cobran relevancia aquellos compañeros con una mayor complejidad de

pensamiento en el proceso de la estimulación y promoción de las zonas de desarrollo próximo (concepto de Vigotsky) en el resto de infantes.

“[...] la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 2009, p.133)

Se cree importante ante esta escasez el teorizar e investigar la articulación de las modalidades de interacción entre los estudiantes con los procesos que subyacen al desarrollo del aprendizaje y las particularidades sociocontextuales específicas que el escenario rural plurigrado convoca.

[...] el estudio de las relaciones entre los alumnos y de su incidencia sobre el rendimiento escolar ha seguido tradicionalmente dos vías casi siempre disociadas. Por una parte, se investiga qué modalidades de interacción resultan favorecidas por tal o cual organización social de las actividades de aprendizaje; por otra, se investiga la posible repercusión del tipo de organización social adoptada sobre el nivel de rendimiento en la ejecución de la tarea; pero rara vez, casi nunca, se ponen en relación las modalidades interactivas observadas con el proceso de ejecución de la tarea. (Coll, 1984, p.124)

Es a partir de todo esto que se formuló el siguiente interrogante ¿Qué características adquieren los procesos de aprendizaje entre pares en grupos plurigrado de escuelas rurales pertenecientes a localidades del departamento Marcos Juárez en el año 2023?

OBJETIVOS

Objetivo General: Explorar las características que adquieren los procesos de aprendizaje entre pares en grupos plurigrado en dos escuelas rurales pertenecientes a localidades dentro del departamento Marcos Juárez durante un período del ciclo lectivo 2023.

Objetivos Específicos:

- Reconocer las modalidades de intercambio entre los estudiantes del grupo.
- Identificar las modalidades de intercambio de los estudiantes con los objetos de aprendizaje ofrecidos.
- Caracterizar el posicionamiento docente en la interacción entre pares.
- Describir las modalidades organizativas grupales propuestas por los docentes para la concreción de tareas escolares.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El presente trabajo investigativo se estructura en torno a cuatro capítulos buscando trazar y dar nota de todos aquellos momentos, procesos y decisiones que hicieron al planteamiento, desarrollo y culminación de este trabajo de investigación.

- Capítulo I: marco teórico, donde se encuentran plasmadas las principales concepciones teóricas que construyeron y sostuvieron este proceso de estudio, junto con los antecedentes investigativos que precedieron a este trabajo .
- Capítulo II: metodología, apartado en el cual se detallan todas las decisiones metodológicas que se implementaron y seleccionaron específicamente para las demandas que requirieron las características contextuales y los objetivos que fueron guía del presente trabajo.
- Capítulo III: análisis, el mencionado capítulo recopila y analiza los datos obtenidos del proceso de recolección, mirándolos y presentándolos más a fondo en categorías previamente pensadas y aquella emergente, situándolas desde la singularidad de cada caso y lo común que los aúna.
- Capítulo IV consideraciones finales, apartado cúlmene de este trabajo investigativo que presenta una revisión de lo encontrado al interior de cada objetivo planteado y reflexiona sobre la importancia y aportes de este estudio para el campo psicopedagógico y sus futuras líneas indagatorias.

Posteriormente a estos cuatro capítulos se encuentran las referencias bibliográficas en donde se detallan todos los autores y textos citados en este estudio, y los anexos donde se visualizan los modelos de entrevistas y planilla de observación pensados y armados para la singularidad y requerimientos de la presente investigación.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

En este apartado se hace referencia a aquellos conceptos centrales que sustentaron el desarrollo del trabajo intentando dar alcance de explicación a todos los actores y factores que conforman el contexto estudiado. Estos son: a) Contexto social y educativo rural, b) Modalidades organizativas de las escuelas rurales en Argentina, c) El aula plurigrado, d) Aprendizaje entre pares, e) El grupo como importante factor contextual y f) La figura docente en el aprendizaje entre pares.

a) Contexto social y educativo rural

En Argentina se define la ruralidad contemplándola como todo espacio social con una densidad poblacional baja y cuya principal actividad económica se aboca al sector primario. Sin embargo se debe reconocer la heterogeneidad que la realidad acontece induciendo la necesidad de dejar de lado aquellas antiguas concepciones que relacionan este contexto con su producción para representarlo y repensarlo desde la categoría de territorio en donde interjuegan lo heredado y lo dinámico (Ministerio de Educación de la Nación, 2012, 2007).

Aunque existe una idea comúnmente aceptada acerca de “lo rural”, ella no refleja la diversidad de realidades localizadas en contextos rurales ni evidencia la complejidad de las relaciones que en ellos se establecen. En correspondencia con ello, no existe un universal de ruralidad. (Ministerio de Educación de la Nación, 2007, p.14)

Predomina una tendencia a mirar lo rural, específicamente las escuelas rurales plurigrado, desde un lugar de desventaja ante un imaginario social que ubica a las aulas graduadas urbanas como estándar educativo; desde el Ministerio de Educación de la Nación (2012) se plantea que “Definir lo rural como opuesto a lo urbano no permite dar cuenta de otros fenómenos que acontecen en los espacios rurales y que, en consecuencia, vuelven borrosos los límites entre ambos contextos” (p.11), por lo que se cree necesario no mirar a las escuelas rurales desde una comparativa con las escuelas urbanas sino reconociendo las singularidades sociales, contextuales y organizacionales que las diferencian.

La organización de las escuelas rurales se da en función de la cantidad de estudiantes que asisten a ella, forzando modalidades áulicas en donde se agrupa simultáneamente a estudiantes que están cursando diferentes niveles de su educación a cargo de un mismo docente. Esta flexibilidad organizacional es avalada a nivel nacional desde la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 con el fin de asegurar y sostener el derecho a la educación en todo el territorio argentino desde un lugar de calidad y accesibilidad, y a nivel provincial en Córdoba desde la Ley Provincial de Educación N°9870/10 contemplando la singularidad que demanda el contexto rural estableciendo que “La educación rural es la modalidad del Sistema Educativo Provincial destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” (Art.58).

Se reconoce al plurigrado como una modalidad singular de trabajo dentro de las aulas, en la cual puede identificarse la presencia de desafíos inherentes al mismo no sólo para los estudiantes sino

también para los docentes quienes asumen el desafío de pensar sus prácticas requiriendo y contemplando un encuentro con múltiples niveles de aprendizaje en una misma jornada.

[...] el plurigrado constituye una forma particular de abordar la práctica pedagógica que se presenta al docente como condición y exigencia profesional para ejercer su tarea en escuelas de contextos rurales, configurando un espacio privilegiado y potenciado para ejercer permanentemente la toma de decisiones en relación con los diversos aspectos que supone el enseñar y el aprender. (Fairstein y Pedernera, 2007, p.40)

Las realidades sociocontextuales de estos territorios tienen características propias diferenciadas a las de las zonas urbanas que generan desafíos inherentes de este entorno a las escuelas. “El entorno, tanto en el aprendizaje como en la construcción cultural, no es una entidad neutra, sino que forma parte de la explicación y el desarrollo de los procesos que allí se alojan” (Vigotsky, 2000, en Suárez Guerrero y Muñoz Moreno, 2017, p.352). En las infancias rurales aparece el trabajo como colaboración para el sustento familiar, padres con escaso nivel de escolarización a los cuales se les dificulta el acompañamiento educativo formal en los hogares, espacios de socialización acotados con otros niños que se reducen al encuentro en la escuela, trayectorias fragmentadas ante las migraciones familiares por trabajos mejor remunerados o figuras parentales de trabajadores golondrinas, dificultades en el acceso/transporte a la institución educativa, entre otros.

Alumnos que llegan después de los cinco años porque antes los consideraban muy pequeños para recorrer la distancia entre su casa y la escuela; alumnos que faltan durante largos períodos porque se trasladan a otras zonas para trabajar con sus familias; escuelas a las que no se puede llegar durante algunas semanas, en las temporadas de lluvia, porque los caminos están inaccesibles; adolescentes que ya saben leer y dejan de asistir para colaborar con la producción familiar para la subsistencia... Estos y muchos otros son argumentos que los maestros rurales suelen escuchar y con los que se explican los motivos vinculados con la interrupción de la escolaridad. (Ministerio de Educación de la Nación, 2012, p.24)

b) Modalidades organizativas de las escuelas rurales en Argentina

Como se viene mencionando anteriormente las escuelas rurales ven influenciada su organización ante una escasa matrícula estudiantil que genera la necesidad del agrupamiento plurigrado en sus aulas.

La baja densidad demográfica y la dispersión de las viviendas implican una escasa concentración de niños y niñas en edad escolar en una misma zona geográfica. Estas características junto con las condiciones de accesibilidad a las escuelas, en tanto medios de

transporte, distancias, vías de acceso, determinan que las escuelas emplazadas en zonas rurales adquieran una organización diferente respecto a las zonas urbanas, asumiendo formatos propios. (Vago y Scasso, 2018, p.17)

Esta realidad no sólo condiciona al grupo estudiantil sino también a los docentes cuya modalidad organizativa y de trabajo varía justamente en función a este número. Se distinguen según documentos oficiales del Ministerio de Educación de la Nación (2018) tres modalidades de organización docente dentro de estas instituciones:

- *Escuelas con docente personal único (PU) o unidocentes:* Donde un sólo docente cumple el cargo de director, docente plurigrado y a su vez se encarga de realizar las tareas de maestranza. Estas escuelas tienen un único curso plurigrado y se ven atravesadas en gran medida por los cambios demográficos y migratorios, impactando en matrículas fluctuantes y riesgo de cierre.
- *Escuelas con docente personal a cargo (PC) o bidocentes:* Estas escuelas cuentan con dos cursos plurigrado, generalmente agrupados por ciclo. En ellas, ante una matrícula que sobrepasa la cantidad mínima de estudiantes para un solo grupo, un docente cumple el rol directivo y a su vez dicta y programa las clases de uno de los cursos teniendo a su cargo otro docente quien se encarga de brindar clases al otro grupo áulico; ambos comparten las tareas de maestranza habiendo casos en los que tienen la posibilidad de un personal específico para las mismas.
- *Escuelas graduadas:* Con un director sin grado a cargo y varios docentes, los cuales tienden a ser itinerantes. Estas escuelas junto con las PC suelen tener mayor estabilidad y continuidad en las trayectorias de sus estudiantes y ubicarse en comunas o zonas con mayor densidad poblacional pero que por sus características sociodemográficas no son definidas como urbanas.

c)El aula plurigrado

Se cree necesario generar este apartado en los aspectos teóricos para especificar y ampliar más allá de aquellas concepciones que desde un común colectivo se puedan tener acerca de esta modalidad educativa, la cual fue factor determinante y central para la investigación que se llevó a cabo. Este formato pedagógico no puede verse en comparativa a las aulas graduadas sino que debe comprenderse en su singularidad contextual.

En el plurigrado, la regulación de las trayectorias escolares mantiene el concepto de gradualidad, ya que al interior de un aula cada estudiante está inscripto en un grado específico, le corresponde normativamente una porción específica del curriculum del nivel, transita anualmente por el mismo, y a fin del ciclo escolar puede promover al año siguiente.

La particularidad es que conviven estudiantes de diferentes años en un mismo espacio.
(Vago y Scasso, 2018, p.18)

El aula plurigrado, aula multigrado o aula múltiple es una modalidad organizativa predominante en los colegios rurales a la cual se recurre ante una escasa matriculación estudiantil que no permite una agrupación por grados. El plurigrado implica a estudiantes de diferentes edades, grados y en algunos casos ciclos como un grupo el cual comparte aula y tiempos de clase a cargo de un único docente, situaciones y propuestas didácticas que los involucran y generan intercambios entre los saberes individuales y los distintos niveles para un encuentro y construcción común.

Esta configuración pedagógico-didáctica, denominada plurigrado o multigrado, implica que los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desenvuelven en ellas presenten un carácter heterogéneo y multidimensional, advirtiéndose una pluralidad de criterios metodológicos y organizativos en función de la realidad particular de cada una de ellas.
(Fairstein y Pedernera, 2007, p.38)

La flexibilidad que esta realidad impone a la conformación áulica impregna también la distribución horaria en donde los momentos pedagógico-lúdico son determinados por cada docente en cuanto lo vea conveniente pudiendo ser fijos o variables en el ciclo lectivo. Esta libertad en el docente “pone de manifiesto la autonomía y flexibilidad de que dispone, para manejar los tiempos de la enseñanza y el momento en que se interrumpe la secuencia didáctica, lo que incidirá en el proceso de aprendizaje de cada alumno” (Fairstein y Pedernera, 2007, p.40).

Una característica particular de estas escuelas, mismo también influido por una numeración restringida de estudiantes, es como comentan Fairstein y Pedernera (2007) la “Tendencia predominante en el docente a dirigir una atención más personalizada hacia cada estudiante en particular, lo que no significa necesariamente enseñanza individualizada” (p.41). La configuración áulica plurigrado impacta en los docentes quienes se ven enfrentados a una práctica que les exige repensar y diseñar didácticas diferenciadas y a la vez comunes combinando propuestas que contemplen la unidad del grupo y la singularidad de cada grado y cada infante, como así también en los estudiantes quienes interaccionan e intercambian en distintos niveles con un mismo objeto y/o temática a aprender.

[...] resulta interesante ver el sostenimiento de las interacciones entre niños de niveles tan diversos. Los errores y aciertos de los más pequeños son fuente de dudas y explicaciones nuevas para los mayores y los menores tienen la oportunidad de participar en discusiones e intercambios sobre conocimientos [...] más elaborados que no suelen producirse en un aula estándar. (Broitman et al. 2015, p.22)

Así mismo desde este trabajo se cree que ante una consigna problema, más allá de la edad, un factor influyente en la direccionalidad de la ayuda entre los pares es el de poseer mayor profundización y comprensión en cuanto a la temática en cuestión; abriéndose paso a la posibilidad de una interacción de explicación entre estudiantes pudiendo partir desde quien cursa un grado menor pero que con entendimiento elabora explicaciones a otros mayores. Se genera un circuito de saberes y experiencias que se intercambian e interjuegan debativamente habilitando espacios y momentos de aprendizaje enriquecido, siempre contemplando la figura de un docente que propicie, aloje y legitime estas interacciones.

Como dicen Broitman et al. (2015) “En las aulas plurigrado la diversidad propia de todo salón de clases se acrecienta y se hace ostensible” (p.26), estos autores alegan en sus conclusiones que “en el aula rural plurigrado podrían existir —bajo ciertas condiciones didácticas— mayores oportunidades de aprendizaje gracias a la riqueza y variedad de las interacciones sociales a propósito del conocimiento” (pp.26-27), interacciones que siempre estimuladas se vuelven inherentes en todo escenario educativo y que ante las particularidades propias de esta modalidad se constituyen en espacios de oportunidad para vivenciar otro tipo de circulación del saber entre pares.

[...] el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia en forma continuada. Esto desencadena un tipo de aprendizaje contagiado, por impregnación mutua. El alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas, demostraciones... al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros y que los ‘está viendo, escuchando, tocando’. Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar. [...] el alumnado de menor edad recibe indirectamente conocimiento sobre lo que le ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades, aprende de lo que acontece a sus vecinos de clase. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes. (Bustos, 2010, p.366 en Santos Casaña, 2011, p.74)

Para cerrar este apartado se cree importante aclarar que si bien el plurigrado es la forma preferente de las escuelas rurales condicionado en su mayoría por una baja matrícula, no es excluyente de este sector, sino que constituye un modo de organización y estructuración de la clase que de elegirse podría ser aplicado a cualquier ámbito.

[...] las evidencias presentadas indican que el plurigrado es un formato muy asociado en contextos rurales a la escasez de demanda educativa, pero también constituye una estrategia de agrupamiento de estudiantes potente en términos pedagógicos, plausible de ser aplicada en diferentes contextos. (Vago y Scasso, 2018, p.61)

d) Aprendizaje entre pares

El aprendizaje involucra un amplio abanico, en este estudio particularmente como se ha venido mencionando, se buscó hacer foco en visualizar las características diferenciales propias del plurigrado que acontecen y atraviesan al proceso de aprendizaje entre pares, entendiendo para esta investigación al par desde el posicionamiento como sujeto estudiante compañero.

Este estudio entiende al aprendizaje entre pares desde una línea teórico-práctica que contempla como un proceso de aprendizaje a la interacción cotidiana que se sucede entre los sujetos desde un lugar empírico y singular, cobrando sentido en el centro del intercambio y para sus interlocutores quienes incorporan, elaboran y emplean esta acción recíproca generando en resultado nuevos aprendizajes. Se genera entre los pares un intercambio que produce aprendizaje en la postulación y análisis de distintos puntos de vista que potencian y complejizan los conocimientos previos de cada sujeto promoviendo para quienes son parte, procesos, si bien únicos, similares (Taverne Cerda y López Lillo, 2006).

Durante muchos años se centró una mirada hacia el aprendizaje la cual se focalizaba desde la importancia de la interacción docente-estudiante dejando en segundo plano a las relaciones estudiante-estudiante como resultado del transcurso de las actividades sin mucha trascendencia en el proceso.

[...] las relaciones entre alumnos —o lo que es equivalente, la relación del alumno con sus compañeros, con sus iguales— inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar. (Johnson, 1981, en Coll, 1984, pp.119-120)

La riqueza en la interacción entre los estudiantes está en su naturaleza más allá de la cantidad de tiempo de la misma; la confrontación entre puntos de vista diferentes, independientemente del grado de acierto de los mismos, se convierte en factor propicio de una progresión en el pensamiento; “[...] un conflicto sociocognitivo que moviliza y fuerza las reestructuraciones intelectuales y, con ello, el progreso intelectual” (Coll, 1984, p.126).

Desde un enfoque que contempla la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje tanto individuales como de construcción colectiva social, es que se apela a Vigotsky (2009) en que “[...] el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (pp.138-139) por esto mismo es que se destaca y revaloriza la importancia beneficiosa del aprender con otros.

[...] aceptando la idea de que los beneficios de la interacción se pueden manifestar de modo diferente para cada alumno, no deja de ser cierto y aprovechable educativamente, que la confrontación entre alumnos con conocimientos heterogéneos suma, más que resta, oportunidades para generar el aprendizaje para todos. (Suárez Guerrero, 2007, p.67)

Situarse en el posicionamiento sociohistórico que los autores ya mencionados promueven implica reconocer al aprendizaje como construcción en donde lo social se vuelve pilar, no desconociendo la importancia de la maduración biológica pero corriéndola del lugar de centralidad para introducir la relevancia y riqueza de la interacción como aspecto diferencial; “el desarrollo, por su íntima conexión con el contexto social y los contenidos aportados por la cultura, no constituye un proceso unívoco sino que puede asumir diferentes direcciones” (Castellano, 2017, p.4).

Vigotsky (2000) como exponente principal de esta postura postula la Ley Genética General del Desarrollo Cultural en donde:

[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. (p.150)

Resaltando la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje este autor establece el concepto de zona de desarrollo próximo para designar aquella distancia entre lo que una persona puede resolver independientemente, el desarrollo real que denomina, y aquello que puede resolver mediado por un otro cuya complejidad cognitiva es mayor, desarrollo próximo. Éste otro ubicado como fomentador y potenciador de un proceso de complejización del pensamiento no necesariamente deberá ser un docente, puede cumplir tal rol un compañero; el aula plurigrado es un escenario propicio que podría permitir la interacción dinámica entre estudiantes de diferentes edades y recursos psíquicos construyéndose como soporte al desarrollo cognitivo individual.

La estrategia de estudiante tutor o similares, constituyen un recurso dentro de lo que es el aprendizaje colaborativo entre pares que pueden ser modificadas y aplicadas según las necesidades y características a los distintos contextos y niveles (variando así en tiempos, espacios y etariedad de quienes cumplen ambos roles), y que consisten a grandes rasgos, en estudiantes que cumplan el rol

de tutor o similar (impulsados por la figura docente) reforzando la enseñanza de contenidos específicos, ante los cuales tienen mayor conocimiento o facilidad, a otros compañeros; generándose un movimiento de doble aprendizaje.

[...] el tutorado se ve beneficiado por la enseñanza personalizada y el clima de confianza generado por la interacción entre compañeros [...] el tutor también se ve beneficiado, pues reacomoda su esquema mental de forma reflexiva, para mediar la información de forma coherente con la ZDP¹ de su tutoreado. (Hernandez y Facciola, 2019, p.43)

Este tipo de propuestas permiten beneficios no sólo a nivel cognitivo sino también social fomentando intercambios multidireccionales en un clima de confianza mutua favoreciendo que “las actitudes que se producen en la situación tutorial pueden después generalizarse a otras situaciones de aprendizaje en el aula” (Duran et al. 2015, p.34).

El aprendizaje y sobre todo el escolar es un proceso individual y compartido, una construcción con otros, un otro igual en su condición de estudiante pero al mismo tiempo diferente en su singularidad, que comparte y a la vez desafía, conmueve esquemas los cuales se modifican y complejizan en un trabajo de interiorización.

e)El grupo como importante factor contextual

En este estudio, desde un posicionamiento que contempla al aprendizaje como un proceso activo, interactivo y productor, es que interesa resaltar y visualizar su propiedad social en la construcción conjunta de conocimientos generados en la interacción del grupo que negocia significados compartidos; desde esta postura se contempla que “la cognición y la acción están influenciadas no sólo por el contexto físico en el que cada persona realiza sus actividades, sino también por las personas concretas con las que interactúa” (Martín et al. 2019, p.81).

Retomando nuevamente la teoría vigotskiana Wertsch (1988) explica la importancia de la interacción social como aspecto que en interjuego con la estructura biológica marca el punto de divergencia en los procesos de aprendizaje a lo largo del desarrollo entendiendo que “El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores” (p.41). Así mismo Carretero et al. (1991) en su escrito, evidencian acerca de estudios los cuales datan en sus resultados un progreso cognitivo estimulado por la interacción social focalizada en el choque y encuentro de puntos de vista dispares.

La interacción cotidiana con otros es fuente de aprendizaje generando en lo compartido una experiencia de interiorización individual que otorga un sentido propio a lo común, así como dicen Martín et al. (2019) “el aprendiz se convierte en una persona singular, un conocedor en un contexto específico, donde el significado y el saber se negocian” (p.101); haciendo aquí foco y recorte en un

¹Zona de Desarrollo Próximo. Concepto tomado de L. S. Vigotsky.

escenario puntual en el cual el sujeto se encuentra inmerso dentro de un espacio social compartido que es fuente de sentido (escuela) y es atravesado por una cultura particular (ruralidad).

El estudiante descubre su identidad en el aprendizaje, en el sentido de verse a sí mismo como estudiante. Ello supone la capacidad de articular esa identidad, un vínculo con el contexto y mantener el equilibrio con la identidad de los demás miembros. (Martín et al. 2019, p.103)

En este sentido es que Greco (2012) plantea la idea de lo común como aquello que unifica, en la necesidad de inauguración y apertura a los otros y al actuar con otros en un movimiento subjetivo que transforma, e individualiza paralelamente en la medida que se abre lugar a las disimilitudes y heterogeneidades generando una subjetivación psíquico política. Esta autora expresa a lo común como escenario emancipatorio en donde los sujetos accionan y toman parte con otros, utilizando a este concepto desde un lugar de ratificación del sujeto como parte de una cultura alejándose de su concepción escindida.

“[...] la acción y el pensamiento individual y conjunto, implica un pasaje “de la minoridad a la emancipación” (Kant, Foucault), emancipación [...] como pequeños gestos imperceptibles en la cotidianidad subjetiva que atañe tanto a lo individual como a lo que ocurre en conjunto con otros y que abre a nuevas posibilidades”. (Greco, 2012, p.51)

Paoloni et al. (2005) expresan que los sujetos encuentran sumergido su aprendizaje dentro de un contexto singular el cual moldea percepciones que son elaboradas singularmente. Estas percepciones contextuales en donde interjuegan emociones, sentimientos, creencias y pensamientos, se conforman en función del resto de sujetos con los que se comparte y es parte, de las situaciones que en el mismo se generan y, tomando a Marx y Walsh (1988), de las representaciones internas generadas sobre la tarea presentada y sus caminos para efectuarla. “Es la situacionalidad sociocultural de esta acción mediada la que proporciona el nexo esencial entre los escenarios culturales, históricos e institucionales, por un lado, y el funcionamiento mental del individuo, por otro” (Carretero et al. 1991, p.41).

En este sentido y desde una mirada situada en lo contextual es que se lo considera en su importancia como factor que moldea siendo posibilitador y/o coartador en los procesos de aprendizaje. No obstante cabe aclarar que, lejos de querer reducirlo, se entiende que todo contexto es determinado por las relaciones que produce y en él se producen en una suerte de modificación recíproca del mismo y de quienes son parte.

f) La figura docente en el aprendizaje entre pares

El juego y el aprendizaje formal son actividades que se desarrollan dentro de la escuela y generan movimientos inter e intrapsíquicos, “A medida que los niños se ven implicados en [...] contextos

definidos institucionalmente, la naturaleza de la interacción y las zonas de desarrollo próximo en las que participan se irán viendo modificadas” (Wertsch,1988, p.91). Las tareas propuestas a realizar y resolver hacen también al contexto no sólo en la tarea en sí sino además en su forma de ser llevada a cabo, si bien los estudiantes hacen a la misma y la dotan de singularidad al apropiarla en su resolución, las características que el docente le otorgue y proponga generará diferencias, “[...] el profesor es un guía, un mediador en los procesos de aprendizajes que llevan a cabo sus alumnos. Monitorea el progreso individual pero también el grupal y promueve un sentido de pertenencia y apoyo mutuo” (Gaeta González, 2013, p.50), es un agente clave en el aprendizaje escolar.

[...] las prácticas pedagógicas se apoyan, implícita o explícitamente, en supuestos particulares acerca del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje y del sujeto que aprende. Estos supuestos inciden en las estrategias de enseñanza que el o la docente despliega en el contexto áulico y en las estrategias de aprendizaje que estimula en el o la estudiante. (Fairstein y Pedernera, 2007, p.35)

Es así que toda propuesta pedagógica docente (según justamente las características en las que y cómo se dé) se vuelve estímulo generador o inibidor de un trabajo interrelacionado y una exploración activa; así también desencadenante de un reconocimiento entre compañeros acerca de los diferentes niveles y posiciones en cuanto al objeto de aprendizaje propuesto pudiendo ser o no impulsor de situaciones de intercambio y/o búsqueda tutorial en donde entre en juego en los estudiantes la zona de desarrollo próximo.

La complejidad del aula plurigrado en la que conviven propuestas de enseñanza que involucran diferentes niveles de tratamiento de los objetos [...] exige al docente sostener con mayor rigurosidad la memoria didáctica evocando las experiencias de cada grupo de alumnos en relación con los conceptos que están trabajando. (Broitman et al. 2015, p.11)

El estudiante mediante la observación e interacción con otros más expertos (compañeros avanzados o docente), y entramando sus características singulares con el aprender, inicia un proceso de autorregulación potenciando la progresión hacia una apropiación cada vez más autónoma del objeto de aprendizaje. Así es que coincidiendo con Gaeta González (2013) se contempla que aquellos contextos de educación donde se promueven situaciones de aprendizaje colaborativo, generando espacios y dando lugar a la ayuda entre sus estudiantes conjuntamente con la construcción de debates donde emergen los diferentes puntos de vista, enriquecen los procesos de aprendizaje al generar una aprehensión compartida de estrategias y de temáticas con y desde los otros.

Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. (Coll, 1997)

ANTECEDENTES

La búsqueda de antecedentes se realizó bajo la contemplación del criterio: investigaciones en relación a la temática de interés dentro de la educación rural Argentina.

A la hora de indagar y seleccionar se encontró escasez de estudios en relación al eje central de la temática elegida: grupos plurigrados en los procesos de aprendizaje entre pares. La mayoría de las investigaciones halladas se centraron en los procesos de enseñanza o aprendizajes de una temática curricular específica, apareciendo a su vez carestía en investigaciones realizadas en la zona geográfica regional.

Terigi (2008) publicó una investigación en torno a las modalidades organizativas de enseñanza en secciones múltiples de escuelas rurales del territorio argentino. El estudio fue de carácter cualitativo, etnográfico y exploratorio planteando este último formato con el fin de contribuir a la formulación de problemáticas en relación al objeto de indagación seleccionado. Se trabajó con cuatro casos, dos escuelas primarias rurales unitarias y dos escuelas primarias rurales con dos o más secciones múltiples, mediante observación de clases y otros espacios que constituyen al diario escolar conjuntamente con entrevistas a directivos, docentes y personal de supervisión (cabe aclarar que la recolección de estos datos se realizó en 1997).

En sus consideraciones finales resaltó que la problemática se encuentra en querer implementar una didáctica utilizada para cursos de etariedad uniformada en cursos cuya organización es el plurigrado.

[...] proponemos reconceptualizarlo como una forma específica de organización de la escolaridad [...] Los “problemas” de la sección múltiple no se deben a su carácter de tal, sino al desarrollo de una historia didáctica y de una producción institucional para la escuela primaria que toman como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad, y que transforman el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un “deber ser” del que las aulas de las escuelas rurales no hacen sino alejarse. (Terigi, 2008, pp.210-211)

Ésta autora, Terigi (2013), siguió generando aportes a la temática realizando una investigación en Buenos Aires acerca del aprendizaje y adquisición del sistema de numeración en la didáctica contextual del plurigrado inicial rural, a través de tres estudios. Para indagar la temática se creó para los primeros dos el instrumento “EvSN1”² tomando forma de entrevistas clínico-críticas aplicadas a niños por dos entrevistadores con un diseño factorial 4x2 que posibilitó prever dos variables independientes las cuales fueron modificadas según el escenario donde se desarrolló cada uno (secciones simples de escuelas urbanas, variables independientes, grado escolar y enfoque para la enseñanza del sistema de numeración; escuelas rurales de una región agrícola-ganadera argentina,

² Nombre que da la autora al instrumento de evaluación de los conocimientos numéricos, construido para la recolección de datos.

variables independientes, grado escolar y tipo de sección³). El tercer estudio se constituyó como ensayo, “se centró en las secciones múltiples rurales y se dirigió a diseñar y poner a prueba propuestas de enseñanza sobre el SN⁴ que atendieran a un componente estratégico de un posible modelo pedagógico para el plurigrado” (Terigi, 2013, p.5).

Los resultados comparativos se dividieron en dos aristas (1.“Aprendizajes en las secciones simples y múltiples”; 2.“Interacciones entre pares y sus potencialidades en el aprendizaje de los conocimientos numéricos en las secciones rurales múltiples”) arrojando en relación a cada eje que:

1. [...] es posible apreciar que los niños de las escuelas urbanas del enfoque “comprensión” alcanzan resultados que constituyen más del doble de los que logran los niños de las secciones rurales múltiples. En cambio, entre los niños urbanos del enfoque “usual” y los de las secciones rurales simples, no hay diferencias significativas y las medias son casi idénticas. (Terigi, 2013, p.195)
2. [...] un procedimiento que genera condiciones para que los niños trabajen en forma conjunta produce resultados alentadores en cuanto a la aparición de intercambios entre niños a propósito de la tarea [...]

[...] generar condiciones de intercambios entre los niños y de éstos con los maestros en los que tenga mayor importancia el análisis y formulación de las regularidades del sistema que la interpretación y producción de los números.
(Terigi, 20013, pp.198-199)

García (2019) realizó una investigación no experimental, inductiva y transversal en Mar del Plata que se centró en la complejidad y construcción metodológica de las prácticas de enseñanza en una escuela plurigrado de la localidad. Se indagaron dos casos docentes seleccionados bajo muestreo no probabilístico, en donde la recopilación (a través de observación no participante y registro etnográfico) y el análisis de los datos se efectuó mediante un enfoque cualitativo, dividiéndose en la contemplación de cuatro aspectos cada uno referente a un objetivo específico planteado.

En cuanto al análisis del primero, nominado “el plurigrado normatizado”, se realizó un recorrido por los marcos legales donde se observó la necesidad inicial de flexibilizar las aulas en las normativas para lograr el acceso a la educación como derecho en todas las regiones del país, se hizo foco en la provincia de Buenos Aires (lugar donde se desarrolla la investigación) a través del documento Diseño

³ Simple: condiciones didácticas del aula monogrado; Múltiple: condiciones didácticas del aula plurigrado.

⁴ Abreviación utilizada por la autora para denominar al sistema de numeración.

Curricular para la Educación Primaria (2008) en donde se destaca la potencialidad del plurigrado tanto para la observación docente en cuanto a la evolución de los aprendizajes como así también la interacción multietaria como estímulo de construcción y afianzamiento de contenidos. En relación al segundo aspecto “técnicas, procedimientos y recursos en el aula” se observó la implementación de actividades pautadas y guiadas que generan respuestas diversas según la individualidad.

Sobre el tercero “formatos curriculares” se recopiló una planificación marcada por la implementación de actividades múltiples simultáneamente, las interacciones sociales y la primacía de elección docente ante la ausencia de cargo directivo diferido. En cuanto al cuarto y último aspecto “necesidades en la inclusión en plurigrados” se afirmó que “no se manifestaron problemáticas ya que los docentes se esforzaron para que su rol acompañe a las individualidades, respetando los tiempos propios de cada estudiante” (García, 2019, pp.30-31).

En su discusión final la autora planteó que “El desafío mayor que presenta este tipo de agrupamiento es el de encontrar los modos de desarrollar contenidos distintos en condiciones de enseñanza simultánea” (García, 2019, p.33) reconociendo la necesidad de poner en juego por parte docente estrategias colaborativas de aprendizaje favoreciendo el agrupamiento reducido de estudiantes.

Cordero y Chavero (2020) realizaron una investigación cualitativa de carácter exploratorio con un diseño descriptivo, centrada en las estrategias de enseñanza empleadas dentro de una escuela rural de nivel medio de la localidad de Villa María; utilizaron para la recolección de datos la herramienta de entrevista aplicada a docentes y la observación de clases, planificaciones y proyecto de base local.

Esta investigación reconoció en sus conclusiones un vacío en la formación docente ante los requerimientos organizacionales que un plurigrado convoca, demandando ruptura y creación de nuevas estrategias pensadas situacionalmente por parte de los docentes quienes se encuentran a cargo. Para las autoras “Se trata de aprender y enseñar en un contexto de diversidad, ofreciendo herramientas y estrategias concretas que posibiliten el acceso para que puedan encontrar caminos compatibles con sus estilos de aprendizaje” (Cordero y Chavero, 2020, p.38). A partir de estas conclusiones y las características contextuales observadas que hacen a un plurigrado, es que las autoras recopilaron la estrategia de trabajo colaborativo, resolución de casos prácticos y proyectos de intervención que atraviesen simultáneamente a las asignaturas, como potenciadoras de la enseñanza.

Por último pareció enriquecedor e importante para contemplar en este trabajo el aporte de dos investigaciones más cercanas a la temática seleccionada, la primera que se desarrolla a continuación está centrada en el aprendizaje en los plurigrados rurales y la segunda más abocada a lo contextual; ambas contemplaron lo que acontece en estos entornos tanto a nivel singular como a nivel plural y/o social compartido, como factor de gran implicancia en los procesos de aprendizaje.

El equipo de investigación dirigido por Hidalgo (2013) llevó adelante un estudio cualitativo de diseño exploratorio con aristas descriptivas e interpretativas en relación al aprendizaje en aulas múltiples de escuelas rurales. Se tomaron como unidades de análisis a estudiantes de una escuela primaria y un

anexo rural con aula múltiple en dos departamentos del noroeste de Córdoba. La recolección de datos se realizó a través de observaciones participantes con enfoque socioantropológico de jornadas escolares completas, entrevistas en profundidad a maestros y estudiantes, y análisis de instrumentos de planificación y carpetas. Los resultados encontrados exhibieron que:

Los ambientes de aprendizajes en el plurigrado y pluricurso, permiten naturalizar construcciones individuales y colectivas de los sujetos que los transitan y que los constituyen como territorios vitales. [...] Las marcas que estos ambientes evidencian dicen acerca de los intercambios entre los sujetos, de las acciones que en ellos se realizan y de las redes que los sostienen y legitiman. Estos ambientes se constituyen como contexto próximo de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, por ello las descripciones de los ambientes de aprendizajes es fundamental para develar los procesos que se ponen en juego frente al aprender. (Hidalgo, 2013, p.40)

En su estudio Schnyder (2019) se detuvo a realizar hincapié ante estas particularidades contextuales propias de la ruralidad, ubicándolas como eje central ante trayectorias fragmentadas. La autora realizó una investigación exploratoria cualitativa de diseño etnográfico descriptivo, recolectando datos mediante entrevistas a cuatro docentes de diferentes escuelas rurales pertenecientes a la localidad de Los Surgentes, provincia de Córdoba, Argentina (zona vecina a las instituciones seleccionadas para el presente trabajo). Los resultados de esta investigación permitieron a la autora identificar algunas características sociocontextuales compartidas que acontecen los miembros de estos grupos, como lo son un escaso acompañamiento familiar en tareas escolares debido a figuras parentales que no pudieron completar su educación formal, dificultades en la accesibilidad ante inclemencias climáticas y trayectorias interrumpidas por cuestiones laborales propias de la ruralidad.

Esto provoca que su nivel de concentración y rendimiento académico sean más bajos, sea por las continuas inasistencias o por el cansancio con que llegan los días que asisten. Estas situaciones, tienden a producir el abandono escolar, o al menos ausentarse por grandes periodos. (Schnyder, 2019, p.23)

Aquí culmina este primer capítulo referido a aquellas consideraciones conceptuales que fundamentaron todo el trabajo realizado dando un sustento teórico, así como también la recopilación de estudios antecedentes que ayudaron a vislumbrar aquel camino ya recorrido y allanado, y aquellas lagunas en cuanto a cuestiones que rondan al aprendizaje en plurigrado y necesitan continuar investigándose. A continuación en el próximo capítulo se detalla y hace referencia a todas las decisiones metodológicas que condujeron esta investigación.

CAPÍTULO II
METODOLOGÍA

En este capítulo se plasma el recorrido llevado a cabo en cuanto a decisiones metodológicas, las cuales fueron pensadas, revisadas y seleccionadas rigurosa y preferencialmente para los lineamientos que subyacen y fueron eje en esta investigación, contemplando las características temporo-contextuales para una recolección de datos óptima en pos de los objetivos buscados.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se propuso explorar las características que adquirieron los procesos de aprendizaje entre pares en grupos plurigrado, mediante un trabajo de investigación realizado durante un período recortado del ciclo lectivo 2023 en escuelas rurales de la provincia de Córdoba pertenecientes a localidades ubicadas dentro del departamento Marcos Juárez.

Se decidió, por las características y objetivos planteados para el estudio, trazar el abordaje desde una investigación cualitativa transversal que según Yuni y Urbano (2014) supone “la medición de todos los casos del estudio en un sólo momento” (p.18) con un diseño exploratorio cuya finalidad, según los autores mencionados, es el intento de “nombrar, clasificar, describir una población o conceptualizar una situación” (p.15).

Se consideró pertinente llevar a cabo un estudio de caso múltiple que según Simons (2011) “valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto” (pp.22-23) con la finalidad de “investigar la particularidad, la unicidad [...] entender la naturaleza distintiva” (p.20). Se tomó como muestra a dos colegios que cumplieron los criterios de selección propuestos: escuela rural perteneciente a localidad dentro del departamento Marcos Juárez con modalidad organizativa plurigrado.

RECAPITULACIÓN DE OBJETIVOS

A partir de un proceso de revisión teórica y recorte en cuanto al tema de interés ya presentado en apartados anteriores, se generaron para esta investigación objetivos, uno general y cuatro específicos, que fueron eje guía en todo el trabajo realizado.

Objetivo General: Explorar las características que adquieren los procesos de aprendizaje entre pares en grupos plurigrado en dos escuelas rurales pertenecientes a localidades dentro del departamento Marcos Juárez durante un período del ciclo lectivo 2023.

Objetivos Específicos:

- Reconocer las modalidades de intercambio entre los estudiantes del grupo.
- Identificar las modalidades de intercambio de los estudiantes con los objetos de aprendizaje ofrecidos.
- Caracterizar el posicionamiento docente en la interacción entre pares.

- Describir las modalidades organizativas grupales propuestas por los docentes para la concreción de tareas escolares.

PARTICIPANTES

Esta investigación propuso como población a las instituciones escolares rurales plurigrado pertenecientes a localidades que se encuentran bajo una misma zona de inspección, dentro del departamento Marcos Juárez de la provincia de Córdoba. Se tomó como muestra a dos escuelas rurales correspondientes a dos localidades vecinas las cuales reúnen estos criterios, siendo destinatarios para el trabajo de investigación sus grupos de estudiantes y sus docentes.

- La primer escuela seleccionada para el proceso de recolección de datos se ubica en la zona rural de la localidad a la cual pertenece, tiene una organización docente bajo cargo personal único (PU) con un grupo plurigrado de siete estudiantes que abarcan nivel inicial, primer y segundo ciclo primario.
- La segunda institución educativa a la cual se asistió se encuentra al interior de una comuna que por su escasa densidad demográfica continúa catalogada como perteneciente al ámbito rural; se organiza bajo la modalidad de personal a cargo (PC) con dos grupos de estudiantes plurigrado, el primero agrupa a ocho estudiantes que comprenden todos los grados del primer ciclo del nivel primario y el segundo con un total de quince estudiantes que cubre los tres grados del segundo ciclo.

En el capítulo III donde se realiza el análisis de los datos recabados se menciona a la primer escuela descripta como “Escuela 1” y a la segunda institución como “Escuela 2”, ésta última se compone de dos grupos estudiantiles, el de primer ciclo y segundo ciclo, se los asignará como “Aula 1C” y “Aula 2C” respectivamente.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Desde el planteo de una investigación observacional en donde “El investigador registra la información que ofrece el fenómeno” (Yuni y Urbano, 2014, p.17) abordando las situaciones sin alterar su contexto; es que los instrumentos de recolección de datos seleccionados para el trabajo de indagación y registro fueron la observación de aula/grupo complementado a su vez con la herramienta de entrevista docente.

Al observar procesos naturales grupales de interacción se consideró más acertado el realizar una observación¹ directa bajo la modalidad descriptiva, en donde se buscó reconstruir la realidad a través de aspectos significativos contemplados en el conjunto del contexto (Actitud y propuestas docentes para el intercambio y aprendizaje grupal; interacción entre estudiantes en los escenarios áulicos y

¹ Ver anexo 2.

lúdicos, distribución de tareas y comunicación; interacción entre estudiantes y objetos de aprendizaje en el entorno escolar), y no participante con el fin de evitar la alteración de los fenómenos y relaciones emergentes; no obstante es preciso reconocer que toda observación se encuentra condicionada por los supuestos y subjetividad de quien observa y la mera presencia de alguien externo en el aula genera en cierta medida una modificación en el ambiente por más objetividad que se busque lograr.

Para complementar la observación se realizaron dos entrevistas individuales semiestructuradas, a las docentes de las instituciones seleccionadas ya que esta modalidad permite una guía orientadora para dirigir la entrevista hacia el objeto a estudiar (implementación de la estrategia pedagógica colaborativa de estudiante tutor; modalidades de las propuestas pedagógicas; posición ante la interacción grupal), pero dejando la suficiente flexibilidad para alojar lo emergente. La primera entrevista se sucedió previa al período de observación denominándose “Entrevista de primer contacto”² buscando ejercer un acercamiento panorámico con el grupo y la escuela a través de la docente con la cual se buscó esclarecer los objetivos del estudio e indagar su perspectiva inicial para las categorías planteadas y preestablecidas para el posterior análisis; la segunda, la cual se nombró como “Entrevista de cierre”³ se efectuó posterior al período de observación, con el propósito de indagar más a profundidad lo observado ampliando los datos desde la óptica docente.

PROCEDIMIENTOS

Si bien se establecieron categorías generales previas (Posicionamiento docente en cuanto al intercambio y trabajo grupal en el proceso de aprendizaje; implementación como tal o similar de la estrategia de aprendizaje colaborativo de estudiante tutor; características y modalidades de las actividades propuestas; modalidad de las interacciones entre los estudiantes; modalidad de las interacciones de los estudiantes con los objetos de aprendizaje) para guiar la observación y las entrevistas, se estuvo abierto a aquellas categorías emergentes que surgen del contacto empírico con la muestra.

Debido a cuestiones propias de la organización escolar la recolección de datos se llevó a cabo a finales del ciclo lectivo 2023 con una duración de un mes en sus jornadas completas, exigiendo revisar para ampliar y profundizar la herramienta de entrevista docente. Estos datos obtenidos se interpretaron y reconstruyeron en su conjunto, siguiendo las categorías preestablecidas de análisis, dejando siempre apertura a lo emergente del contexto; los mismos se encuentran expuestos en el capítulo III donde se vuelca el trabajo de realización de un análisis individual de cada categoría y caso intentando reflejar una construcción vincular entre los datos obtenidos y los objetivos del estudio.

² Ver anexo 1.

³ Ver anexo 3.

CATEGORÍAS PREVIAMENTE ESTABLECIDAS PARA EL ANÁLISIS

- *a) Posicionamiento docente.* En cuanto al intercambio y trabajo grupal en el proceso de aprendizaje; aquí se buscó indagar a través del discurso, acerca de la percepción en el rol docente en cuanto a las interacciones de los estudiantes y el posicionamiento que adquiere ante las mismas habilitándoles o no un lugar.

Reconociendo al docente como un agente parte y de gran importancia en el desarrollo de la actividad y la interacción escolar es que interesó conocer, para comprender mejor la trama de cada caso, la perspectiva de esta figura y el cómo ejerce su posición en cuanto a estas temáticas que se indagaron.

- *b) Estrategia estudiante tutor.* Aquí se buscó indagar acerca de si por parte de la figura docente hay conocimiento previo de esta estrategia como tal, si se la implementa o naturalmente surgen escenarios similares a un tutorado. A su vez se quiso conocer si es que el plurigrado por su particular organización genera situaciones promotoras de estos intercambios.

La estrategia pedagógica colaborativa de estudiante tutor implica en líneas generales, a un estudiante con mayor dominio en una temática particular. Éste alentado por el docente, se posiciona como tutor de un compañero que encuentra dificultades en la adquisición de cierta temática.

Puede no necesariamente implementarse como tal la estrategia de estudiante tutor por quien ejerce el rol docente, pero sí estar presentes situaciones de interacción entre estudiantes simil tutorado que impliquen una modalidad de ayuda cooperativa en la adquisición de temáticas.

- *c) Actividades propuestas.* Este criterio demarcó una indagación en cuanto a las características y modalidad que se presentaron en el transcurso de las consignas; a su vez si desde el rol docente se generaron iniciativas que propicien un intercambio, con qué frecuencia se dieron y de qué tipo.

Si bien se planteó el supuesto inicial de que el plurigrado por su variedad etaria grupal podría constituirse en escenario propicio de intercambios, no se desconoció la importancia que tiene el docente en su rol para estimular, alojar y enriquecer los mismos. Desde sus intervenciones y propuestas ésta figura incentivará o inhibirá una modalidad de trabajo para los estudiantes e irá influyendo en gran medida a un tipo de configuración en las relaciones áulicas.

- *d) Interacciones estudiante-estudiante.* Se tomó a consideración en este punto la organización grupal ante la resolución de conflictos, su modalidad, origen y roles; las formas de comunicación, posiciones, formato y actores; tanto en escenarios áulicos como lúdicos.

Como se viene planteando todo aprendizaje es un proceso que posee un doble movimiento, un primer momento intersíquico con el contexto y los otros y un segundo intrapsíquico en el cual se modifican esquemas y apropiación de una manera única.

Teniendo claridad de la importancia del intercambio entre pares para el aprendizaje no se deja de reconocer que no toda interacción es sinónimo de aprender pedagógicamente hablando; el diálogo con otros es actividad inherente a toda persona como ser social y no se descarta que todo intercambio es fuente de algún tipo de aprendizaje pero será en su modalidad y contexto en donde surja la diferencia y su interiorización sobre fuerza y singular sentido.

- *e) Interacciones estudiantes-objetos de aprendizaje.* Este criterio contempló el corte (individualista, grupal, mixto) y frecuencia de la interacción con el objeto de aprendizaje ofrecido, características del desarrollo de las actividades y origen de la interacción.

Reconociendo que toda aula y grupo posee una configuración interna de modalidades negociada y establecida por quienes hacen parte del diario escolar, es que identificamos en este punto la influencia no solo del estudiante y/o grupo de estudiantes para esta estructura relacional, sino también del docente quien habilita determinadas propuestas y formas de trabajo al interior del escenario del salón de clase.

En este estudio se consideró que bajo ciertas condiciones una actividad de corte individual puede abrir lugar a momentos de intercambio y complejización con otros, y que toda actividad ya sea grupal, individual o mixta no será apropiada de la misma forma para cada estudiante.

- *f) Emergente:* El proceso de análisis se encontró abierto a aquellas categorías emergentes que surgieron de los datos recolectados en el trabajo de campo, de los mismos hubieron situaciones recurrentes que no pertenecieron a las categorías previas pero que enriquecieron la mirada de esta investigación por lo cual no pueden desconocerse. Esta categoría emergente se encuentra descrita en el capítulo III.

Aquí culmina este capítulo donde se mencionaron y describieron todos aquellos aspectos referidos a la metodología seleccionada como pertinente y utilizada en el desarrollo del trabajo indagatorio llevado a cabo. A continuación en el posterior capítulo se comentarán los resultados hallados.

CAPÍTULO III
ANÁLISIS

A modo de organización se aclara que el presente capítulo se encuentra estructurado de la siguiente manera: inicialmente se buscó introducir brevemente a ambos contextos estudiados con el fin de esclarecer y ampliar la comprensión de los datos recolectados dentro de los escenarios, intentando detallar las formas socioestructurales de cada colegio y grupo.

Posterior a ésto se realizó el proceso de interpretación de los datos, el cual encuentra organizada su redacción en un análisis a través de cada categoría, el mismo es realizado en un primer momento de manera aislada para cada contexto, concluyendo seguidamente con la búsqueda de integración de aquellos puntos de coincidencia y discrepancia desde una mirada que atraviesa los tres casos.

CONTEXTOS DESIGNADOS PARA EL ESTUDIO

Esta primer sección introductoria amplía los escenarios contextuales donde fue llevado a cabo el trabajo de campo para este estudio, buscando ubicar en escena explayando cuestiones geográficas y organizativas tanto a nivel físico como social.

Escuela 1:

La primer escuela seleccionada se ubica en la zona rural del pueblo y se organiza como escuela personal único (PU), conformando un único grupo áulico en donde comparten conjuntamente niños de nivel inicial y nivel primario, ambos ciclos a cargo de una única docente la cual a su vez realiza las labores directivas.

Los niños que asisten a esta escuela son procedentes de campos cercanos y de la urbanización a la cual pertenece la zona rural donde se ubica el colegio, estos últimos por diferentes motivos no cursan en las escuelas graduadas del pueblo y realizan su escolaridad bajo esta modalidad. El grupo plurigrado tiene un número total de siete estudiantes siendo tres pertenecientes al nivel inicial (dos en sala de tres y uno en sala de cinco) y cuatro al primario (dos en tercer grado y dos en quinto).

Ediliciamente consta de una dirección y dos aulas, una de ellas también utilizada como espacio cerrado de juego y siendo donde se ubica la mesa para el momento del desayuno, encontrándose esta con mayor cercanía a los espacios de cocina y baño; hay una espacio utilizado a modo de depósito y un patio abierto rodeando toda la escuela. Respecto a estas cuestiones edilicias y su disposición para el uso la docente expresó que:

Docente: “[...] como es plurigrado se usa una sola aula y ahí adentro funciona nivel primario e inicial. Como los de inicial en este caso son de sala de tres yo los llevo a veces, los aparto a la otra salita para que hagan otro tipo de actividades más manuales o lúdicas o musicales que no interfiera en los otros chicos, en educación primaria, entonces bueno había una puerta que dividía un aula con la otra, la hice sacar para tener libre yo ir y venir y poder estar en los dos lugares a la vez”.

Fragmento entrevista de primer contacto 1

En el cursado diario semanal conviven todos los estudiantes en un mismo aula, con algunas modificaciones horarias en el ingreso, el nivel primario inicia su cursado diario a las ocho horas, el

niño de nivel inicial sala de cinco entra todos los días a las nueve horas y los niños de sala de tres asisten lunes, miércoles y viernes siendo su horario de ingreso las nueve y treinta horas.

Escuela 2:

La segunda escuela seleccionada para esta investigación se ubica al interior de una comuna, la cual por sus características sociogeográficas y número de densidad poblacional continúa calificándose como rural. La misma organiza su sistema bajo la designación de personal a cargo (PC) configurando dos grupos estudiantiles plurigrado separados: uno agrupa a aquellos niños que cursan el primer ciclo de escolaridad primaria a cargo de una docente, quien a su vez cumple las funciones de directivo, y otro congrega a quienes transitan el segundo ciclo bajo el trabajo de otra docente.

Al encontrarse el colegio al interior de una comuna sus estudiantes provienen mayoritariamente de la misma, con un número reducido de niños que se trasladan de campos cercanos. El grupo de primer ciclo conjunta a ocho estudiantes (tres en primer grado, aquí una niña posee adaptación curricular docente, un niño en segundo y cuatro en tercero) y el de segundo ciclo a quince (seis en cuarto grado, cuatro en quinto y cinco en sexto).

Su distribución edilicia consta de dos aulas, una para cada grupo estudiantil, un espacio de dirección, otro de cocina y comedor donde los estudiantes desayunan y almuerzan, un baño dividido para niñas y varones; todos estos sectores se rodean de una galería y patio abierto. Hay a su vez una tercer aula que se utiliza para el plurigrado de nivel inicial el cual cursa simultáneamente con los otros grupos, este grupo estudiantil no fue observado al ser un anexo de otra institución. Al respecto, la docente expresa:

Docente: “El jardín es un anexo de ‘Jardín X’ de ‘localidad X’, o sea la escuela brinda el espacio físico, funciona como una sala del jardín en esta comuna, la directora es de ‘Jardín X’. O sea, ellos usan el uniforme rojo de la escuela ‘Jardín X’, ellos dependen directamente de la otra escuela”.

Fragmento entrevista de primer contacto 2.1

Los estudiantes comparten en cada grupo plurigrado los momentos pedagógicos y lúdicos, agrupándose ambos ciclos sólo en el período de distensión posterior al desayuno que se extiende hasta las nueve y treinta horas; segundo ciclo (Aula 2C) ingresa al comedor a desayunar a las ocho y treinta horas y primer ciclo (Aula 1C) a las nueve horas.

INTERPRETACIÓN DE DATOS

Esta segunda sección se adentra en el análisis propiamente dicho de los datos recolectados respecto a cada una de las seis categorías elaboradas, a saber: a) Posicionamiento docente, b) Estrategia estudiante tutor, c) Actividades propuestas, d) Interacción estudiante-estudiante, e) Interacción estudiantes-objetos de aprendizaje, y aquella que emergió f) Cruzamiento de niveles.

En primer instancia, esta información reunida tomando y revisando los datos obtenidos desde los dos instrumentos seleccionados para la recolección (entrevistas y observaciones), se encuentra examinada individualmente por cada caso, realizando con estos testimonios y registros un trabajo de ponderación, para luego, en una segunda instancia, integrar lo obtenido individualmente en una óptica más amplia buscando extender y profundizar el proceso aunando en cada punto lo común y lo diferente en los tres grupos sin dejar de lado las singularidades que conforman a cada uno, entrelazando con fragmentos de autores citados para complejizar y ahondar el trabajo de reflexión que este estudio requiere.

a) Posicionamiento docente

Este punto podría entenderse desde muchas aristas, sin embargo aquí buscó hacer foco en cuanto a la percepción y posicionamiento de estos actores dentro del aula ante los intercambios entre estudiantes etariamente variados, ésto viéndose reflejado desde el discurso y los accionares a la hora de la clase.

Análisis de categoría por caso

- Escuela 1

A lo largo del período de recolección de datos apareció en la figura docente un posicionamiento predominante caracterizado por la búsqueda de unidad en el grupo al momento del trabajo, en la medida de lo posible ante grados dispares, compartiendo la temática a abordar en todos los grados y, siempre que se pudo, una misma actividad adaptada a cada nivel. Estas acciones y posiciones de contemplación y búsqueda de cohesión social se reflejaron no sólo en su accionar sino también en su discurso.

Docente: *“Hago secuencias que pueden durar veinte, treinta días, trato de hacer la mayoría plurigrado, o sea una secuencia para todos los chicos y después se hace la bajada de las actividades de acuerdo al nivel”*

Docente: *“[...] son un grupo, es la clase, el grupo clase”*

Fragmentos entrevista de primer contacto 1

Docente: *“[...] si trabajamos matemática todos hacemos matemática, a lo mejor segundo ciclo trabaja fracciones, primer ciclo si se puede trabaja fracciones pero si no tiene todavía la capacidad de entenderla trabajamos con números, a lo mejor es otro tema pero sí trabajamos todos con matemática”*

Fragmento entrevista de cierre 1

-Se propone un trabajo en el área de matemática donde todos los niveles de primaria, tercer y quinto grado, trabajan con la misma actividad sin modificaciones (temática fracciones)-

-El estudiante de nivel inicial sala de cinco trabaja una actividad diferente a la del nivel

primario pero compartiendo igualmente la temática-

Notas de observación planilla A1

Los intercambios de tipo pedagógicos fueron alentados en su mayoría, propiciando interacciones de ayuda, generando y habilitando en aquellas propuestas que se prestan, momentos de construcción y debate interniveles. Una misma actividad puede tener diferentes momentos, grupales, de intercambio e individuales.

-Posterior al trabajo individual con fracciones se desarrolla la propuesta de realizar conjuntamente la merienda siguiendo una receta escrita donde se expresaban las proporciones de los ingredientes a utilizar mediante fracciones. Esta actividad favorece momentos de interacción y construcción mixta mediada por la figura docente durante su ejecución, y también posteriormente en el aula en una recreación oral de lo realizado para luego ser volcado en los cuadernos individualmente-

Notas de observación planilla A1

Esta propuesta es un claro ejemplo de una postura que aloja lo grupal como fuente gestante de conocimientos, respetando los diferentes niveles de aprendizaje, en un proceso de construcción inicialmente conjunto que confluye en una producción individual. La actividad continuaba el trabajo de fracciones volcándose a una receta la cual se realizó conjuntamente por todo el grupo generando debates en cuanto a la construcción de las cantidades, para posteriormente evocarla y relatar en escritura individual lo realizado.

- Escuela 2

Aula 1C

Durante el tiempo de trabajo de campo con este grupo se presentó en el accionar de la docente una predominancia pedagógica que media lo individual con lo grupal, momentos de actividad por grado e intergrado. El espacio curricular se comparte, lo mismo sucede con aquellas consignas que lo permiten siendo adaptadas a lo que cada grado trabaja, notándose esto más entre segundo y tercer grado.

Docente: "Trabajamos mucho en afiches, o sea sí trabajamos en el cuaderno pero por ejemplo ellos (estudiantes de primer grado) hoy se van a ir escrita la fecha en el cuaderno, porque ellos están trabajando en distintas cosas. Otros días trabajamos mucho en el pizarrón y en el piso, de a dos trabajamos mucho, de a tres"

Docente: "[...] después necesito que trabajen solos para ver qué pueden hacer solos también. Porque a veces cuando tenés muchos grados y los ponés mucho a trabajar en grupo es como que se te va la idea individual de cada uno"

Fragmentos entrevista de primer contacto 2.1

El grupo se contempló como uno pero en la distribución del aula se notó una división marcada entre primer grado con segundo y tercero. Más allá de compartir espacio

curricular y consigna adaptada la diferencia se marca, tanto en la ubicación espacial de los estudiantes como en el discurso docente, al indicar dónde trabaja cada grado.

-Para comenzar a trabajar en matemáticas la docente dividió las consignas para los estudiantes en dos pizarrones, uno para segundo y tercer grado con escritura en minúscula, otro para primero con escritura en mayúscula-

-En la distribución áulica los estudiantes de primer grado se sientan en bancos individuales más pequeños agrupados en la mitad derecha del aula, los de segundo y tercer grado se ubican mezclados en la mitad izquierda-

Notas de observación planillas A2.1 y B2.1

En los intercambios de corte pedagógico entre niveles, que surgieron sobre las temáticas o actividades presentadas, imperó un posicionamiento docente el cual los alojó y propició como momentos de complejización y reflexión para los procesos de aprendizaje.

Aula 2C

En esta aula se encontró un posicionamiento docente que en el desarrollo de propuestas individuales, adoptó una actitud variable ante las mismas, promoviendo momentos de intercambio grupal oral en cuanto a la consigna.

En propuestas de este corte el momento de trabajo fue puramente individual complementando con momentos de corrección conjunta y debate en relación a los resultados y las propuestas alojando intercambios dialógicos pedagógicos. Las propuestas individuales se balancearon con la generación de propuestas grupales mediadas, los intercambios no se limitaron a construcciones de diálogo sino también a construcciones de trabajo conjunto, trabajos grupales en donde los diferentes grados se mezclan potenciándose. Respecto a este punto, la docente comentó:

Entrevistadora: *“¿Cómo caracterizaría a las actividades propuestas para los estudiantes?”*

Docente: *“[...] cuando trabajamos en el libro de cuarto, quinto y sexto ahí si trabajamos en distinto, en lengua y matemática por ejemplo. Pero las ciencias me está costando porque les doy a todos el mismo tema”*

Entrevistadora: *“Vi por el aula afiches, ¿Realizan trabajos en donde estén mezclados los distintos grados sobre una misma actividad?”*

Docente: *“Sí, a mi me gusta mezclarlos por ejemplo me gusta un grupo de tres que haya uno de cuarto, uno de sexto y a veces hay dos de sexto y uno de cuarto. [...] vos vieras cómo trabajan y como que fortalece el grupo y hacen cosas, los de cuarto como que se sienten más seguros”*

Entrevistadora: “¿Vos notás que el estar cuarto grado con grados superiores, quinto y sexto los ayuda, los fortalece?”

Docente: “Los fortalece”

Fragmento de diálogo entrevista de primer contacto 2.2

Puntos de encuentro y desencuentro entre los casos

En mayor/menor medida se exhiben, en el trabajo con plurigrado, posicionamientos docentes que alojan dentro del espacio áulico intercambios interniveles mientras los mismos refieran a temáticas pedagógicas. Es deducible que por la característica propia del plurigrado que aúna a estudiantes de distintos grados en un mismo espacio y momento pedagógico, los intercambios entre éstos surjan, la diferencia se instala en cómo estos diálogos cruzados que se establecen son alojados por la figura docente quien regula y media desde su función la actividad áulica.

[...] las prácticas pedagógicas se apoyan, implícita o explícitamente, en supuestos particulares acerca del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje y del sujeto que aprende. Estos supuestos inciden en las estrategias de enseñanza que el o la docente despliega en el contexto áulico y en las estrategias de aprendizaje que estimula en el o la estudiante. (Fairstein y Pedernera, 2007, p.35)

Aparece en los tres grupos una modalidad de trabajo que promueve una unidad en cuanto a la actividad con una misma temática pero entramando la diferencia para los niveles en las consignas. En los tres grupos las figuras docentes alojaron espacios de construcción debatida los cuales surgieron mayoritariamente desde los estudiantes en función de las propuestas de trabajo tanto individuales como grupales, apareciendo un posicionamiento pedagógico promotor y mediador para una construcción conjunta, generando escenarios como los que describen Broitman et al. (2015) en donde “Los niños, a pesar de la heterogeneidad de edades y trayectorias escolares, logran interactuar poniendo en circulación diferentes recursos que son tomados una y otra vez por los otros niños produciendo un saber nuevo y colectivo” (p.23).

b)Estrategia estudiante tutor

Esta estrategia es un recurso pedagógico dentro de la línea de los aprendizajes colaborativos entre pares, que a grandes rasgos implica a un estudiante designado por la docente que cumple el rol de tutor con una temática ya afianzada a otro estudiante posicionado en el lugar de tutorado quien encuentra dificultades ante la misma. Como toda estrategia puede ser tomada y modificada para aplicarse adaptándose a las particularidades del grupo y escuela pudiendo variar en tiempos, espacios y etariedad de quienes cumplen ambos roles.

Análisis de categoría por caso

- Escuela 1

Por parte docente no estuvo presente el conocimiento de esta estrategia colaborativa como

tal, por esto mismo tampoco apareció la misma en escena, es decir, el espacio tutor-tutorado no se encontró presente. Sin embargo sí surgieron situaciones e intercambios simil tutorado con carácter de “ayuda” en donde no necesariamente el más grande ayudó al más chico sino que partieron de quién poseía mayor comprensión ante la actividad; la herramienta colaborativa pura no se aplicó en este grupo (al no situarse en un espacio y tiempo previamente establecido, al no establecerse formalmente los roles de tutor y turado, y al no resultar siempre desde un mandato docente) pero sí surgieron, en algunas ocasiones desde un decir docente y en otras desde los propios estudiantes, diálogos de ayuda entre los pares sobre una propuesta pedagógica consignada.

-En el aula comparten un niño de inicial (sala de cinco) con lectoescritura fluida adquirida, junto con un niño de primaria (tercer grado) con leves dificultades pero con un seguimiento más personalizado por parte docente que es posible ante pocos estudiantes.-

-Ayuda del niño de inicial sala de cinco al de tercer grado de primaria en escritura-

Nota de observación planilla A1

El posicionamiento docente ante estos episodios de ayuda simil tutoría (al no aparecer puramente la estrategia pero sí situaciones con carácter de ayuda ante ciertas temáticas) entre estudiantes se reflejó, tanto en el discurso en las entrevistas como en el aula misma durante el período de observación, siendo promotor y alojante a que se sucedan; se observó que la docente no sólo dió lugar a estos intercambios de ayuda surgidos desde los estudiantes mismos, sino que cuando no surgieron los implementó como propuesta.

Docente: “Ellos se ayudan entre ellos, y por ahí cuando hay algún contenido que puede ser que los más grandes no logran adoptarlo o les cuesta trabajar cierta actividad y los chiquitos sí, los chiquitos es como que explican [...] se ayudan entre ellos, no es que se inhiben [...] cuentan experiencias o anécdotas, o dan ejemplos [...] un montón de veces se dió eso que los más chicos lo captan y los más grandes no y bueno después entre todos volvemos a ese concepto a ese contenido y se trabaja después todos juntos”

Fragmento entrevista de cierre 1

- Escuela 2

Aula 1C

No se encontró por parte docente conocimiento en cuanto a la herramienta pedagógica de estudiante tutor como se plantea desde los lineamientos de un trabajo colaborativo. Sin embargo se observó durante el período de entrada al aula para la recolección de datos una fuerte impronta docente en cuanto a que los estudiantes se ayuden entre ellos para la construcción de los aprendizajes generándose aquí un doble movimiento, una reafirmación de contenidos aprendidos por quien ayuda y un aprendizaje teniendo como referente a un par desde quien se encuentra en el proceso de adquisición.

-Por iniciativa docente, en el espacio de matemáticas se dan ayudas grupales en la resolución ante errores de otros estudiantes-

-Niño de segundo grado que ya reconoce y trabaja los miles, ayuda con incentivo docente a niño de primero que intenta reconocer estas cifras-

Notas de observación planillas B2.1 y C2.1

Si bien en este grupo la mayoría de situaciones símil tutorado que aparecieron en escena respetaron una gradualidad vertical donde el mayor se ubica en un papel semejante a tutor y el menor en uno análogo a tutorado, surgieron algunas ocasiones en donde esta verticalidad se invirtió y lo que reguló los roles fue la condición de haber ya adquirido el contenido a aprender.

-Niño de segundo grado ayuda a una niña de tercero en la construcción del número de cuatro cifras-

Nota de observación planilla D2.1

Aula 2C

En esta docente apareció el conocimiento previo de lo que implica la estrategia de aprendizaje colaborativo estudiante tutor, sin embargo al igual que en los otros dos grupos no fue implementada estrictamente. Si bien el espacio tutor-tutorado como ya se expresó no estuvo presente, se manifestaron sí situaciones símil tutorado las cuales mayoritariamente surgieron desde la propuesta de los propios estudiantes y fueron receptadas positivamente por la figura docente. Estos escenarios pudieron observarse en el aula y reafirmarse en el diálogo docente en la entrevista de cierre 2.2.

Entrevistadora: *“¿Conoce y utiliza la estrategia de estudiantes tutores o similar?”*

Docente: *“Sí y lo implemento”*

Entrevistadora: *“¿Se implementa como tal el espacio de tutoría tutor-tutorado o en su lugar surge naturalmente durante la clase la implementación de propuestas de ayuda símil tutorado entre estudiantes? Por ejemplo el decir ¿Podés ayudarlo?”*

Docente: *“No naturalmente, y cuando por ejemplo los de quinto terminan tengo dos que le ayudan a los de cuarto, y los de sexto también”*

Entrevistadora: *“Y surge entre ellos por ejemplo de decir ¿Me puede ayudar?”*

Docente: *“Sí, además les gusta a los de cuarto siempre quieren que los ayuden los*

más grandes”

Fragmento de diálogo entrevista de cierre 2.2

Puntos de encuentro y desencuentro entre los casos

En ninguno de los tres grupos apareció la implementación de la estrategia pedagógica de aprendizaje colaborativo estudiante tutor (más allá de que una docente expresó conocer la misma) lo que es comprensible ya que esta estrategia supone lineamientos pedagógicos colaborativos específicos que deberían ser implementados en toda la actividad pedagógica y en mayor medida escolar, los cuales no se observaron. Según Vaillant y Manso (2019) el aprendizaje colaborativo se define como una red de interacciones previamente diseñada y organizada por todo el equipo, incitando a una influencia recíproca entre sus miembros, implica una gradualidad en su desarrollo donde se instala el sentido de compromiso mutuo con el aprender del resto generando una interdependencia positiva; ésta metodología en el aula se traduce a través de propuestas didácticas puntuales y/o de un enfoque sistemático y holístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es esencial que exista una cultura escolar, ya que el aprendizaje colaborativo (como enfoque metodológico compartido) no nace por generación espontánea. El liderazgo pedagógico y distribuido (no sólo del equipo directivo) es la herramienta más eficaz para orientar, entusiasmar y motivar al conjunto de los agentes implicados. Y, en cualquier caso, es fundamental que en el origen y fundamentación de la implementación del aprendizaje colaborativo esté la reflexión profunda y colectiva en relación a los desafíos pedagógicos vinculados con los aprendizajes del alumnado. (Vaillant y Manso, 2019, p.43)

Sin embargo aunque no estuvo como tal esta estrategia sí se vislumbraron situaciones colaborativas similar tutorado con carácter de ayuda en los tres grupos, estas mismas con mayor o menor estímulo docente según las singularidades. El relevamiento anual en las pruebas “Aprender” que realizó la Secretaría de Evaluación educativa en el año 2018 arrojó en relación a las escuelas rurales que “Las situaciones colaborativas entre estudiantes parecen ser habituales. 8 de cada 10 estudiantes dijeron que los compañeros de grados más avanzados ayudan a los más pequeños, y 7 de cada 10 que realizan trabajos con compañeros de distintos grados” (p.57).

En dos de los grupos observados destacó, si bien no fueron predominantes, la aparición de escenas en donde al contrario de lo que se podría presuponer quienes ayudaban a sus compañeros eran estudiantes de grados inferiores, aquí no era guía para los roles el criterio de grado sino el de contenido adquirido.

[...] cuando los alumnos se enfrentan con temas nuevos, pueden no saber cómo abordar la tarea o qué objetivos son los más apropiados. En casos como estos, el profesor o los

compañeros con más experiencia pueden ayudarles a establecer formas efectivas para planear y establecer objetivos. (Gaeta González, 2013, p.36)

c)Actividades propuestas

Complementando la primer categoría aquí se puntualiza en la propuesta didáctica presentada en los momentos de clase, sus variaciones y organización en la forma de trabajo, tanto docente como estudiantil, ante la realidad de un mismo espacio y tiempo de cursado compartido entre diferentes niveles de escolaridad.

Análisis de categoría por caso

- Escuela 1

La propuesta didáctica predominante que se observó en el transcurso de las jornadas escolares, fue el compartir temática y consigna (siempre que fue posible) adaptada a cada nivel, las actividades de corte individual se intercalaron con actividades de trabajo compartido y si bien las primeras fueron mayoritarias se observó que las mismas mechaban momentos de debate e intercambio grupal oral incentivado y alojado por la docente y con surgimiento desde ambas partes.

Docente: “[...] actividades en grupos también, hacemos muchas láminas, afiches para compartir entre todos los trabajos y obviamente después en la carpeta bueno cada uno obviamente de acuerdo a su grado que está. [...] la actividad por ejemplo puede ser la misma, [...] en ciencias naturales hace poco que veíamos los animales cada uno tenía que hacer una ficha descriptiva, de un animal [...] tenían que buscar algún libro donde encuentren algún animal, [...] y bueno cada uno hacía la ficha informativa con la información que tenía. Obviamente el de quinto iba a poner mucha más información o iba a hacer un resumen y el de tercero la iba a hacer más simple, la actividad era la misma para todos”

Fragmento entrevista de primer contacto 1

Aunque la frecuencia de realización de las actividades grupales no pudo ser apreciada en la observación por condicionantes externos que acotaron los tiempos de la misma en este grupo, se revisó y amplió la entrevista posterior de cierre para profundizar la obtención de este criterio desde el diálogo docente, donde se encontró que la propuesta para la mayoría de éstas constó en debates sobre los temas vistos que culminaron con un trabajo en afiches volcando la construcción común.

Entrevistadora: “¿Qué frecuencia aproximada tienen los procesos de trabajo grupal plurigrado?”

Docente: “Son la mayoría, yo lo intento a parte son más ricos esos momentos, hay mucha oralidad, trato lo que más puedo de compartir”

Docente: “[...] bueno cuando hacemos los afiches, las cartulinas o sea los murales, cuando

decimos bueno estamos trabajando o recetas o el sistema solar por ejemplo «bueno ahora todo lo que aprendimos vamos a hacer un afiche para colgarlo en el aula y después explicar» ahí lo hacemos todos juntos, eso se hace entre todos, en ciencias sociales también, eso un montón”

Entrevistadora: *“¿Y ahí interactúan todos por igual?”*

Docente: *“Sí, obviamente los más chiquitos por ahí lo que aportan, pero hay un montón de actividades, cuando trabajamos educación sexual, trato de hacer vos lo viste de colgar los trabajos en el aula y esos trabajos la mayoría están hechos todos juntos. Ahí si la comparten todos, los más chiquitos van a si tengo que escribir palabras alrededor del bullying por ejemplo, bueno los chiquitos a lo mejor escriben palabras los más grandes frases”*

Docente: *“Pero en el mes cinco trabajos seguro, sí me parece que es frecuente sí, y después si se da como te digo. [...] Pero hay si, hay varios trabajos que lo hacemos juntos. Cuando hacemos los intercambios también, compartimos cuando hicimos el 25 de mayo que tuvimos que hacer un mural también todos juntos todas las escuelas se hace”*

Fragmento de diálogo entrevista de cierre 1

- Escuela 2

Para comprender mejor el análisis de este criterio en esta institución es importante comentar que el período coordinado para el proceso de recolección de datos fue durante los últimos meses del ciclo lectivo en donde se nos comentó por parte directiva que desde inspectoría solicitaban la consigna de focalizar en este tiempo el trabajo en lo que a cada estudiante le supuso mayores dificultades durante los cuatrimestres anteriores.

Aula 1C

Desde los datos recolectados con las entrevistas docentes y las observaciones al grupo clase es posible inferir que la modalidad pedagógica de trabajo que imperó fue compuesta de una predominancia de propuestas individuales pero con igual temática que se intercalaron frecuentemente con trabajos grupales, los cuales por el número de estudiantes permitieron la emergencia de subgrupos de resolución.

Docente: *“Es una misma temática y cada grado tiene su actividad” “Trabajan mucho en afiches, todo lo que está colgado en la pared por lo general está hecho de manera grupal”*

Entrevistadora: *“¿Qué frecuencia tienen los procesos de trabajo grupal?”*

Docente: *“Tres veces por semana trabajan de manera grupal”*

Docente: *“Nunca el grupo completo, siempre subgrupos y son dos o tres grupos siempre” “Generalmente tienen a uno de tercero en cada grupo, uno de segundo en cada grupo, uno de primero en cada grupo”*

Fragmento de diálogo entrevista de cierre 2.1

Se contemplaron en este grupo momentos de intercambio con construcción conjunta de conceptos pedagógicos, los mismos no destacaron en los períodos de trabajo individual sino que surgieron mayoritariamente cuando la propuesta de resolución implicaba a la totalidad del grupo y con la característica de ser mediados, alentados y albergados por la figura docente. Aparecieron actividades que integraron estas dos modalidades de propuesta.

-La docente comenta que se realiza un juego siempre antes de iniciar. Juego «rampa» (rampa con cuatro divisiones por unidades a la cual por turno se le tiran bolitas y dependiendo la cantidad en cada casilla se va construyendo un número), docente mediadora. En un primer momento se arma conjuntamente un número, realizando un conteo conjunto, acá todos los grados trabajan con las cuatro unidades. En un segundo momento, por turnos bajo ordenamiento docente, van construyendo individualmente un número (aparecen ayudas), el conteo es conjunto pero el armado del número es individual. 1° trabaja acá con tres cifras y 2° y 3° con cuatro-

Nota de observación planilla D2.1

Aula 2C

En esta docente se observaron propuestas pedagógicas predominantes de corte individual pero con temática y consigna adaptada compartida; las cuales intercala ocasionalmente con actividades grupales e invitaciones de corrección conjunta que abren diálogos de debate, en donde la figura docente interactúa como interlocutora mediadora y los estudiantes como locutores.

-Trabajo individual de copia teórica en carpetas que luego se complementa con repaso oral. Ante la invitación docente se construye oralmente de forma mixta. Varios locutores. La docente media como interlocutora-

-Apertura e invitación para análisis y revisión de las resoluciones en pos de construcción conjunta de un resultado. Después de la corrección, se escribe en pizarrón para copia una misma actividad para los tres grados-

-Propuesta de corrección conjunta grupal. Trabajo de modalidad individual-

Notas de observación planillas B2.2, C2.2 y F2.2

Al ser un grupo más numeroso la modalidad de trabajo grupal implicó que los estudiantes trabajen divididos en subgrupos, los cuales tuvieron para su conformación a la docente como mediadora quien promovió una mixtura en los grados. Si bien cada estudiante conoce el grado en que se encuentra y el de sus compañeros, esta mixtura pareció favorecer una unidad en el grupo clase permitiendo un espacio de intercambio y construcción entre pares intergrado.

Docente: “[...] a mi me gusta mezclarlos por ejemplo me gusta un grupo de tres que haya uno de cuarto, uno de sexto y a veces hay dos de sexto y uno de cuarto”

Fragmento entrevista de primer contacto 2.2

Docente: “A mi en ciencias me gusta que trabajen de forma grupal, y en lengua también. Una o dos veces por semana siempre, porque a ellos les gusta también”

Entrevistadora: “¿Los grupos generalmente los organizás vos o surge entre ellos?”

Docente: “Sí o hacemos sorteo, nunca eligen ellos”

Fragmento de diálogo entrevista de cierre 2.2

A su vez en el período de recolección se observaron momentos dentro de consignas inicialmente individuales que variaron permitiendo un trabajo en parejas dónde la elección de las mismas surgió entre los propios estudiantes. El trabajo en parejas, al igual que sucede en los grupos, supone e invita a una co-construcción de la tarea entre los estudiantes que forman parte.

-Propuesta compartida pero de trabajo individual-

-Al inicio de la clase, una niña consulta si pueden agruparse para trabajar, esta pregunta tiene una respuesta docente que en cierta medida restringe este pedido «Ya voy a ver» (Respuesta docente)-

-La docente abre interacción para resolución de actividad siempre mediada. Se dio lugar en un segundo momento a un trabajo agrupado por parejas las cuales se conformaron por estudiantes de cuarto grado por un lado, y estudiantes de quinto y sexto grado mezclados. Quedan cinco niños (uno de cuarto, uno de quinto y tres de sexto grado) con trabajo individual por elección-

Notas de observación planilla A2.2

Puntos de encuentro y desencuentro entre los casos

Las tres propuestas pedagógicas observadas intercalaron actividades individuales con grupales intergrado, observándose el surgimiento espontáneo de diálogos e intercambios entre los distintos niveles de escolaridad en los tres grupos tomados para el trabajo de campo, lo que varió justamente fue el lugar que cada docente les dió. Si bien se alojaron en los tres escenarios, lo cual propició el contemplar a los grupos de manera unificada, varió en la frecuencia que cada docente permitió en los momentos de trabajo.

En las aulas plurigrado los alumnos que conforman el grupo-clase pertenecen a distintos años de la escolaridad, sus edades son diferentes así como sus conocimientos y el nivel de autonomía para realizar las tareas propuestas. La organización de la clase supone un desafío específico: encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes áreas y años a

un mismo grupo de alumnos que cursan distintos años en condiciones de enseñanza simultánea. (Broitman et al. 2015, p.11)

Como plantean los autores este desafío docente pudo observarse, ya que ante contenidos específicos que se requieren enseñar en cada nivel de escolaridad es preciso y esperable el contemplar ofertas de trabajo de temáticas de manera individual. Del mismo modo que en un aula graduada estos momentos de trabajo solitario son necesarios para una apropiación e interiorización, pero al igual que en estas aulas también son necesarios momentos de co-construcción y cruzamiento de discursos que confronten y conmuevan esquemas.

El punto de divergencia en las aulas plurigrado ante las aulas graduadas, lo genera justamente esta condición de multietariedad la cual genera intercambios necesarios para el aprendizaje donde se enfrentan distintos escalones de conocimiento. Los menores se enfrentan indirectamente a una explicación complejizada en las áreas y temáticas trabajadas, y los mayores se encuentran con enseñanzas docentes que suponen una escucha de repaso sobre lo ya visto; y muchas veces ambos, transitan situaciones que suponen un trabajo de reorganización propia de conceptos para explicar a sus compañeros.

Según Johnson y Johnson (1979), en la controversia resuelta de forma constructiva se produce un conflicto conceptual que, a su vez, genera sentimientos de incertidumbre y un desequilibrio cognitivo y afectivo en los participantes; 'este desequilibrio lleva a buscar nuevas informaciones y a analizar desde perspectivas novedosas las informaciones disponibles. (Coll, 1984, p.130)

Por lo que más allá de la variación en la frecuencia en cada aula de propuestas grupales intergrado, que constituyen por defecto el espacio óptimo para una complejización en el aprendizaje, las actividades individuales siendo mechadas con momentos de debate conjunto también son espacio de co-construcción enriquecido con la figura docente que media y ordena los discursos.

d) Interacciones estudiante - estudiante

Destacando a lo largo del estudio como punto central la interacción entre pares como fuente de aprendizajes compartidos, es que esta investigación buscó indagar como una categoría la organización de los estudiantes en la resolución de propuestas pedagógicas, como así también las interacciones que se producen en los escenarios lúdicos propiciando aprendizajes de corte social.

Análisis de categoría por caso

- Escuela 1

Desde el discurso docente, en las entrevistas, la interacción entre estudiantes se advirtió siempre cruzada, se resaltó una percepción del grupo como unidad sin una división marcada de agrupamiento por grado, tanto en momentos lúdicos como pedagógicos.

Docente: “[...] los chicos de quinto grado invitan a los de tres [...] nunca escuché que digan «ay no quiero que vengan porque son chiquitos» o «no quiero jugar con el grande porque me gana»”

Docente: “[...] ellos ya lo ven como natural de decir bueno estamos en la misma aula y por ahí tienen cosas diferentes pero trabajamos juntos”

Fragmentos entrevista de cierre 1

Docente: “[...] son un grupo, es la clase, el grupo clase, no se fijan tanto de que si es más grande si va a quinto si va a segundo [...] es un grupo, y así cuando se van al recreo, cuando juegan en educación física... no es que se nota, se nota la diferencia de edad, pero entre ellos lo social no”

Fragmento entrevista de primer contacto 1

Si bien la gradualidad para cada estudiante existe en el aula plurigrado, en el período de observación para la recolección de datos no se notó en los discursos de los estudiantes que la misma se marque o se incremente en quienes la compartían. Tanto en espacios pedagógicos como lúdicos resaltó una interacción entre pares dialógica etariamente cruzada con carácter de debate.

-En el momento de actividad grupal las interacciones son etariamente mixtas (surgiendo desde los estudiantes y con mediación docente); no aparecen conflictos entre quienes conforman el grupo-

-Recreo: juego con discurso locutor-interlocutor natural mixto en cuanto a etariedad. Aparecen también estas figuras discursivas en la merienda, partiendo de una historia (contada por estudiante) aparece el debate que se abre a diferentes temas-

Notas de observación planilla A1

-Aparece en el trabajo individual un diálogo locutor-interlocutor ante la duda de una niña (3°), diferentes propuestas de solución de parte de sus compañeros (3° y 5°)-

Nota de observación planilla B1

Para complementar la visión de los datos más allá de la percepción docente, la cual en este punto coincidió, es que se realizaron observaciones al grupo, en este período es que se pudo notar que en el ordenamiento grupal para las actividades conjuntas aparecieron entre los estudiantes posiciones dialógicas mediadoras y líderes ordenadoras, sin embargo éstas fueron rotativas entre los diferentes grados y en distintos momentos de las propuestas.

- Escuela 2

Aula 1C

En este grupo se percibió una mayor demarcación de la conciencia de grado al cual pertenecía cada estudiante, si bien las interacciones son etariamente mixtas se destacaron por surgir y predominar en los momentos de distensión lúdica y/o

intercambio social donde aparecieron como constantes los juegos reglados y los diálogos de debate.

-En ausencia docente aparece un diálogo social entre los estudiantes de diferentes edades, alejado de la actividad pedagógica que estaban realizando-

-En el espacio áulico ante la ausencia momentánea de la docente vuelven a surgir diálogos sociales con carácter de debate-

-Debate espontáneo en ausencia docente acerca de qué día y mes es. Se traslada posteriormente al diálogo acerca de programas de animales visualizados, retomando una interacción de debate-

-En la hora libre los estudiantes interactúan en un juego reglado (uno) a través de equipos, surgiendo debate en cuanto a las reglas-

Notas de observación planillas B2.1, C2.1, D2.1 y E2.1

Se contempló desde el discurso docente la presencia de una verticalidad etaria en cuanto a las posiciones que los estudiantes adquirieron en los momentos de resolución grupal, en donde los de mayor edad fueron quienes lideraron y ordenaron a sus compañeros de grados menores.

Docente: *"[...] al ser distintos grados siempre el más grande es el que organiza la actividad, no es lo mismo cuando vos trabajás en grupos con chicos todos de la misma edad que están en igualdad de condiciones, cuando vos trabajás con uno más grande es el que tiende a liderar"*

Entrevistadora: *"¿Y ese rol que tiende a liderar se cambia depende de cómo se arma el grupo o es siempre el mismo estudiante?"*

Docente: *"Va cambiando"*

Entrevistadora: *"Claro, tiene más que ver el grado"*

Docente: *"[...] si por ejemplo yo me vengo para acá (dirección) o estoy en distintas cosas, si dejo a los de primer grado solos trabajando vuelvo y no tienen nada hecho, en cambio si dejo a los otros que los lideren es como que vos volvés al aula y tenés algo organizado hecho"*

Fragmento de diálogo entrevista de cierre 2.1

Sin embargo en la observación áulica se constató que esta distribución de posiciones ordenantes del trabajo no se sucedió cuando la propuesta pedagógica fue de ejecución conjunta entre estudiantes que compartían grado. Aquí permaneció predominante una equidad en cuanto al accionar para la construcción de la temática.

-Momento áulico: primer grado con actividad de cuadro numérico, pareja de trabajo, no hay roles definidos, el trabajo es conjunto y la distribución de tareas pareja. Construcción espontánea con ordenamiento docente-

Nota de observación planilla A2.1

Aula 2C

En esta aula, si bien la percepción entre pares presentó una conciencia de grupo, se observó en los tiempos áulicos un corte entre los estudiantes de cuarto grado y los de quinto y sexto. La distribución de los bancos que agrupó a los estudiantes de cuarto en una mitad del espacio y a los de quinto y sexto en la otra pudo ser un influyente para esta dinámica dialoguista ya que en momentos de recreo y distensión los debates sociales surgían implicando a todos los grados y edades sin distinción.

-Ante ausencia docente aparece charla social. Varios locutores. Interacciones y diálogos con mixtura de grados-

-Aparecen diálogos sociales mixtos en el espacio áulico (4° con 5°, 5° con 6°). Influencia de la distribución áulica. En ausencia docente el diálogo social se incrementa.-

-Durante la tarea la interacción es mínima, pedagógica de consulta y social.-

Notas de observación planillas A2.2, B2.2 y D2.2

Tanto en momentos pedagógicos como lúdicos se observó en algunos estudiantes el surgimiento de un posicionamiento como ordenador del grupo en el desarrollo de las actividades, sin embargo estas metodologías de accionar tuvieron más que ver con características singulares de personalidad que con la edad o grado en el que se encontraban transitando.

-En el recreo aparece en el juego reglado la figura de un estudiante (5°) que ordena, al momento de retirarse este estudiante esta figura rota entre los otros estudiantes que continuaron el juego (4°, 5° y 6°)-

-Dentro del aula en ausencia docente aparece una interacción de ayuda natural entre estudiantes de 4° a 4° y de 5° a 4°. Aquí otra estudiante de 4° frena la interacción argumentando que la resolución es individual.-

Notas de observación planillas D2.2 y E2.2

Puntos de encuentro y desencuentro entre los casos

Siguiendo lineamientos afines es que este estudio coincide con el planteamiento de Coll (1984) en cuanto a que “la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que hace posible” (p.132).

En los tres grupos pudo observarse que la edad y el grado no fueron demarcador en las interacciones entre los estudiantes sino que otros factores como la distribución áulica fueron los que incidieron en las mismas, si bien hubo conciencia del grado al cual cada par pertenecía siendo mayor o menor según las particularidades de cada grupo, estos factores parecieron inexistentes en los momentos de distensión dialógica social y debates lúdicos.

Así mismo como plantea Suárez Guerrero (2004) es preciso reconocer que no toda interacción entre pares implica consecuentemente una modificación en los esquemas mentales que hacen al aprender, sino que el punto de movimiento se encuentra en la índole que adquiera la estructura relacional en la que se enmarca esta interacción. En estos grupos se observaron los surgimientos de diálogos con modalidad de debate no sólo en los momentos de resolución pedagógica en donde aparecían las figuras docentes para mediar, sino también en los momentos de distensión lúdica donde éstos se vuelcan a situaciones en torno a normas sociales que suponen un aprendizaje que traspasa la currícula.

[...] los conflictos sociocognitivos (en la terminología de Perret-Clermout y sus colegas) o las controversias (en la terminología de Johnson y Johnson), que se producen como resultado de la confrontación de puntos de vista, estimulan los procesos cognitivos y fuerzan la búsqueda de nuevas informaciones o la reconsideración de las que ya se poseen. [...] la ayuda y el soporte mutuos que proporciona la situación interactiva fuerza la reestructuración intelectual; primero, mediante la regulación recíproca que ejercen entre sí los participantes; después, y de forma progresiva, mediante la autorregulación individual. (Coll, 1984, p.135)

e) Interacciones estudiantes - objetos de aprendizaje

Se cree oportuno recordar que esta categoría contempló en su elaboración y recolección el corte (individualista, grupal, mixto), la frecuencia y modo de desarrollo en cuanto a estas interacciones. Se observó el cómo se organizaron los tiempos de clase reconociendo la existencia de momentos de trabajo en donde los estudiantes interactuaron con los contenidos que son objeto de aprendizaje, y otros momentos en los cuales es necesaria la dispersión, el ocio. Se buscó identificar la influencia del y los estudiantes, y del docente en la estructura relacional y de trabajo al interior de cada grupo identificando las propuestas y las formas de llevar a cabo la resolución de las consignas dentro de cada aula.

Análisis de categoría por caso

- Escuela 1

Se destacó en esta escuela una organización para las propuestas grupales en donde no aparecen los subgrupos de trabajo sino que todos los estudiantes son parte del mismo equipo lo cual podría deberse a su vez a un número más reducido de quienes conformaron el colectivo áulico, exceptuando a los dos estudiantes de sala de tres nivel inicial los cuales comparten un horario más reducido de cursado.

Entrevistadora: *“¿En la cotidianidad, ante las propuestas que lo posibilitan, se generan subgrupos o trabajan conjuntamente todos los estudiantes?”*

Docente: *“Tal vez a lo mejor por el número de alumnos, ahí no cuento a inicial sala de tres, no lo puedo contar porque recién se inician entonces sala de tres siempre es a parte, algunas veces pero también ellos van menos días y menos horas. No lo veo, [...] y si se llegara a formar siempre es distinto, pero no hay que vos decís «siempre se juntan estos dos» puede ser también por el número, son poquitos. No, menos día a día, me parece que no, no lo veo”*

Fragmento de diálogo entrevista de cierre 1

En cuanto a la organización horaria de los momentos para el trabajo pedagógico se observó una división de períodos más extensos y homogéneos en relación a los tiempos de distensión, con una flexibilidad propia de la ruralidad que permitió amoldarse a las necesidades del grupo estudiantil.

Entrevistadora: *“¿Cómo se organizan los tiempos y espacios en momentos pedagógicos y de distensión?”*

Docente: *“Eso lo manejo yo el horario, o sea lo puedo ir manejando, depende [...] hay veces que a lo mejor llegan tienen frío, alguno no desayunó entonces se le hace el desayuno, o tal vez, nosotros entramos ocho menos diez, a lo mejor ocho y media, nueve se los nota que se cansaron o que no están con muchas ganas, se les da un recreo, eso depende”*

Entrevistadora: *“Claro, no es que hay un horario fijado para el recreo”*

Docente: *“No, ahí en la ruralidad tenemos la flexibilidad, la disposición de, siempre de acuerdo al niño, al grupo, si el grupo se ve que lo necesita bueno se da cinco, diez minutos. Pueden ser dos, tres recreos, yo generalmente doy uno largo en el medio y veo por ahí si lo necesitan se lo doy igual no hay problema”*

Fragmento de diálogo entrevista de primer contacto 1

La interacción con los objetos y consignas ofrecidas para el aprendizaje fue de directriz predominante individual pero donde se suceden en su ejecución intercambios de diálogo que surgen desde los mismos estudiantes, estas propuestas fueron intercalándose con momentos grupales donde surgió el debate y trabajo conjunto.

-En momentos de trabajo individual (actividad de fracciones) intervienen interacciones las cuales surgen entre los mismos estudiantes sin influencia docente-

Nota de observación planilla A1

Entrevistadora: *“¿Cómo describiría los procesos de trabajo grupal plurigrado, qué roles aparecen en juego?”*

Docente: *“[...] me parece como que ellos no tienen la vergüenza o como que se desenvuelven*

mejor ya que todos hacemos lo mismo [...] los incentiva más cuando es en grupo, y participan más”

Entrevistadora: *“¿Interactúan todos por igual?”*

Docente: *“Yo siento que sí”*

Fragmento de diálogo entrevista de cierre 1

- Escuela 2

Aula 1C

Predominó en este grupo un trabajo de corte individual, tanto desde las propuestas planteadas por la docente como desde el accionar de los estudiantes en respuesta a las mismas. Si bien esta modalidad de trabajo fue la que se observó más repetida, estos momentos se dieron entrelazados con ofertas de construcción de espacios de debate y diálogo entre los diferentes grados que culminaban con producciones individuales volcadas al cuaderno.

-Mismo problema para tercer grado y segundo pero con diferentes cifras (suma aplicada a problema), primer grado trabaja sumas pero directas sin consigna de problema-

-En el espacio de ciencias y lengua, bajo la consigna ¿Qué conocemos de la historia de nuestra escuela?, se da la invitación docente a apertura de debate y construcción de notas conjuntas. Ante cada idea, por iniciativa docente, quien la dijo la escribe en el pizarrón (a excepción de primer grado)-

-Docente como figura mediadora y guía de la construcción de ideas-

Notas de observación planilla B21

En este grupo se observó una pauta ya establecida de los momentos pedagógicos y de recreo, estos últimos siguieron el horario establecido desde el comedor para el desayuno como corte ya fijado y luego fueron esporádicos en función del grupo y la decisión docente; por lo que los momentos de trabajo, siguiendo las características organizacionales propias de las escuelas rurales plurigrado, fueron establecidos por la docente atendiendo a las necesidades atencionales de los estudiantes para el trabajo con la oferta de aprendizaje.

Entrevistadora: *“¿Cómo se organizan los tiempos y espacios en momentos pedagógicos y de distensión?”*

Docente: *“Bueno, tenemos sí, los recreos pautados son: ellos entran a las ocho, a las nueve todos desayunan excepto el que no quiera, y después bueno entre desayuno y merienda tienen media hora. Y después tienen recreos a lo largo... ese es un recreo que salen todos después durante el transcurso de la mañana en lo que*

queda se reparte y no salimos juntos primero con segundo ciclo. Se termina un tema y la seño sale, los chicos se cansan salimos un ratito, los recreos son móviles díganos”

Entrevistadora: *“Claro, el único que está fijo es el de las nueve”*

Docente: *“El fijo es el de la leche de las nueve y que después para no empezar a escribir después de terminar de desayunar se quedan jugando un ratito. Este es el momento que comparte toda la escuela”*

Entrevista de primer contacto 2.1

Las interacciones pedagógicas se observaron mayoritariamente dirigidas, mediadas e impulsadas en su origen por la figura docente.

Aula 2C

En cuanto a la interacción con la oferta para el aprendizaje este grupo mostró en el período de observación un accionar mayoritariamente guiado por un corte de trabajo individual y graduado, el cual se acompañó a su vez desde las propuestas docentes, y en donde los momentos de construcción conjunta aparecieron como diálogos cortos de pregunta y respuesta con carácter de ayuda entre los estudiantes.

Entrevistadora: *“¿Cómo suele organizar a grandes rasgos las tareas o actividades y qué tipos predominan en su planificación?”*

Docente: *“Depende el tema, cuarto en matemática y lengua siempre distintos a quinto y sexto. Si doy situaciones problemáticas como te comenté las hacemos todos, cuarto hace hasta el punto tres que son los más fáciles díganos y quinto y sexto hace todo [...]. Después en ciencias les doy a todos lo mismo, [...] por ejemplo ahora que dí todos los sistemas, sistema reproductor se lo doy únicamente a sexto pero todos los otros sistemas los vieron todos, cuarto, quinto y sexto, sistema óseo, sistema circulatorio, los vieron todos. Y después en lengua trabajo con distinto con los libros. En lengua como tienen los libros trabajamos con los libros”*

Fragmento de diálogo entrevista de primer contacto 2.1

-En el espacio de lengua se realiza un trabajo de lectura con una posterior actividad que se trabaja en el manual de lengua para cada grado, misma actividad diferente texto y complejidad de actividad-

-En el espacio de lengua, ante un trabajo de lectura y búsqueda en diccionario sobre un mismo texto encontrado en los manuales correspondientes a la materia, una niña de cuarto grado consulta en voz alta «¿Qué es tieso?», ante este interrogante un niño de quinto grado responde «Algo re duro, yo te ayudo». Diálogo natural sin mediación docente-

-Continuando la actividad de lectura, en un posterior momento donde se encuentran los estudiantes agrupados en parejas de trabajo, aparece la ayuda a través del diálogo entre dos de las parejas, conformadas por estudiantes de cuarto grado. La duda radicaba en torno a la identificación de que el álamo (palabra presente en el texto) es un tipo de árbol-

Notas de observación planilla A2.2

Al consultar en entrevistas por las organizaciones grupales a la hora de trabajos de esta índole, la docente expresó una impronta en el agrupamiento de estudiantes por características personales, reconociendo un enriquecimiento y un espacio de posibilidad de construir el aprender que escapa a la uniformidad de grado.

Entrevistadora: *“¿Notás que aparecen roles cuando se dan los trabajos grupales?”*

Docente: *“Sí”*

Entrevistadora: *“¿Y qué roles percibís? ¿Van rotando o son roles fijos?”*

Docente: *“No, yo siempre elijo por ejemplo uno que tiene, que yo lo etiqueto digamos, de líder que puede llevar a los otros y hacer el trabajo”*

Entrevistadora: *“Y en cuanto a las posibilidades al ser plurigrado, más allá que en un mismo grado también no siempre hay posibilidades cognitivas iguales, ¿Notas que pueden complementarse bien para llegar a una resolución?”*

Docente: *“Sí”*

Fragmento de diálogo entrevista de cierre

En este grupo se observó una organización temporal más rígida y ya estructurada, en donde los momentos pedagógicos dentro del aula fueron más extensos teniendo una duración de dos horas reloj, con un momento de distensión inicial previo al período de trabajo en clase y otro posterior, los cuales coinciden a su vez con los horarios del comedor para el desayuno y almuerzo.

Entrevistadora: *“¿Cómo se organizan los tiempos y espacios en momentos pedagógicos y de distensión?”*

Docente: *“[...] estamos de las nueve y media dentro del aula hasta las once y media, en el medio yo les doy un caramelo, siempre traigo algún caramelo o tomamos jugo, o hacemos algo porque son dos horas ahí en el aula, es mucho tiempo. Once y media entra jardín y primer ciclo a comer así que ellos salen, de las once y media hasta las doce, doce menos diez bajamos la bandera y se van a comer, esos veinte minutos están”*

Fragmento de diálogo entrevista de primer contacto 2.1

Puntos de encuentro y desencuentro entre los casos

Apareció en los tres grupos un predominio del trabajo individual guiado bajo propuestas que, si bien compartieron en sus estudiantes consigna y temática, promovieron una resolución mayoritariamente unipersonal, siendo desde la propia singularidad de las aulas y docentes, en algunas más frecuente que en otras. Sin embargo como dice Rinaudo (2013) es importante comprender que más allá del trabajo individual y de compartir clases y consignas “tareas, docentes, textos y recursos inciden en los aprendizajes a través de las interpretaciones que elaboran los estudiantes; por eso, una misma tarea puede dar lugar a compromisos, desempeños y resultados muy diferentes” (p.173).

Un trabajo individual no es sinónimo de una relación estrictamente aislada entre el estudiante y el objeto de aprendizaje, esto pudo observarse reconociendo que ante producciones y tareas a realizar en los tres grupos de carácter preponderantemente unipersonal aparecieron y atravesaron su ejecución interacciones dialógicas singulares con los demás estudiantes al compartir consigna, lo cual generó momentos de coconstrucción con los pares en función de un mismo objeto de aprendizaje. Por esto es que se coincide con Suárez Guerrero (2004) al decir que “en la relación alumno-alumno, lo central, desde un punto de vista pedagógico, no es solamente que los alumnos se encuentren haciendo algo juntos, sino, y sobre todo esto, que juntos logren aprender” (p.84), alejándose de una concepción reduccionista de la interacción entre los pares sólo desde el trabajo grupal.

Las interacciones en el aula posibilitan que se planteen conflictos sociocognitivos, que se coordinen progresivamente diferentes puntos de vista ante un desafío planteado, que se vaya construyendo un saber común en la clase, que se tornen explícitos recursos que inicialmente son intuitivos e implícitos. (Broitman et al. 2015, p.24)

La frecuencia de los momentos pedagógicos y lúdicos varió en cada aula como característica propia de las escuelas rurales plurigrado, siendo por decisiones docentes en algunos grupos más estructurada que en otros debido a que como explica Gaeta González (2013) “En este tipo de ambientes, el docente requiere conducir y adecuar las actividades académicas a las características del grupo, evaluando el logro de las metas que favorezcan la apropiación del conocimiento en los estudiantes” (p.50); sin embargo esta variación no mostró en los grupos una negativa en la construcción de saberes, sino por el contrario se observó positiva al respetar los tiempos atencionales que los grupos y estudiantes necesitaron para la concreción de un aprender más consciente y no automatizado.

f)Emergente: cruzamiento de niveles

Un escenario repetido en las tres aulas, fue la observación de estudiantes que evidenciaron aprendizajes adquiridos sobre contenidos más elaborados respecto a lo esperado para su grado escolar, cabe aclarar que éstos no se dieron en todas las áreas ni en todos los estudiantes sino que coincidieron con los temas de aprendizaje de mayor interés para cada infante.

Análisis de categoría por caso

- Escuela 1

Este grupo áulico se compuso por estudiantes de quinto y tercer grado compartiendo clase conjuntamente con un estudiante de nivel inicial sala de cinco (los dos estudiantes de nivel inicial sala de tres asistían sólo tres días y con reducción horaria); dentro del grupo áulico, si bien existió la conciencia de grado por parte de los estudiantes y la docente, el formato de trabajo fue compartido tanto para nivel inicial como para primario potenciando las posibilidades singulares de aprendizaje para cada estudiante.

Docente: “[...] tenían que buscar algún libro donde encuentren algún animal, información de un animal. Cada cual elegía cualquiera, de los dos nenes de quinto, el de tercero, y el de nivel inicial que trabaja más como un primer grado, porque está súper alfabetizado este nene, y bueno cada uno hacía la ficha informativa con la información que tenía. Obviamente el de quinto iba a poner mucha más información o iba a hacer un resumen y el de tercero la iba a hacer más simple, la actividad era la misma para todos”

Docente: “[...] el de nivel inicial él está super alfabetizado entonces está adelantado y yo le doy manuales de primer grado, como así a veces en quinto grado en algunas actividades o algunos textos que me parecen elevados puedo sacar de cuarto grado, y así, no se trabaja con un manual específico sino con varios”

Fragmentos de entrevista de primer contacto 1

-Estudiante de nivel inicial sala de cinco con procesos lectoescritos adquiridos fluidamente, con construcción de oraciones largas y trabajo en cuaderno-

Nota de observación planilla A1

Estas situaciones de potenciación de los estudiantes hacia aprendizajes más avanzados a los correspondientes a su grado de escolaridad no sólo fueron posibles ante el contacto con el trabajo de grados superiores y un número reducido que generó mayor posibilidad de aprendizajes más personalizados, sino también y de gran importancia, por una actitud docente que dió lugar, avaló y acompañó con propuestas e intercambios específicos.

Entrevistadora: “[...] me decías antes tenés un nene de inicial que ya nivela para arriba que también pasa por la interacción”

Docente: “Sí, él ya se sienta en el banco grande, no quiere ir al banco chiquito de jardín, y no llega pero él ya quiere ser grande”

Docente: “[...] cuando se usan manuales, que siempre usamos los manuales de los más grandes, bueno se comparte la lectura con el más chiquito, siempre como nivelando para arriba, entonces los chiquitos escuchan los textos de los manuales más grandes y se trabaja la oralidad”

Fragmento de diálogo entrevista de primer contacto 1

Docente: “[...] como te digo es muy natural que lo trabajen así todos por igual, y también como vos decís cuando tienen distintas actividades pero ellos ya lo ven como normal que están todos juntos y por ahí «¿Qué estás haciendo?» «ay mirá», y a veces muchas veces se da que «ay que buena esa actividad ¿Yo la puedo hacer?», «bueno ¿A ver si lo entiendes?» entonces si veo que, por ejemplo lo de fracciones F era trabajo la mitad y hasta ahí nomás porque el cuarto le costaba pero a U que no le costó y le gustó pudo hacerlo (niños de tercer grado). Bueno y eso se da en el momento «dale sí participá con nosotros» y porque se daba para que lo pueda trabajar, entonces mucho tiene eso”

Fragmento entrevista de cierre 1

Se viene hablando a lo largo de todo este trabajo y más puntualmente en el capítulo I, de la importancia del par para el aprender y cómo éste puede ser un potenciador de zonas de desarrollo próximo sin la inhibición social que suele generarse en cuanto a la evaluación que impone la figura docente. El escenario plurigrado de este aula fue fuente de intercambios entre los distintos niveles generando situaciones de aprendizaje conjunto.

Entrevistadora: “Recuerdo en uno de los días de observación L (niño de inicial sala de cinco) le dijo “F (niño de tercer grado) «te ayudo a escribir», palabras similares no textuales”

Docente: “Y mirá la diferencia, de un nene que es de inicial ayuda a primer ciclo, y a tercer grado”

Entrevistadora: ¿Cree usted desde su experiencia que el aula plurigrado rural, a diferencia de las aulas graduadas urbanas, propone un escenario de contacto que potencia en los estudiantes avances hacia procesos de aprendizaje más complejos/elaborados respecto al nivel en el cual se encuentran?

Docente: “Totalmente, el aula multigrado o plurigrado ayuda a los más pequeños, a introducirse en temas más complejos o avanzados, a crear competencias para ser utilizadas en diferentes situaciones, enriquecer su vocabulario, conocer y reconocer conceptos, situaciones diversas de aprendizajes, etc. Se forma un clima lleno de conocimientos variados compartidos, altamente positivos”

Fragmento de diálogo entrevista de cierre 1

- Escuela 2

Aula 1C

Este grupo áulico se compuso por estudiantes de primer ciclo en sus tres grados, primero, segundo y tercero, compartiendo espacio y tiempo de clase; lo cuál generó para los grados menores, más allá de que las propuestas de trabajo fueron muchas de resolución individual, un contacto ineludible con contenidos más avanzados a los planteados en su currícula específica.

Docente: “El más grande siempre enriquece al más chiquito [...] enriquecen la

escritura porque por ahí el de primer grado escribe mal y el más grande se lo corrige”

Entrevistadora: *“¿Cree usted desde su experiencia que el aula plurigrado rural, a diferencia de las aulas graduadas urbanas, propone un escenario de contacto que potencia en los estudiantes avances hacia procesos de aprendizaje más complejos/elaborados respecto al nivel en el cual se encuentran?”*

Docente: *“Pasan las dos cosas, tenés avances de los más chiquitos que escuchan a los más grandes y tenés a veces, como que perdés tiempo con los chiquitos a veces y se atrasa el de tercero en mi caso. Porque si vos tenés todos de tercero enseñas la multiplicación y ese día como que lo enseñas bien quién la sabe quién no la sabe, los agrupas. Al tener distintos grados y el de primero está sumando y te llama y vos dejás de atender a tercero, está con la cuenta hecha esperando que vos se la corrijas. Entonces las dos cosas se dan”*

Entrevistadora: *“¿Y qué notás que se da más?”*

Docente: *“Se dan más las ventajas, porque por ejemplo cuando tercer grado aprendió a buscar en el diccionario por ejemplo M que es de segundo yo también se lo dí, y el no las encontraba tan rápido pero vió el orden de las letras o sea aprendió cosas que no aprendería en un segundo grado, que no son pura y exclusivamente de segundo grado”*

Entrevistadora: *“Sí, en matemática también trabajaba con los miles, D de primero igual”*

Docente: *“Sí”*

Fragmento de diálogo entrevista de cierre 2.1

Más allá de este contacto de contenidos propio de un plurigrado, fue factor de gran importancia la docente quien desde su práctica alojó y potenció estos avances en los aprendizajes de sus estudiantes, logrando adquisiciones de contenidos más complejos en estudiantes de primer y segundo grado; así mismo lo fueron las figuras de los pares (en el sentido ya aclarado de estudiantes compartiendo clase) en diálogos y acciones de ayuda construyendo y afianzando conocimientos conjuntamente.

-Momento de lectura, docente incentiva una lectura en voz alta observándose a un niño de primer grado estimulado con lectura fluída ya adquirida-

-Espacio de matemáticas, niño de primer grado estimulado en la resolución mental de sumas con más de una cifra, la docente incentiva y propone varias sumas para que resuelva con esta modalidad-

-Niño de segundo grado que ya reconoce y trabaja los miles, ayuda con incentivo

docente a niño de primer grado que intenta reconocer estas cifras-

Notas de observación planillas A2.1, B2.1 y C2.1

Docente: “[...] no se si conocés la rampa, es esa cajita de zapatos dividida en unos, dieces, cienes y miles. Entonces tiramos bolitas y caen y van armando números, entonces a lo mejor primer grado se fija cuántas cayeron en los unos, escribe el número que cayó, y a lo mejor si alguno ya conoce ya puede mirar los dieces a lo mejor forma un 43. Segundo grado por ahí forma los cienes, se fija cuántos cayeron en el cien, vamos a suponer que cayeron tres, bueno a ese 43 que armó primer grado le agrego el 300 de segundo, 343. Y a lo mejor tercero mira los miles, y ven que hay cinco, entonces queda 5343”

Entrevistadora: “Claro no es limitado, por ahí si hay niños que conocen y empiezan a ver pueden también”

Docente: “No porque, él (niño de primer grado) por ejemplo que es muy rápido para matemática, por ejemplo ve que cayeron tres en el cien y el automáticamente se da cuenta que es 300”

Entrevistadora: “¿Usted cree que esto se estimula más por estar en contacto con grados mayores?”

Docente: “Y me parece que sí, él en un aula a lo mejor de primer grado... O también los miles suele hacer, porque cuando él ve por ejemplo [...] que los miles son muy fáciles porque vos tenés que decir el número que es por ejemplo un y el puntito se lee mil y después el número que está. Él enseguida se da cuenta si es un mil tanto, tres mil tanto, y en un aula de primer grado no lo haría”

Fragmento de diálogo entrevista de primer contacto 2.1

Aula 2C

La composición de grados en este aula agrupó a estudiantes correspondientes al cursado de un segundo ciclo, encontrándose conjuntamente cuarto, quinto y sexto grado compartiendo la escena de clase; en donde surgieron situaciones diarias de intercambio entre los distintos niveles y de contacto secundario con contenidos más avanzados para los menores y de repaso para los mayores, que generaron bajo el aval docente momentos de construcción conjunta de ideas y aprendizajes.

-En el espacio de ciencias naturales se realiza un repaso grupal oral de lo visto en la última etapa, estudiantes de cuarto grado denotan conocimientos en cuanto a sistemas del cuerpo que se ven en quinto y sexto grado-

-En matemáticas bajo la consigna de corrección en el pizarrón de cuentas trabajadas el día anterior, aparece la escena de corrección y ayuda a la construcción de un

resultado certero por parte de un estudiante de quinto grado hacia uno de sexto-
 Notas de observación planilla B2.2 y C2.2

Escenario de contacto plurigrado el cuál más allá de lo evidenciado en la observación realizada para esta investigación, se reflejó también a través del discurso docente en su relato del diario escolar.

Entrevistadora: “¿Y crees por ejemplo que el contacto de los chicos de cuarto con los de quinto y sexto genera o los expone a situaciones de contacto que potencien en los estudiantes avances hacia procesos de aprendizaje más complejos/elaborados respecto al nivel en el cual se encuentran?”

Docente: “Y tienen los dos, porque a veces creo que quedan medios colgados, perdidos que no entienden nada, y con los temas de quinto o de sexto que ellos también están escuchando. Y en otros que los potencian también”

Fragmento de diálogo entrevista de cierre 2.2

Puntos de encuentro y desencuentro entre los casos

Los estudiantes que asisten a un aula plurigrado se encuentran inevitablemente en contacto con contenidos de grados superiores y/o grados ya transitados, ejerciendo escenarios de repaso a temáticas ya trabajadas y de posibilidad de despertar interés a la complejización y avance de contenidos, generando experiencias simultáneas pero a la vez singulares de aprendizaje.

[...] entender que el enriquecimiento de los contextos relacionales más allá de la individualidad hacia la experiencia del otro y viceversa constituyen diversas oportunidades reales de aprendizaje, es asumir la presencia del otro no como un estorbo o limitante del aprendizaje, sino como un agente educativo valioso que prefigura nuevos umbrales de desarrollo. (Suárez Guerrero, 2004, p.99)

A lo largo de este estudio resaltó en los tres grupos observados la situación de estudiantes de grados inferiores que trabajaron contenidos y denotaron conocimientos adquiridos, pertenecientes a grados ulteriores, por esto es que se coincide con Broitman et al. (2015) al sostener que “Es posible reconocer que la explicitación y circulación de relaciones entre conocimientos propiciadas por el trabajo en plurigrado constituye una ampliación de las oportunidades de aprendizaje” (p.24).

Complejizaciones que se dieron no sólo con la escucha y observación de las consignas en el pizarrón sino también con oportunidades de construcción y resolución con estudiantes de mayor grado, tanto en trabajos grupales o de parejas educativas como en momentos de redes de diálogos y debates en pos de un tema específico en donde “el explicar el proceso para llegar a los resultados deseados de manera grupal puede permitir a los estudiantes aprender de las estrategias que utilizaron sus

compañeros y de esta forma ampliar sus propias estrategias de aprendizaje” (Gaeta González, 2013, p.50), teniendo a la docente como mediadora avalante.

Sin embargo cabe aclarar que dichas complejizaciones no atravesaron todas las materias en un mismo niño sino que se sometieron al área de interés específico de cada estudiante, aquí es donde jugaron las docentes un gran rol al habilitar y estimular el deseo por un aprendizaje cada vez mayor. En este sentido es que Gaeta Gonzalez (2013) expresa que “El profesor puede ayudar a que sus alumnos reconozcan sus fortalezas y debilidades para procesar información cada vez más compleja (estrategias cognitivas) y a buscar los recursos necesarios cuando requieren manejar contenidos adicionales” (p.48).

Hasta aquí se comentan los resultados hallados y elaborados en un trabajo de análisis reflexivo a lo largo de todo el desarrollo de la labor investigativa. A continuación en el capítulo próximo se hará referencia a algunas consideraciones finales que suponen el cierre de este escrito.

CAPÍTULO IV
CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo a modo de cierre se busca realizar una síntesis de los resultados expuestos en el capítulo anterior en función de los objetivos planteados para el desarrollo del trabajo investigativo; posteriormente se reflexiona acerca de los aportes que supone este trabajo al campo profesional psicopedagógico para culminar con la mención de futuras líneas de estudio que podrían desprenderse, ampliar y enriquecer este campo de investigación.

SÍNTESIS DE RESULTADOS

Como ya se viene mencionando a lo largo de este trabajo, el presente estudio guió su elaboración, recolección y análisis bajo cuatro objetivos específicos que se desprenden del explorar aquellas características adquiridas en los aprendizajes entre pares de grupos plurigrados rurales de la zona específica del departamento Marcos Juárez, para lo cual se seleccionaron tres grupos estudiantiles.

En función de lo trabajado se considera que se avanzó hacia el logro de los objetivos planteados, pudiendo a través de la observación, escucha y respectivo análisis, lograr inferir lo siguiente:

- En cuanto al primer objetivo específico trazado, que apuntó a reconocer las modalidades de intercambio entre los estudiantes del grupo, pudieron identificarse en los tres grupos interacciones etariamente mixtas en donde la diferencia graduada, si bien estuvo presente a conciencia, en lo social se desdibujó y en lo pedagógico se complementó. Se observaron constantes situaciones colaborativas de ayuda en los tres grupos estudiantiles plurigrado, las cuales no precisamente siguieron en las diferentes aulas un orden etario vertical (desde el mayor hacia el menor).

Los diálogos áulicos y extra áulicos se observaron etariamente cruzados con tintes de debate, siendo factor influyente en los mismos dentro de la escena de clase la distribución de los bancos sobre la condición de grado escolar, y apareciendo la figura docente como actor mediador. Aquellos intercambios extra áulicos que surgieron en los momentos de recreo y distensión generaron su ida y vuelta en torno a situaciones atravesadas por las normativas sociales implicando aprendizajes extracurriculares de y entre los mismos pares.

- Acerca del segundo objetivo específico el cual consistió en identificar las modalidades de intercambio de los estudiantes con los objetos de aprendizaje ofrecidos, pudo desprenderse de la recolección y análisis de datos la aparición de un trabajo áulico con propuestas pedagógicas mayormente unipersonales y con una respuesta estudiantil acoplada a las mismas, esta modalidad de oferta educativa fue complementada con instancias de intercambio fluido, ya que al compartir una misma temática, y en varias ocasiones, objeto de aprendizaje entre los grados se dieron inevitablemente diálogos y consultas durante su ejecución más allá de ser ésta de resolución individual, generando dentro del transcurso y desarrollo de la actividad momentos de construcción conjunta entre los pares sobre un mismo objeto a aprender.

En cuanto a característica contextual surgió una distribución horaria móvil la cual se adaptó a cada grupo en pos de las necesidades pedagógicas y atencionales de sus estudiantes en su

aprender, que bajo esta modalidad organizativa áulica implica experiencias simultáneas y singulares de contacto indirecto con contenidos nuevos de mayor complejización en un sector de los estudiantes, y con contenidos ya trabajados imponiendo un repaso de tales al otro sector.

- En el tercer objetivo específico se planteó caracterizar el posicionamiento docente en la interacción entre pares; en relación a esto pudo extraerse del proceso de indagación y análisis un predominio de posicionamientos docentes plurigrado que alojaron, en menor y mayor medida según la singularidad de trabajo y formación, los intercambios y espacios de construcción conjunta intergrados.

Estos intercambios dialógicos entre las diferentes edades se vieron frecuentes surgiendo naturalmente desde los propios estudiantes su mayoría de veces, y otras tantas impulsados por las figuras docentes quienes se ubicaron en lugar de mediador promoviendo momentos de debate en cuanto al trabajo de temáticas específicas compartidas, construyendo conceptos y redes de aprendizaje alojando los decires de todos los estudiantes que conformaron los grupos clase.

- Describir las modalidades organizativas grupales propuestas por los docentes para la concreción de tareas escolares, fue el planteamiento para el cuarto objetivo específico guía de este trabajo investigativo. Aquí pudo observarse en las tres modalidades pedagógicas de propuesta para la enseñanza una organización de trabajo en donde se tendió a igualar al grupo diluyendo, también en mayor o menor medida según la singularidad, la división graduada dentro del aula. Esto que al mismo tiempo se vuelve una forma de facilitación a la organización docente, que en el plurigrado debe acompañar múltiples trayectorias diferidas en nivel y profundidad de contenidos, se realizó en primer lugar compartiendo la temática a trabajar por todos los estudiantes y en la medida de lo posible compartiendo también una misma consigna muchas veces adaptada a cada grado.

Apareció una predominancia de trabajo unipersonal que se intercaló ocasionalmente con trabajos grupales o en parejas, donde los grados en su conformación se plantearon cruzados tanto por iniciativa de los propios estudiantes como por sugerencia docente, y con espacios de construcción de debate conjunto grupal en la totalidad estudiantil. Siempre variando según la singularidad de cada docente.

APORTES AL CAMPO PROFESIONAL

Este escrito buscó comprender y estudiar los entornos de aprendizaje plurigrado desde el lugar del aprender, corriendo la mirada de la figura docente como centro para hacer foco y dar lugar a una mirada desde los grupos estudiantiles como objeto de estudio, buscando exponer las características que suscitan al aprendizaje desde un lugar relacional con el par que se construye singularmente en estas aulas. El contexto educativo rural invita a repensar el lugar del par en el aprender ante un

escenario compartido etariamente variado, un par comprendido aquí desde su lugar de compañero, con redes relacionales singulares que incitan y demandan erigir una mirada del aprender desde otro lugar, dando central importancia a los roles y diálogos que entre ellos se generan construyendo procesos conjuntos de aprendizaje.

Este escrito realiza aportes al campo teórico psicopedagógico al profundizar la mirada a un escenario fuente de procesos de aprendizaje pero llamativamente poco mencionado y estudiado como lo es la educación rural. Al investigar en este contexto se observó y encontró que en estas instituciones no se hace presente la figura del psicopedagogo, sin embargo son escenarios propicios para la intervención por parte de tales profesionales. Este estudio entiende al aprendizaje como un proceso, y por tal comprende que desde su concepción de proceso el aprender implica una singularidad que no se transita lineal ni aisladamente, por lo que puede verse atravesada, en momentos por desafíos para su desarrollo armónico. Un curso plurigrado no deja de ser un grupo estudiantil en donde se suceden principalmente aprendizajes por lo que la posibilidad de aparición de dificultades en los mismos no son excepción a estas aulas, como tampoco lo es la necesidad de profesionales que acompañen y alojen no sólo a los estudiantes sino también a los docentes.

Dar mirada a estos entornos, estudiarlos, relatarlos, como se hizo en esta investigación, constituye un aporte para dar inicio a la construcción de ellos como posible futuro campo de ejercicio profesional psicopedagógico, sin desconocer los muchos otros factores necesarios para su logro y sostenimiento en el tiempo, ya que la realidad de las escuelas rurales impone otras necesidades que posponen la integración del psicopedagogo a sus escenarios.

A su vez, se vuelve posible a través de esta investigación, dar aporte empírico desde una mirada psicopedagógica a la construcción de una revalidación de la importancia del deseo habilitado y una oferta pedagógico situacional estimulante para la elaboración de esquemas de aprender más complejos; así como también este estudio se constituye en base para una vuelta a mirar y comprender el proceso de aprendizaje en contexto, ratificando la relevancia de la contención del par en el trabajo áulico de aprender posibilitando un construir más distendido. En estos escenarios particulares aparece fuertemente la figura del compañero como pilar en una formación compartida que expone directa e indirectamente a los estudiantes a un encuentro con contenidos complejizados y/o a temáticas ya revisadas y trabajadas. Los escenarios rurales plurigrado nos exponen a otra realidad del aprendizaje escolar a la cual desde este estudio se buscó dar mirada, realidad que desde una figura docente que acompañe e incentive permite el surgimiento de procesos de enseñanza más personalizados e invita a un desarrollo de esquemas de aprendizaje complejizados.

LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo realizado y los resultados obtenidos en esta investigación podrían convertirse en antecedente para estudios posteriores dentro de las temáticas educación rural, aprendizaje entre

pares, y escenario plurigrado; tópicos que fueron entrelazados, interrogados y explorados en un laborioso proceso culminado y presentado en este escrito.

Un escenario áulico plurigrado es, como cualquier otro escenario escolar, lugar de encuentro con procesos de aprendizaje pero a su vez con singularidades propias que hacen parte de su contexto, abriendo innumerables líneas a investigar en cuanto al aprendizaje formal y de normativas sociales construido desde la situación y exposición a la relación con los otros, es decir con esto último todos aquellos aprendizajes colectivos (reglas, turnos, normas, etc.) que se generan desde el contacto con otros en la escuela, siendo ésta el primer espacio de relación exogámica.

Esta investigación encontró como emergente en los tres grupos estudiados el desarrollo de esquemas más elaborados de aprendizajes a partir del contacto indirecto y la estimulación habilitante del deseo; por lo que el continuar indagando a través de estudios mixtos cualitativo-cuantitativos de casos múltiples que se centren en estos estudiantes y más precisamente el impacto del contacto plurigrado en el surgimiento y desarrollo de estos aprendizajes complejizados resultaría de gran interés para comprender y revalorizar a estas instituciones y más puntualmente a esta modalidad organizativa desde su singularidad escénica.

Existen procesos de aprendizaje tan diversos como personas en el mundo, sin embargo al mirarlos es posible encontrar puntos de encuentro e incidencia que son los cuales se busca dar foco en toda investigación con el aprender como temática, y no sólo esta particularidad abarca a los procesos de aprendizaje sino también a las redes relacionales únicas que se generan desde la singularidad de quienes la hacen parte en escena exigiendo un mirar caso por caso.

Se viene resaltando el concepto de aprendizaje como proceso lo cual implica trayectorias no lineales en donde la dificultad por condicionantes internos y externos puede sucederse, sumando a su vez el plus contextual de trayectorias escolares fragmentadas e interrumpidas por migraciones familiares y cuestiones de accesibilidad que la escolaridad rural muchas veces encuentra; es así que destaca la ausencia de la figura psicopedagógica siendo este escenario campo virtuoso para el desarrollo de esta profesión, por lo que para allanar terreno y seguir plantando importancia al rol profesional resultaría de gran valor el indagar más a profundidad desde un corte mixto cualitativo-cuantitativo las disrupciones en el aprender que aquí se suceden y la modalidad de alojamiento y sostén que elaboran las figuras docentes y los mismos compañeros plurigrado.

No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema. Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, solo recientemente han sido recolocados, de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Es esta

reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica. (Terigi, 2007, p.1)

Nuestro país se encuentra atravesado en su totalidad territorial por un sistema escolar del cual un sector del mismo se constituye de escuelas rurales plurigrado distribuídas a todo lo largo y ancho de la Argentina, por lo que el continuar produciendo conocimientos en este entorno contextual específico resultaría de gran aporte a una ampliación y visualización de este entorno en un campo teórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Broitman C., Escobar M., Sancha I. y Urretabizcaya, J. (2015). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Yupana*, (8), 11–30. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Yupana/article/view/5014/7637>
- Buitron V., Sokolowicz D., Spindiak J. y Terigi F. (2021). *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Serie de revistas especializadas. Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. ISSN 2618-5377 N° 7. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IICE%207_interactivo.pdf
- Carretero M., Case R., Doise W., Ferreiro E., Wertsch J. y Gilly M. (1991). *Desarrollo y Aprendizaje*. Aique, primera edición, Argentina.
- Castellano M. A. (2017). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología. *Revista Psicología Digital* N°ISSN 2422-6297 1-14. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/67301/CONICET_Digital_Nro.abd9f50a-9a6e-47af-9c2e-783887cb587e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Coll C. S. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, primera edición, México. Disponible en: <https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV328122022214736.pdf>
- Coll C. S. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27/28 119-138. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28278649_Estructura_grupal_interaccion_entre_alumnos_y_aprendizaje_escolar
- Cordero C. J. y Chavero G. S. (2020). *Estrategias de enseñanza en la modalidad de educación rural desde la perspectiva pluricurso, en el Ipem N° 31 Padre Brochero Anexo La Cortadera* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Villa María. Licenciatura en ciencias de la educación.
- Duran D., Flores M., Mosca A. y Santiviago C. (2015). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en diferentes etapas educativas. *InterCambios*, Vol. II (1), 30-39. Disponible en: https://webs.uab.cat/grai/wp-content/uploads/sites/353/2016/11/art3_duran.pdf
- Fairstein G. A. y Pedernera A. (2007). El plurigrado: una práctica pedagógica singular. Argentina. *Revista Electrónica Educare*, Vol. II, 33-42. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1374/15716>

- Gaeta Gonzalez M. L. Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula en Paoloni P. V., Rinaudo M. C. y González Fernández A. (2013). *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp.33-57) Sociedad latina de comunicación social. España. Disponible en: <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- García D. R. (2019). *Las prácticas de enseñanza en plurigrados en la Escuela Experimental del Mar* [Trabajo final de grado]. Universidad Siglo 21. Licenciatura en educación. Disponible en: <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/18471/TFG-%20garcia%20-%20DEBORA%20GARCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Greco M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Noveduc, primera edición, Buenos Aires.
- Hernández S. C. y Facciola M. C. (2019). Variables de implementación de tutoría entre pares: descripción y análisis. *Revista de psicología*, Vol. XV (30), 42-60. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9603/1/variables-implementacion-tutoria.pdf>
- Hidalgo C. A. (2013). *Los aprendizajes en el aula múltiple: ¿Cómo aprenden los estudiantes en plurigrado y pluricurso de escuelas rurales?*. Ministerio de Educación Argentina. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto N° 2061.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (diciembre 2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Provincial de Educación N° 9870 (diciembre 2010). Disponible en: https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf cap
- Martín R. B. Capítulo 4 Perspectiva teórica sobre el estudio de las comunidades de aprendizaje en Martín R. B., Rinaudo M. C. y Paoloni P. V. (2019). *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp.75-131). Eduvim, primera edición, Villa María. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/332736559_Comunidades_Estudios_y_experiencias_sobre_contextos_y_comunidades_de_aprendizaje
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *La educación en contextos rurales*. Primera edición. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. Primera parte Caracterización de los contextos rurales y sus escuelas en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales* (pp.14-34). Primera edición. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001716.pdf>

- Paoloni P. V., Rinaudo M. C. y Donolo D. (2005). Aportes para la comprensión de la motivación en contexto. Tareas académicas en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (1), N°133, 33-50. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v34n133/0185-2760-resu-34-133-33.pdf>
- Pineda Alhucema W. F. (2011). La teoría de la mente en la educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky. *Educación y Humanismo*, Vol. XIII (20), 222-233. Disponible en: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2292/2184>
- Resolución N°2473 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (Noviembre 1989). Disponible en: https://www.colegiopsicopedagogiavm.com.ar/assets/pdf/incumbencias_profesionales.pdf
- Rinaudo M. C. Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras en Paoloni P. V., Rinaudo M. C. y González Fernández A. (2013). *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp.163-205) Sociedad latina de comunicación social. España. Disponible en: <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Santos Casaña L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado*, Vol. XV N°2, 71-91 Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Schettini P. y Cortazzo I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Edulp, primera edición, La Plata. Disponible en: https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Schnyder R. (2019). *La educación en el ámbito rural* [Proyecto de Trabajo final]. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Licenciatura en Educación Primaria.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2022). *Anuario Estadístico Educativo*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Simons H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata, Madrid.
- Suárez Guerrero C. (2004). La interacción cooperativa: condición social de aprendizaje. *PUCP, Educación*, Vol. XII (23), 79-100. Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10556/11027>
- Suárez Guerrero C. (2007). El potencial educativo en la interacción cooperativa. *Investigación Educativa*, Vol. XI (20), 61-78. Disponible en: <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/cb355106-7b9a-42ee-802c-0e8ad87ae8eb/content#:~:text=EL%20POTENCIAL%20EDUCATIVO%20DE%20LA%20INTERACCI>

%C3%93N%20COOPERATIVA,-Por%20ello%2C%20de&text=Centramos%20la%20atenci%C3%B3n%20en%20esto,%2C%20des%2D%20cuidando%20el%20aprendizaje.

- Suárez Guerrero C. y Muñoz Moreno J. L. (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y representaciones*, Vol. V (1), 349-402. Disponible en: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/150/253>
- Taverne Cerda A. M. y López Lillo I. (2006). *El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula*. En Arellano Baxman M. y Taverne Cerda A. M. (2006). *Formación Continua de Docentes: Un camino para compartir 2000 - 2005* (pp. 33-44). Santiago de Chile: Maval. Disponible en: <https://docplayer.es/16601322-Formacion-continua-para-docentes-un-camino-para-compartir-2000-2005-1.html>
- Terigi F. Z. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy (3º: 2007: Buenos Aires: Fundación Santillana: may. 28-30). Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Terigi F. Z. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de Maestría]. FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Maestría en ciencias sociales con orientación en educación. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
- Terigi F. Z. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661649/terigi_flaviazulema.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vago L. y Scasso M. (2018). *Los aprendizajes en las escuelas rurales del nivel primario*. Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de evaluación educativa. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/los_aprendizajes_en_escuelas_rurales_del_nivel_primario.pdf
- Vaillant D. y Manso J. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Aprendizaje colaborativo*. Summa, primera edición, Chile. Disponible en: https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/05/APRENDIZAJE-COLABORATIVO.pdf

Vigotsky L. S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Pedagógica, segunda edición, Moscú. Disponible en: https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/lev_vygotski_-_historia_del_desarrollo_de_las_funciones_psiquicas_superiores.pdf

Vigotsky L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, tercera edición, Barcelona. Disponible en: <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Wertsch J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, España.

Yuni J. A. y Urbano C. A. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 2*. Brujas, primera edición, Córdoba. Disponible en: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Modelo entrevista de primer contacto.

La presente entrevista será realizada en el marco del desarrollo del presente proyecto de investigación, el cual se enmarca como trabajo final de grado en la licenciatura en psicopedagogía de la Universidad Nacional de Villa María. La misma se desarrollará con carácter de confidencialidad resguardando la identidad de los sujetos e instituciones.

Escuela 1 2

.../.../.....

Sexo:

Edad:

Titulación/Formación:

Antigüedad en docencia:

Cargo docente en la institución:

Antigüedad en cargo actual:

1. Presentación general de la investigación y su objetivo.
2. ¿Cómo se organiza la institución educativa?
3. ¿Cuáles y cómo son sus funciones como docente de cargo único?
4. ¿Cómo se organizan los tiempos y espacios en momentos pedagógicos y de distensión?
5. ¿Cuántos estudiantes asisten? ¿Qué grados se presentan?
6. ¿Cómo organiza sus planificaciones? ¿Hay una división de materias, temas y niveles que se defina a modo de cronograma? En caso negativo ¿Cómo se organizan estas divisiones? ¿Cómo suele organizar a grandes rasgos las tareas o actividades y qué tipos predominan en su planificación?
7. ¿Hay para los estudiantes interacción/encuentros con las otras escuelas rurales del pueblo? En caso afirmativo ¿Qué carácter poseen y cómo son las mismas?
8. Espacio para agregar o comentar algo más que no se haya preguntado.
9. Coordinación de ingreso al campo para observación.

Anexo 2. Modelo tabla de observación.

Escuela 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> _/_/_ Número de estudiantes: Rango etario del grupo:					
Actitud docente en cuanto al aprendizaje e intercambio grupal plurigrado.	Modalidad de las interacciones entre los estudiantes.			Modalidad de las interacciones de los estudiantes con los objetos de aprendizaje.	Categorías emergentes del contacto empírico con la muestra.
	Distribución de tareas	Comunicación	Momentos áulicos		
<u>Contemplar:</u> ¿Favorece las interacciones? ¿Da lugar a las mismas? ¿Genera situaciones de actividad grupal? Distinguir entre propuestas pedagógicas y propuestas de interacción social. ¿Plantea situaciones de debate? Distinguir ante problemáticas o situaciones pedagógicas y problemáticas o situaciones sociales.	<u>Contemplar:</u> ¿Cómo es la organización en la resolución de problemáticas (posiciones)? ¿Surge desde los estudiantes o es mediada y motivada por el docente?	<u>Contemplar:</u> ¿Tiene carácter de debate? ¿Aparecen las posiciones locutor-interlocutor? ¿Surge por iniciativa de los estudiantes o motivada por el docente?	<u>Contemplar:</u> ¿Hay interacción? ¿De qué tipo? ¿Surge natural o motivada por el docente? ¿Qué escenario genera mayores situaciones de interacción?	<u>Contemplar:</u> ¿La interacción con el objeto de aprendizaje ofrecido es de corte individualista, grupal o mixto? ¿Qué características tiene el desarrollo de las actividades? ¿La interacción grupal ante el objeto de aprendizaje surge por iniciativa docente o desde una interacción grupal espontánea?	

Anexo 3. Modelo entrevista de cierre y constatación.

La presente entrevista será realizada en el marco del desarrollo del presente proyecto de investigación, el cual se enmarca como trabajo final de grado en la licenciatura en psicopedagogía de la Universidad Nacional de Villa María. La misma se desarrollará con carácter de confidencialidad resguardando la identidad de los sujetos e instituciones.

Escuela 1 2

__/__/__

1. ¿Conoce y utiliza la estrategia de estudiantes tutores o similar? (estudiante que ayuda a otros compañeros en su aprendizaje bajo propuesta docente) De no utilizarla ¿Nota que surjan naturalmente interacciones similares o que se asemejen a un tutorado entre estudiantes? De ser afirmativo ¿Podría mencionarlas, describirlas?
2. ¿Cómo caracterizaría a las actividades propuestas para los estudiantes?
3. Durante el año ¿Se realizan procesos de trabajo/aprendizaje grupal con intercambio entre pares, las actividades propuestas se consignan para una resolución individual, o se da intercalado? ¿Cuál es el o los motivos para cada modalidad de propuesta?
4. ¿Qué frecuencia aproximada tienen los procesos de trabajo grupal plurigrado? ¿Cómo describiría los mismos, qué roles aparecen en juego? ¿Qué características tiene la interacción grupal plurigrado entre los estudiantes para llegar a una resolución conjunta abordando un mismo objeto de aprendizaje contemplando las posibilidades cognitivas individuales?
5. En la cotidianidad, ante las propuestas que lo posibilitan ¿Se generan subgrupos o trabajan conjuntamente todos los estudiantes? De haber subgrupos ¿Cómo se conforman, con qué características y qué frecuencia? ¿Surgen bajo la iniciativa de usted como docente, de forma natural entre los estudiantes, o ambos escenarios?
6. ¿Cómo describiría las interacciones entre el grupo tanto dentro del aula como en los otros escenarios escolares, momentos pedagógicos y lúdicos?
7. ¿Cree usted desde su experiencia que el aula plurigrado rural, a diferencia de las aulas graduadas urbanas, propone un escenario de contacto que potencia en los estudiantes avances hacia procesos de aprendizaje más complejos/elaborados respecto al nivel en el cual se encuentran?
8. Espacio para agregar o comentar algo más que no se haya preguntado.

2025

**"CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE
ENTRE PARES EN GRUPOS PLURIGRADO"**

MARTÍNEZ LUCÍA