



## **Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es**

*Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012*

### **Formación docente en lectura y escritura en escuelas rurales**

Mirta Castedo<sup>1</sup>  
Alejandra Paione<sup>2</sup>  
María del Carmen Reinoso<sup>3</sup>  
Yamila Wallace<sup>4</sup>

**Sección: Experiencias/proyectos de lectura y escritura destinados a los docentes de las instituciones**

---

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.  
mirtaunlp@gmail.com

<sup>2</sup> maritareinoso08@gmail.com

<sup>3</sup> maritareinoso08@gmail.com

<sup>4</sup> yami\_wallace@yahoo.com.ar



## Introducción

La formación docente inicial y continua para la Educación Primaria en las escuelas rurales es aún un contexto poco explorado. A pesar de su antigüedad en nuestro país-Argentina- y de la relevancia numérica de los docentes que trabajan con este modo específico de agrupamiento de los alumnos, no abundan estudios que analicen las condiciones en que se desarrolla la tarea de enseñanza en estos ámbitos.

Nuestra presentación aborda el campo de la didáctica de la formación docente continua en lectura y escritura. En particular nos referiremos a los intercambios producidos en un taller formativo de “Didáctica de la lectura y la escritura en escuelas rurales” cuyo propósito consistía en analizar con los docentes *cómo enseñar de manera progresivamente desafiante, algunos contenidos de las prácticas de lenguaje en contexto de estudio- específicamente, situaciones de escritura por sí mismo, lectura para ampliar información y revisión de lo producido- a un mismo grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea.*

En primer término haremos referencia al proyecto y a una estrategia de formación docente denominada situación de “doble conceptualización” que configura un marco para interpretar los intercambios entre los docentes y el formador. Luego conceptualizaremos acerca de la organización de las clases en un plurigrado en el marco de la secuencia didáctica con algunos comentarios finales sobre el análisis realizado.

## Contextualización

La experiencia que presentamos se desarrolló en el marco de un proyecto de extensión universitaria<sup>5</sup> con el propósito de colaborar en la resolución de algunos de los problemas específicos en las aulas plurigrados de las escuelas rurales<sup>6</sup>, cuyos docentes son generalmente formados en y para escuelas urbanas. La propuesta posibilitó una modalidad de articulación entre niveles universitario, superior no universitario y primario que consistió en la generación de instancias de debate, planeamiento y formación contextualizadas en las prácticas de enseñanza propias de cada nivel.

Las acciones del proyecto comprendían instancias simultáneas y transversales. Las primeras incluían cuatro talleres de formación de docentes en “Didáctica de la lectura y la escritura en escuelas rurales” a cargo de integrantes del equipo de trabajo FaHCE<sup>7</sup> con el desarrollo de módulos curriculares transversales temáticos. Los talleres se desarrollaron en el I.S.F.D. del distrito<sup>8</sup> y estaban destinados a los equipos de profesores

---

<sup>5</sup> Proyecto de extensión *Lectura y escritura en la Educación Rural*. UNLP. Directora: Dra. Mirta Castedo. Coordinadoras: Gabriela Hoz y Agustina Peláez. Equipo de trabajo: Fernanda Caratoli, Celeste Carli, María Dapino, Aldana López, Alejandro Lorenzetti, Alejandra Omelsiuk, Alejandra Paione, María del Carmen Reinoso, Victoria Vásquez y Yamila Wallace.

<sup>6</sup> El proyecto se llevó a cabo en el distrito de Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

<sup>7</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

<sup>8</sup> Instituto Superior de Formación Docente.



y alumnos del Nivel Superior y docentes de escuelas primarias rurales. Al mismo tiempo, se propuso la planificación y la implementación de las situaciones analizadas en los talleres en algunas aulas rurales a cargo de los maestros y maestras con acompañamiento presencial del equipo de trabajo y estudiantes del ISFD. Este acompañamiento se realizó en las escuelas mediante observación de clases y análisis reflexivo posterior acerca de las fortalezas y debilidades de las mismas con el propósito de intervenir para reorientar las acciones de formación y evaluar los indicadores propuestos.

Las instancias transversales comprendían la evaluación y devolución de las transformaciones de la práctica docente y el desempeño de los niños, a cargo de los estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación de la FaHCE, en función de lo trabajado en el acompañamiento a las escuelas y de acuerdo a los indicadores previstos. Estas instancias también incluían un seguimiento e intercambio de experiencias docentes con una modalidad virtual. Se trataba de una publicación permanente y actualizada de las actividades realizadas en el desarrollo de las acciones, a cargo del responsable de difusión online, del personal de BIBHUMA<sup>9</sup> involucrado y de las tutoras virtuales. Dentro de esta modalidad se realizaban foros de debate bibliográfico y foros de intercambio de experiencias didácticas, publicación de materiales de lectura a compartir con la comunidad virtual en redes y a través de la publicación electrónica periódica editada por BIBHUMA.

Todas las etapas de este proyecto generaron espacios de formación en prácticas del lenguaje, tanto para docentes de escuela primaria como para los profesores y alumnos de IFSD y alumnos de la FaHCE. En el recorrido de esta propuesta formativa se propuso el análisis de *las prácticas del lenguaje involucradas en situaciones de estudio de algunos contenidos de las ciencias naturales para la EP: la diversidad de los animales*<sup>10</sup>. Se trataba de reflexionar con los docentes de las aulas plurigrados la enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se ponen en juego cuando los niños buscan y seleccionan información, profundizan, reorganizan y comunican de diversas maneras lo aprendido.

En los talleres actualizamos los conocimientos didácticos referidos a cómo en el contexto de la secuencia de Ciencias Naturales (las partes del cuerpo -1° y 2° año-, la

---

<sup>9</sup> Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

<sup>10</sup> Los contenidos de las Ciencias naturales han sido seleccionados de 1°, 3° y 6° años. No se abordan todos los contenidos del subnúcleo, los animales, sino fundamentalmente los referidos a:

- **Las partes del cuerpo:** *diversidad en los animales. Variedad de las partes que forman el cuerpo, cantidad y tipo de extremidades y tipo de coberturas en diferentes animales. Semejanzas entre los invertebrados y los vertebrados en cuanto a las partes del cuerpo.*
- **La alimentación:** *diversidad de dietas y de estructuras utilizadas en la alimentación en los animales. Animales que se alimentan de otros animales, de plantas, de plantas y animales. Partes de los animales empleadas en la alimentación.*
- **Interacciones entre los seres vivos:** *los cambios en los ambientes y su relación con los seres vivos. Extinción de las especies.*



alimentación -3° y 4° año- y las interacciones -5° y 6°-) se desarrollan diversas prácticas de lectura, escritura y oralidad al servicio del contenido disciplinar: escuchar la exposición del docente y tomar notas sobre lo aprendido; escribir por sí mismo, leer para ampliar información y revisar lo producido; completar un cuadro y analizar la información registrada; leer y escribir para guardar la acción y guardar memoria; escuchar leer al maestro un texto no escrito para niños; los niños escuchan al docente y releen por sí mismos, dictar las conclusiones al maestro.

En dichos encuentros propusimos un análisis didáctico que no supone un estudio meramente descriptivo de las situaciones de enseñanza con sus posibles variaciones, sino profundizamos en las condiciones que permiten el avance de los niños en la apropiación de las prácticas de lectura y escritura en contextos de estudio. De este modo, el trabajo con los docentes se centró en la reflexión y análisis de las propuestas didácticas y de su puesta en marcha en el aula.

En esta presentación nos referiremos al desarrollo del segundo taller de formación en que proponíamos, por un lado retomar el análisis del itinerario de la secuencia y de las situaciones de enseñanza abordadas en el primer encuentro (exposición y tomas de notas) y en particular actualizar los conocimientos didácticos acerca de las situaciones de escritura por sí mismos de rótulos y epígrafes; expansión y revisión de los mismos. Para poder profundizar en los problemas de la enseñanza que involucran estas situaciones en el aula, planteamos el desarrollo de una situación de “doble conceptualización”, como estrategia formativa que contribuye al progreso de los conocimientos de los docentes acerca de las condiciones y situaciones didácticas, las intervenciones docentes y las formas de interacción más productivas para el aprendizaje.

### **La comunicación del saber didáctico en la formación docente en servicio.**

El eje de la formación docente es la construcción de conocimientos didácticos, ya que tiene más posibilidades de incidir en la transformación.

En este itinerario de formación la comunicación del saber didáctico de un contenido específico – la didáctica de la lectura y escritura- ocupa un lugar prioritario:

*“(...) entendemos por conocimiento didáctico un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas –siempre provisional y contextualmente– ante problemas tales como:*

- ✓ *La progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos.*
- ✓ *El diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos.*
- ✓ *Los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante los errores de los alumnos.*



- ✓ *La forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y de escritura.*
- ✓ *La construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos, etcétera”. (Castedo, 2007:3)*

El conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central en la formación de los docentes (Nemirovsky, 2001:54; Lerner, 1994:16, 2001b:173). “Central” no significa que sea “excluyente” sino que supone, a la vez, la existencia de otros conocimientos en la formación. Se trata de los conocimientos disponibles de las disciplinas que se ocupan tanto del objeto como del sujeto de enseñanza (la lingüística, la psicolingüística, la teoría de la enunciación, la historia de la lectura y la escritura y otras ciencias del lenguaje) y los conocimientos en uso que se vinculan con la enseñanza de prácticas que el maestro ya realiza – a veces de manera poco consciente- acerca de la lectura, la escritura y los textos inscriptos en géneros históricamente definidos. La parcialidad de estos saberes y el modo de vincularse con ellos hacen que esta relación resulte compleja; de allí la dificultad para pensar su comunicación en el proceso de formación de los docentes.

Pensar procesos de formación centrados en el conocimiento didáctico supone superar elementos trabajados por otros modelos focalizados en la prescripción de “buenas prácticas” de manera aisladas y desprovistas de fundamentos teóricos o bien, modelos de formación centrados exclusivamente en las disciplinas de referencia que suponen que lo que hace el docente depende de lo que sabe del campo disciplinar y delega bajo su responsabilidad diseñar su propia práctica. Centrarse en este conocimiento didáctico supone necesariamente incluir el aula en el proceso de formación docente. Se trata de poner en primer plano lo que ocurre realmente en la clase, estudiar el funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje escolar de las prácticas de lectura y escritura. Para ello, se proponemos un recorrido didáctico de formación que permita a los docentes analizar situaciones de clase, hacer observables los contenidos didácticos, promover la discusión acerca de ellos y hacerlos “circular” en las aulas de formación a través de distintas situaciones. Todo esto contribuye a desnaturalizar la enseñanza, a problematizarla y promover la reaparición de algunos de los contenidos didácticos en el momento de planificar la clase y concebir como previsibles ciertas condiciones didácticas e intervenciones docentes que posibilitan avances de los niños como lectores y escritores.

Así, al servicio de la construcción del conocimiento didáctico, en las aulas de formación continua, los formadores desplegamos una serie de estrategias de enseñanza tales como: las situaciones de “doble conceptualización” (Robert y Douady, 1991 en Lerner, 2001b:174-176), el análisis de producciones de los alumnos, la lectura profesional –de material bibliográfico- la escritura profesional y las situaciones que posibilitan la tematización de la práctica: registros de clases escritos y/o videograbados, entre otras situaciones posibles.

[Se trata de] *“situaciones fundamentales en el proceso formativo en lectura y escritura. Se presentan en diferentes momentos del proyecto formativo – con variaciones - para reconstruir los contenidos relevantes para la enseñanza de la lectura y escritura. Puede tender hacia diferentes objetivos involucrados en la*



*formación y adquirir características específicas: se evidencia sobre todo en las situaciones como la tematización de la práctica” (Lerner y otros, 2009:23).*

En esta presentación focalizaremos en la estrategia didáctica de “doble conceptualización” en el marco de los talleres formativos.

### **La “doble conceptualización” en los talleres formativos**

La situación de “doble conceptualización” persigue un doble objetivo: lograr que los docentes construyan conocimientos sobre un objeto de enseñanza ejerciendo prácticas propias de los lectores y los escritores y por otra parte, elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para que los alumnos puedan apropiarse de ese objeto de enseñanza (Lerner, 2001; Lerner, Stella y Torres, 2009).

En primer lugar, las situaciones de “doble conceptualización” brindan oportunidades de compartir la lectura y la escritura en el espacio de formación y, en este sentido, contribuyen a la conformación de una comunidad de lectores y escritores - comunidad que se consolidará y ampliará a través de muchas otras instancias-. En segundo lugar, compartir la lectura y la escritura hace posible conceptualizarlas. Mientras que para desempeñarse como lectores y escritores no parece necesario tomar conciencia de cuáles son las acciones involucradas al leer y al escribir, esta toma de conciencia es ineludible cuando se trata de enseñar. Objetivar en qué consisten la lectura y la escritura permite esclarecer cuál es el objeto de enseñanza y definir cuáles son los contenidos en él involucrados.

Estas situaciones contemplan dos fases sucesivas, cada una de las cuales corresponde a uno de los objetivos planteados. Vamos ejemplificarlas con una actividad acerca de la naturaleza de la escritura, realizada en uno de los talleres:

#### ***Una situación de escritura compartida***

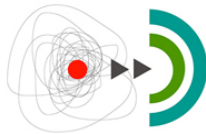
La propuesta que los formadores realizamos pertenecía al segundo taller de formación cuyo propósito consistía en actualizar los conocimientos didácticos acerca de las situaciones de escritura por sí mismos de rótulos y epígrafes; expansión y revisión de los mismos. Para poder profundizar en los problemas de la enseñanza que involucran estas situaciones en el aula desarrollamos una situación de “doble conceptualización”.

Para ello, planteamos un trabajo en subgrupos: propusimos a los maestros analizar imágenes de diversos animales y escribir epígrafes y completar rótulos. En algunos grupos la producción escrita se refería a los nombres de partes del cuerpo, la cantidad y el tipo de extremidades y las coberturas de los animales (tortuga terrestre esqueleto); en otros, a las dietas y estructuras utilizadas en la alimentación (okapi) y en otros, a las vinculaciones de los animales con el ambiente (tortugas marinas).

 <p><b>Esqueleto de tortuga terrestre</b></p> <p>Extraído de: <a href="http://www.testudines.org/getdoc/5c35c05c-ca8d-46bb-8bd0-ee6aeb8562e7/Esqueleto-de-tortuga.aspx">http://www.testudines.org/getdoc/5c35c05c-ca8d-46bb-8bd0-ee6aeb8562e7/Esqueleto-de-tortuga.aspx</a></p>	 <p><b>Okapi</b></p> <p>Extraído de: <i>Mundo animal y naturaleza. Enciclopedia Saber y conocer.</i> Libsa, Madrid, 2007, pág. 46.</p>	 <p><b>Tortugas marinas, recuerdos del jurásico</b></p> <p>Extraído de: <a href="http://www.buceo-virtual.com/naturaleza/tortugas/tortugas.htm">http://www.buceo-virtual.com/naturaleza/tortugas/tortugas.htm</a></p>
--	---	--

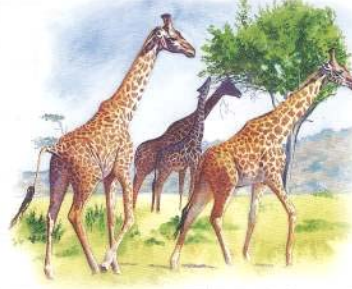
Una vez finalizada las escrituras invitamos a la lectura de textos informativos con el propósito de ampliar, completar y/o revisar la escritura de los rótulos y epígrafes de la situación anterior.





## UNGULADOS II

**M**UCHOS DE LOS UNGULADOS son capaces de digerir la comida con más facilidad que otros animales. Esto significa que a pesar de su gran tamaño, pueden conseguir el alimento que necesitan a través de una dieta vegetariana. Estos animales se conocen con el nombre de rumiantes y entre ellos están los camellos, las jirafas, los ciervos y los bóvidos (ganado vacuno, antílopes, ovejas y cabras). Sus estómagos están divididos en compartimentos que digieren la comida en distintas fases. Algunos rumiantes, como los vacunos, regurgitan la comida y la vuelven a masticar tras la primera fase de la digestión.



Jirafas

Las jirafas atraviesan extensos hábitats, trasladándose en grupos poco organizados por protección. Tienen el sentido de la vista muy desarrollado y pueden ver a varios kilómetros de distancia. Son capaces además de correr a más de 50 kilómetros por hora con una forma de galopar desequilibrada, avanzando a la vez las dos patas del mismo lado. Las hembras dan coques con sus enormes y pesadas pezuñas si los depredadores amenazan a sus crías.

*Los okapis están emparentados con las jirafas aunque se parecen a las cebras por las rayas blancas y negras de sus patas. Al igual que las jirafas, poseen unos pequeños cuernos cubiertos de piel y una lengua muy larga con la que pueden incluso limpiarse los párpados. Los okapis viven en la selva tropical de África y son criaturas que se alimentan exclusivamente de hojas y brotes. A diferencia de las jirafas, tienen una visión pobre y se orientan con el olfato y el oído.*

Este proceso de digestión significa que los rumiantes pueden pasar menos tiempo comiendo que otros ungulados, como los caballos. Tampoco necesitan beber tan a menudo y pueden desplazarse con mayor libertad en condiciones severas, como en los desiertos.

Las **jirafas** viven en áreas con arbolado disperso en las llanuras de África. Los machos adultos miden más de cinco metros de altura, lo que hace de ellos los animales terrestres más altos. Tienen las patas largas, el lomo inclinado y el cuello extremadamente largo, lo que significa que pueden alimentarse de las hojas y brotes de los árboles a los que otros animales no pueden acceder.



*Mundo animal y naturaleza. Enciclopedia Saber y conocer.  
Libsa, Madrid, 2007, pág. 46.*

Una vez elaborado el texto, intercambiamos con los asistentes algunas apreciaciones sobre qué *prácticas del lenguaje* ejercieron y qué *problemas* enfrentaron en la situación propuesta. A medida que los docentes describían la situación, los formadores registramos los quehaceres realizados a la vista de todos:



**FORMADOR (F):** ¿qué *prácticas del lenguaje* ejercieron y qué *problemas* enfrentaron en la situación propuesta?

**MAESTRO3 (M):** al principio ejercimos prácticas de escritura cuando escribíamos por sí solos sin texto para recurrir. Escribimos lo que sabíamos sobre el animal, a partir de la imagen.

**M4:** escribimos lo que nos llamaba la atención, lo que creíamos sobre el animal, lo que suponíamos a partir de las imágenes...

**F:** algunas son ilustraciones realistas (okapis), otros son esquemas (la tortuga terrestre), otras son fotografía (tortuga marina). No son imágenes "infantiles", son imágenes realistas. Es un aspecto importante de esta situación, se corresponden en los modos de circulación social que aparecen en los de los libros (enciclopedias), en la web... Son muy importantes estas condiciones, en contexto de estudio...

**M:** escribimos a partir de lo que observamos porque no sabíamos nada del okapi (risas)

**F:** leamos lo primero que escribieron.

**M:** escribimos lo que suponíamos del animal. Pusimos: "El okapi es un mamífero (no estábamos seguros), herbívoro que se alimenta directamente de las ramas de los árboles". Es lo que vimos en la imagen...

**F:** ¿otro grupo?

**M2:** animal herbívoro, usa su lengua para obtener los alimentos.

**F:** (...) Usaron léxico específico...

**M:** luego de la lectura, pusimos: "Pertenece al grupo de los ungulados. A pesar de su gran tamaño puede conseguir el alimento que necesita a través de una dieta vegetariana. Estos animales se conocen con el nombre de rumiantes, tienen el estómago dividido en fases como la vaca. No necesita beber tan a menudo, habita en África. Está emparentado con el grupo de las jirafas y posee características similares a las cebras.

**M2:** nosotros al principio pusimos que come hojas de árboles y brotes, utiliza su larga lengua. Luego agregamos que son rumiantes, que tiene el estómago dividido.

**M3:** había más información pero decidimos no agregarla, porque no se refería a la alimentación. Agregamos una parte que hacía referencia a una clasificación de rumiantes...

**F:** Es importante señalar que hicieron una selección y localización de la información, no toda la información del contenido de referencia servía para profundizar sobre la alimentación. Para enriquecer el epígrafe había información que no era tan pertinente y otra que sí. Vamos a ver las partes de la tortuga terrestre...y luego continuamos analizando las prácticas.

**M:** Al principio pusimos las partes (con azul): caparazón, cabeza, patas, uñas y cola. Hicimos una pequeña capsula: "Posee cuatro patas cortas para desplazarse y su caparazón sirve de protección". Luego de la lectura pusimos: vertebras, vertebras de la cola, rabo... cambiamos cola por rabo, cuello retráctil, cráneo y trastón.

En la capsula [pusimos] "cuatro patas cortas con músculos fuertes. Su caparazón está formada por tres capas: externa, dérmica e interna".

**F:** otro grupo...

**M2:** al principio pusimos: vertebras, esqueleto, caparazón, cráneo, cabeza, patas (extremidades anteriores y posteriores) y cola. En la segunda parte escribimos: vertebras cervicales, endoesqueleto, espaldar o caparazón, cuello retráctil, mandíbula sin dientes, trastón y rabo. (...) Algunas especies no pueden retraer la cabeza.

**F:** vamos a la tortuga marina...

**M:** En la primera parte pusimos: "La tortuga marina desova en las playas. La presencia del hombre pone en peligro su reproducción al ocupar o limitar sus espacios (...). Se adapta a la vida en el mar. Tiene forma hidrodinámica que la ayuda a desplazarse. El color se adapta a la vida marina. Al leer agregamos: no había nada sobre extinción, así que lo dejamos como estaba. Pusimos que las extremidades tienen forma de aleta. Sacamos lo que escribimos del color. No menciona nada del color como adaptación. Dice solo que tienen distintos colores, las diferentes especies.

Nos quedó como segunda escritura: "se adapta a la vida en el mar con sus extremidades en forma de aleta y la forma hidrodinámica de su caparazón, ambos que ayuda a desplazarse. Desarrollan una

potente musculatura para hacerlo a gran velocidad. Había más información, que bucean, por ejemplo, pero no se refería a la adaptación al medio.

**M2:** en la primera escritura pusimos: "las tortugas marinas hoy están en peligro de extinción". En la segunda capsula: "A pesar de las adaptaciones al medio quedarían siete especies en la actualidad. Son reptiles con respiración pulmonar y sangre fría. Se reproducen por medio de huevos, son ovíparas. Sus nidos son construidos en las playas. Hoy se restringen a zonas tropicales o subtropicales. La tortuga laúd es la única especie capaz de regular su temperatura y adaptarse en aguas frías y bucear en grandes profundidades. Son animales solitarios (...) todas usan los mismos medios de adaptación (...)"

**F:** Vamos a pensar algunas cuestiones acerca las primeras escrituras y los efectos que provocan las situaciones de lectura para revisar las primeras producciones. Ustedes revisaron en relación al contenido referencial. Es importante pensar que las múltiples revisiones primero están vinculadas con el efecto de las situaciones de lectura...

Este intercambio apuntó a una de las conceptualizaciones que pretendimos generar: hacer referencia a los contenidos involucrados en el objeto de enseñanza, en este caso, el proceso de escritura en contexto de estudio. Definir las prácticas que se ejercen, incluyen muchos elementos implícitos, que permanecen escasamente accesibles a la conceptualización. Al ejercer estas prácticas en forma compartida, se tornan observables algunos aspectos que no lo son cuando se realizan en forma individual. Se crean así condiciones para una primera conceptualización. Así, los docentes fueron tomando conciencia que la escritura involucra un proceso recursivo (se gestiona la producción, se textualiza, se revisa...) y que para escribir es necesario resolver múltiples problemas: ¿qué información es necesario incluir?, ¿la información incluida es suficiente?, ¿cómo expresarla para producir el efecto deseado (informar)?, ¿será adecuada tal expresión o tal palabra?....

La puesta en común de lo sucedido en cada subgrupo permitió focalizar en los aspectos esenciales del acto escritura en contexto de estudio y definirla como una situación que resguarda propósitos claros de producción. Las intervenciones del formador permitieron establecer relaciones y hacer observables las informaciones brindadas y los problemas aún no detectados por los maestros.

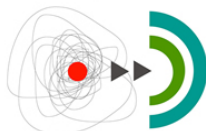
En la segunda fase, una vez conceptualizado el contenido (la naturaleza del acto de escritura en contexto de estudio), formulamos preguntas con el propósito de reflexionar sobre las características de la situación didáctica propuesta:

*¿Qué sucede cuando estas situaciones se desarrollan en el aula?*

*¿Qué condiciones didácticas posibilitan estas situaciones en el aula?*

*¿Qué y cómo escribirían los niño?*

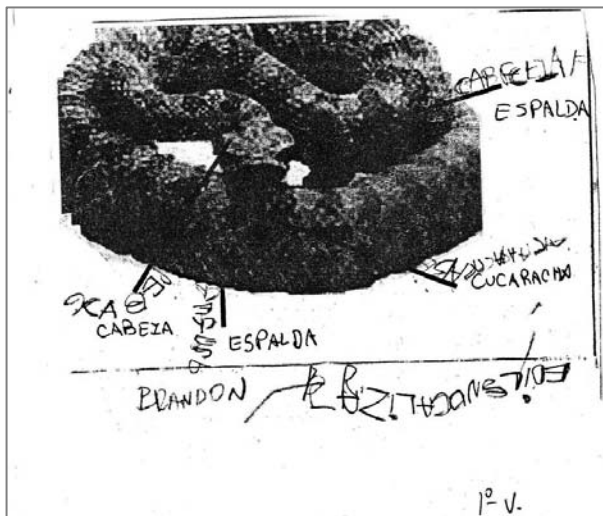
La reflexión sobre las características de la situación permitió conceptualizar algunos aspectos fundamentales desde el punto de vista didáctico. Los docentes arribaron a algunas conclusiones tales como: es necesario que la escritura preserve el sentido social de esta actividad; es importante que los alumnos escriban para responder a un propósito relevante para ellos y dirigir el escrito a un destinatario definido; resulta propicio que los escritores cooperen entre sí para plantear y resolver problemas de escritura; es indispensable que el docente plantee diversas intervenciones en función de las respuestas de los alumnos frente al desafío de escribir; es necesario que los alumnos construyan estrategias de revisión por sí mismos de manera cada vez más autónoma...



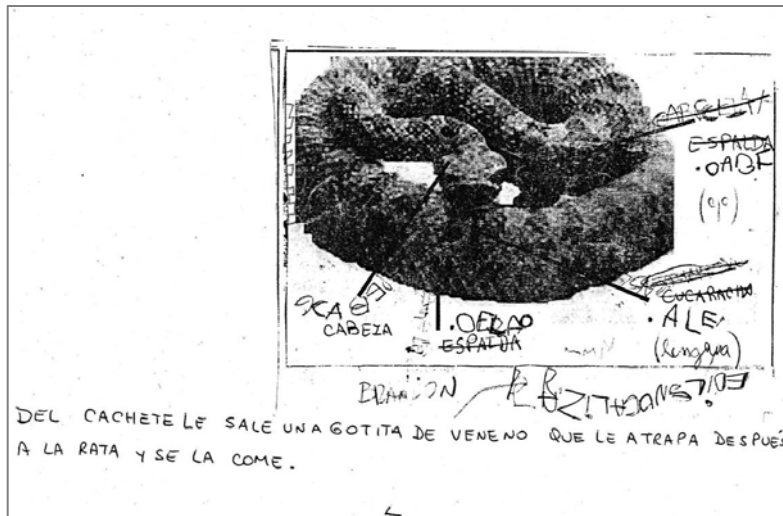
LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN:  
CINE, LITERATURA, REDES SOCIALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Las intervenciones del formador contribuyeron a profundizar sobre las participaciones en ambas fases y a enriquecer las conclusiones aportando información necesaria.

Esta segunda conceptualización se complementó con otra estrategia formativa: el análisis de escrituras infantiles. Veamos algunas de estas producciones:

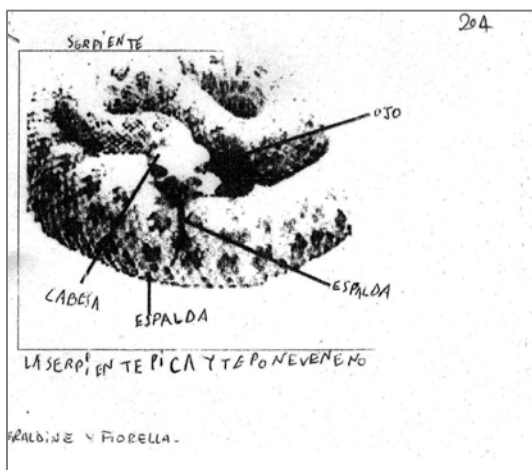


Primera escritura

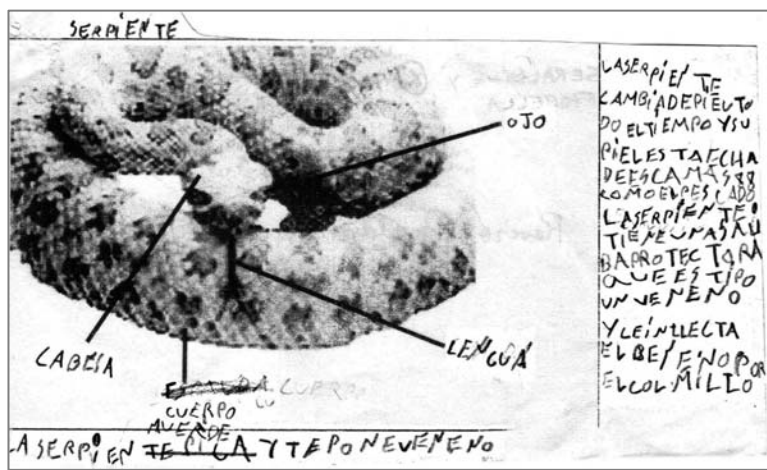


Segunda escritura

Brandon y Edison. 1º año

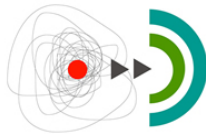


Primera escritura

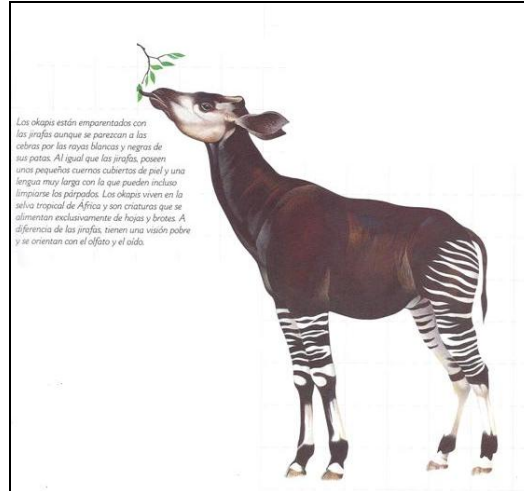


Segunda escritura

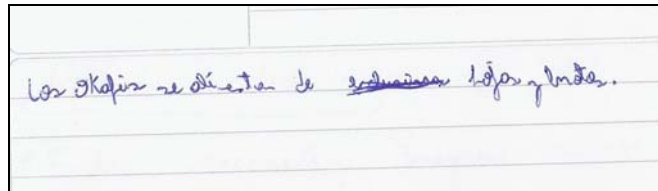
Geraldine y Fiorella. 2º año



LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN:  
CINE, LITERATURA, REDES SOCIALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

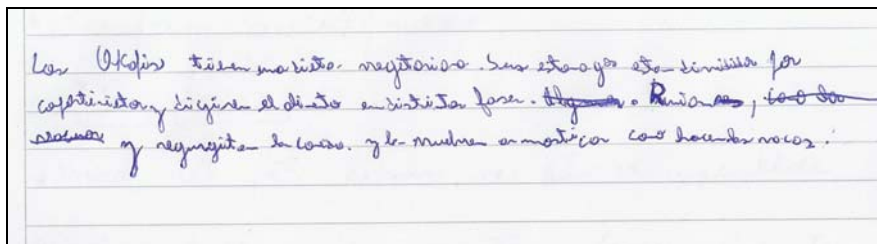


Primera escritura:



"Los okapis se alimentan de exclusivas hojas y brotes".

Primera escritura:



Segunda escritura: "Los okapis tienen una dieta vegetariana. Sus estómagos están divididos por compartimentos y digieren el alimento en distintas fases. Algunos Rumiantes, como los vacunos y regurgitan la comida y la vuelven a masticar como hacen las vacas".

**Mariana y Agustina. 4º año.**



Así, para arribar a su análisis, las producciones de los niños se acompañaron con los siguientes interrogantes:

- ¿Qué saben del contenido de referencia?
- ¿Y de la escritura?
- ¿Qué revisar y cómo intervenir?

La situación en el contexto de formación docente permitió comprender cómo los niños piensan la escritura, qué “errores” son parte del proceso de alfabetización, cómo se adquieren simultáneamente conocimientos sobre el lenguaje que se escribe y sobre el sistema de escritura que permite materializar este lenguaje. En el análisis de estas producciones los formadores orientaron la mirada de los maestros hacia el proceso de producción y hacia la interacción entre los niños y el adulto.

Asimismo, se intercaló el análisis con problemas propios del plurigrado: la duración de la actividad, las intervenciones del maestro cuando se realizan estas situaciones, la modalidad de interacción entre los grupos, la atención sucesiva de grupos simultáneos.

### **Las aulas de las escuelas plurigrado**

Las aulas de las escuelas plurigrado se conforman de muy diversas maneras. A veces constituye un aula con un grupo de chicos de todos los años (escuelas unitarias); otras veces, reúne a todos los de un ciclo o a los de dos años contiguos. Estos agrupamientos no suelen ser fijos ya que la matrícula puede variar de un ciclo lectivo a otro. Por otro lado, “todos los años/grados” o “todos los de un ciclo” no siempre son estrictamente “todos” (pueden faltar años/grados o ciclos porque no hay alumnos matriculados). Además puede ocurrir que algunos años/grados concentren a la mayoría de los niños, mientras que otros tengan muy pocos alumnos (a veces, uno solo). A diferencia de las escuelas urbanas, es muy frecuente que los hermanos compartan el aula. En algunas zonas, por las condiciones de acceso, el ausentismo es más elevado que en las urbanas y la continuidad de la enseñanza puede estar en mayor riesgo. Al igual que en estas últimas, *mismo año* no es lo mismo que *misma edad*. Y mismo año y misma edad no es lo mismo que *misimos saberes*. Así, la diversidad propia de todo salón de clases, se acrecienta y se hace evidente.

Los maestros y maestras que desarrollan sus prácticas en aulas plurigrados no han sido formados para enseñar en este tipo de grupos. Ante la necesidad de hacerlo - muchas veces en condiciones de aislamiento y casi sin ayuda- aprenden a dar respuestas con resultados más o menos efectivos:

- “ocupar” a todos los niños, con diferentes tareas, mientras rota por los grupos, de manera de contar con algún trabajo sostenido con cada uno;
- aprovechar la presencia de otro colega -cuando hay más de un maestro- para atender prioritariamente a aquellos niños de acuerdo a sus posibilidades y necesidades de aprendizaje;





- emplear y distribuir materiales secuenciados previamente armados, por ejemplo, uso *fichas de actividades* para “seguir” dando tareas rápidamente y no perder tiempo;
- proponer situaciones para que los más grandes puedan hacerlas solos o casi solos, de manera de poder ocuparse de los más chicos...
- etc.

El sesgo homogeneizante de la escuela tal como actualmente la conocemos hace que consideremos la diversidad como un problema o desventaja pedagógica. Sin embargo, estudios psicosociológicos sostienen que las interacciones entre niños con distintos saberes -tengan o no la misma edad-, generan que cada uno tome conciencia del punto de vista de los demás, que aprendan a negociar posturas, que compartan conocimientos, opiniones, sensaciones o pensamientos con otros.

Si bien el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires en Prácticas del Lenguaje, propone una organización de contenidos por ciclos (primero a tercero/ cuarto a sexto), a la hora de seleccionar contenidos y diseñar las situaciones para cada año, el maestro de un plurigrado tiene un margen de acción muy grande. Su mayor preocupación reside en que la situación, por un lado, aborde los contenidos propuestos por el diseño y, por otro, sea comprensible para el alumno. Así, la exigencia de autonomía es mayor en un plurigrado, ya que el docente debe atender simultáneamente a varios equipos en diferentes tareas. Pero tampoco puede ser tan asimilable que resulte obvia, porque entonces se transforma en una repetición de lo que ya se sabe. Debe, por lo tanto, ser *desafiante, pero no imposible*, ya que si los alumnos no tienen saberes desde donde dar sentido a la situación, ésta queda por fuera de sus posibilidades de comprensión.

En gran parte, la organización por ciclos hace más accesible el trabajo en el plurigrado. Pero ello no termina de resolver el problema crucial de la progresión de los saberes: *la situación de enseñanza tiene que resultar siempre un desafío*, es decir, cada niño tiene que tener la oportunidad de avanzar sobre lo que ya sabe y domina. Es decir, la progresión de los saberes que el maestro presenta no se resuelve desde una sola variable (el texto, el agrupamiento, un foco del contenido...), sino que supone el entrecruzamiento de varias. Es por ello que si bien puede considerarse que el actual diseño facilita la tarea del plurigrado, no obvia el problema didáctico fundamental inicialmente planteado:

*Encontrar modos de enseñar los contenidos de las prácticas del lenguaje para ciclos diferentes, progresivamente desafiantes, a un mismo grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea.*

Los plurigrados de las escuelas rurales pueden constituir un contexto favorable para combinar situaciones **colectivas**, donde todos los niños comparten la misma tarea – siempre que suponga un desafío para todos- con otras donde distintos **equipos** realizan actividades diferentes, a veces de manera **complementaria** y otras, **en paralelo**. Tanto en aulas plurigrado como en aulas estándar, los distintos modos de agrupamiento generan diferentes condiciones didácticas dentro de la clase.





LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN:  
CINE, LITERATURA, REDES SOCIALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

### **La planificación: un recorrido formativo para avanzar en la conceptualización de las condiciones e intervenciones didácticas**

La reaparición de algunos contenidos didácticos en el momento de la planificación luego del desarrollo de las situaciones de “doble conceptualización” y análisis de producciones de niños, constituye una instancia de reflexión docente: los contenidos observables pasan a concebirse como aspectos didácticos que necesariamente deben preverse.

La propuesta que aquí presentamos ha sido pensada para un grupo plurigrado que albergue niños de por lo menos tres años diferentes. Ante otros tipos de grupos, requiere adaptaciones.

La distribución por años o niveles de los alumnos es totalmente flexible: edad no es equivalente a año; podrían plantearse dos ejes de estudio en vez de tres; en algunos casos, un niño podría trabajar en un grupo para ciertas actividades y en otros, para otras; etc. La propuesta fue discutida y ajustada con los docentes del taller formativo durante el 2° encuentro, motivo de esta presentación.

1° Y 2°... ALUMNOS MENORES...	3° Y 4°... ALUMNOS INTERMEDIOS...	5° Y 6°... ALUMNOS MAYORES...
<b>CONTENIDOS DEL NÚCLEO TEMÁTICO de las CIENCIAS NATURALES: LOS SERES VIVOS<sup>11</sup></b>		
<b>Los animales. Las partes del cuerpo.</b> <b>Diversidad en los animales.</b> <i>Variedad de las partes que forman el cuerpo, cantidad y tipo de extremidades y tipo de coberturas en diferentes animales.</i> <i>Semejanzas entre los invertebrados y los vertebrados en cuanto a las partes del cuerpo.</i> <sup>12</sup>	<b>Los animales. La alimentación.</b> <b>Diversidad de dietas y de estructuras utilizadas en la alimentación en los animales.</b> <i>Animales que se alimentan de otros animales, de plantas, de plantas y animales.</i> <i>Partes de los animales empleadas en la alimentación.</i> <sup>13</sup>	<b>Interacciones entre los seres vivos.</b> <b>Los cambios en los ambientes y su relación con los seres vivos.</b> <i>Extinción de las especies.</i> <sup>14</sup>
<b>I. Presentación de la propuesta a los alumnos<sup>15</sup></b>		
(No la desarrollamos en esta presentación)		
<b>II. Búsqueda (y registro) de información sobre animales vertebrados<sup>16</sup></b>		

<sup>11</sup> Los contenidos de las Ciencias naturales han sido seleccionados de 1°, 3° y 6° años.

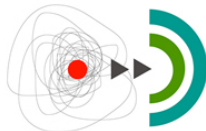
<sup>12</sup> Diseño Curricular para la Educación Primaria Primer Ciclo. Ciencias Naturales. DGC y E, año 2007, pág. 265.

<sup>13</sup> Diseño Curricular para la Educación Primaria Primer Ciclo. Ciencias Naturales. DGC y E, año 2007pág. 288.

<sup>14</sup> Diseño Curricular para la Educación Primaria Segundo Ciclo. Ciencias Naturales. DGC y E, año 2007pág. 303.

<sup>15</sup> La descripción de estas situaciones para el grupo 1° y 2° se encuentra en el ANEXO 1 “Escuchar la exposición del docente y tomar nota sobre lo escuchado”. Secuencia *La diversidad en los animales*. Equipo Prácticas del Lenguaje. Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Primaria, DGC y E, año 2009.

<sup>16</sup> La descripción de estas situaciones para el grupo 1° y 2° se encuentra en el ANEXO 2 Escribir por sí mismo; leer para ampliar la información y revisar lo producido”. Secuencia *La diversidad en los animales*.



LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN:  
CINE, LITERATURA, REDES SOCIALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

<b>ALGUNOS CONTENIDOS</b>		
<b>Todos</b>		
Reunir material relativo al tema de estudio. Decidir qué se incluirá. Registrar por escrito distintos aspectos del material seleccionado.		
<b>Alternar y coordinar roles de lector y de escritor.</b>		
<b>Alumnos menores</b>		
Localizar dónde leer algo que se sabe o se cree que está escrito. Buscar y considerar indicios en el texto que permitan verificar las anticipaciones... Intercambiar con los compañeros y con el/la docente acerca de lo que se está escribiendo.		
Revisar las escrituras que se están produciendo y las ya producidas. Recurrir a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas.		
<b>Alumnos intermedios y mayores</b>		
<b>Utilizar la escritura al servicio de la comprensión.</b>		
<b>SITUACIONES</b>		
El docente entrega un conjunto de imágenes para obtener información sobre partes del cuerpo (1 y 2º), las dietas y estructuras usadas en la alimentación (3º y 4º) y las vinculaciones de los animales y sus ambientes (5º y 6º). Todos observan todas las imágenes (sólo imágenes o imágenes acompañadas de textos breves) y seleccionan aquellas que más les sirven para el tema que están estudiando.		
Analizan las imágenes y completan rótulos con nombres de partes del cuerpo, cantidad y tipo de extremidades y coberturas.	Analizan las imágenes y completan rótulos y escriben cápsulas informativas sobre dietas y estructuras utilizadas en la alimentación.	Analizan las imágenes y completan rótulos y escriben cápsulas informativas sobre vinculaciones de los animales con el ambiente.
Comparten la información hallada y anotan interrogantes en tres columnas para los temas que están estudiando.		
Exploran materiales y buscan información en equipos integrados por pares distantes. Marcan páginas o sectores donde suponen que existe información e indican a qué tema corresponde. Entre todos se evalúa la pertinencia del material hallado		
Escuchan leer las informaciones buscadas (lee el docente y los niños mayores).		
Los pequeños (1º y 2º) evalúan la pertinencia del material hallado. Revisan (completan y corrigen) la escritura de los rótulos de la situación anterior.		
Discuten en parejas para unir con flechas los nombres de partes del cuerpo con las imágenes correspondientes. Completan los nombres de partes que no aparecen en esa lista escribiendo por sí mismos en parejas.	Escuchan leer/leen por sí mismo y comentan las informaciones en equipos. Completan y revisan las producciones de la situación anterior.	



## Algunas conclusiones

Las situaciones de “doble conceptualización” pueden realizarse al comienzo del trayecto formativo, también tienen cierta presencia en momentos más avanzados de este proceso. Las primeras se centran en los quehaceres más generales del lector o el escritor y suelen vincularse con dos de las situaciones prototípicas que se llevan a cabo con frecuencia en el aula: lectura de textos en voz alta y producción colectiva de textos. Las que se incluyen posteriormente, en cambio, contemplan aspectos más específicos de las prácticas, como las desarrolladas en esta presentación, en donde las modalidades de lectura se adecuan a ciertos propósitos lectores y ciertos géneros, se profundizan los quehaceres y recursos lingüísticos que son necesarios poner en primer plano al producir textos de determinado subgénero, asimismo las situaciones de producir rótulos y epígrafes representan conexiones entre la lectura y la escritura...

Por otra parte, según las necesidades detectadas en los grupos de maestros, puede variar el énfasis que se pone en la faceta “práctica” y en la faceta “conceptualización”. En algunos casos, ocupan el primer plano de la escena de la lectura y la escritura mismas, ejercidas por el formador y los docentes; en otros casos, lo prioritario es la conceptualización didáctica -referida tanto al objeto de enseñanza como a las condiciones de su realización en el aula- y su vinculación con la planificación de actividades similares que se realizarán con los alumnos. En otras instancias de formación, como la desarrollada en esta presentación, en cambio, las dos facetas aparecen equilibradas.

Las reflexiones de los docentes confirman que, en las situaciones de “doble conceptualización”, se teje un entramado entre las prácticas ejercidas y las condiciones que hacen posible ejercerlas. Además, al tomar conciencia de los conocimientos que se movilizan al escribir y enriquecer su representación del proceso de escritura, al conceptualizar la acción didáctica que permite ponerlo en acción en el espacio de formación, los docentes se apropian de contenidos a los cuales podrán apelar al momento de planificar actividades con sus alumnos.

En suma, las situaciones de “doble conceptualización” no sólo contribuyen a incorporar a los maestros a nuevos y diversos aspectos de las prácticas de lectura y escritura y generar reflexiones didácticamente relevantes acerca de esas prácticas -y de los textos en ellas involucrados-, sino que cumplen también un papel decisivo, en el sentido de acercarlos a la perspectiva de sus alumnos en tanto lectores y escritores. Y más específicamente, de avanzar en la construcción de respuestas sobre la organización de la enseñanza de las prácticas del lenguaje en las aulas plurigrado.

Ejercer las prácticas de lectura y escritura -adentrarse en el objeto de la enseñanza- y ubicarse en posición de sujeto del aprendizaje son dos rasgos complementarios y fecundos de estas situaciones, rasgos que seguramente explican su contribución al progreso de los conocimientos de los docentes sobre las condiciones y situaciones didácticas, y sobre las intervenciones docentes y las formas de interacción más productivas para el aprendizaje.



## Bibliografía consultada

- Castedo, M (2007), “Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes” en *Lectura y Vida*, mayo 2007.
- Castedo M. y otros (2010) *Consideraciones generales sobre la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en aulas plurigrado*. Material para el docente elaborado por el Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, DGC y E. Mirta Castedo (coordinadora). Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Celeste Carli, Verónica Lichtmann, Pablo Ortiz.
- Lerner, D. (1994). “Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente” n *Lectura y Vida*, 15 (3), 33-54.
- Lerner, D. (2001a). “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”. En D. Lerner (ed.), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001b). “El quehacer en el aula como objeto de análisis”. *Textos, didáctica de la lengua y la literatura*, 27, 39-52.
- Lerner, D; Stella, P y Torres, M. (2009), *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires, Paidós.