



**UGR** Universidad  
del Gran Rosario

## **TESINA**

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de**

**Licenciatura en Psicopedagogía**

**Ciclo de complementación curricular**

**TITULO**

# **Prácticas educativas de los docentes en Escuelas Rurales**

Autores

- Nava Guaymas, Vanesa Antonela,  
DNI 37303118
- Oyarzú Carlos Mariano,  
DNI 28887409
- Meneses, María Antonela  
DNI 40658369

TUTORA

*Profesora / tutora: Lic. Gil, Jimena.*

Fecha de presentación:

10/06/2022

Lugar: Rosario

## TITULO

# Prácticas educativas de los docentes en Escuelas Rurales

- AUTORES: Nava Guaymas, Vanesa Antonela, Oyarzú Carlos Mariano, Meneses, María Antonela.

- 
- TUTOR: Profesora / tutora: Lic. Gil, Jimena.
-

## **Agradecimientos**

Queremos considerar este espacio para agradecer a nuestros familiares, amigos y amigas que nos acompañaron a lo largo de este trayecto.

A mis compañeros con el que compartí este largo camino, por el apoyo y el trabajo en equipo fundamental para transitar este proceso.

También agradecer a los docentes rurales que con su arduo trabajo nos brindaron sus tiempo y espacio para poder realizar las entrevistas.

Finalmente, a nuestra tutora, por generar espacio de intercambio enriquecedor, por ayudarnos, acompañarnos y brindarnos su conocimiento a través de cada encuentro virtual.

## Resumen

La presente investigación se propone como principal objetivo analizar las prácticas educativas de los docentes de las escuelas rurales del departamento de Anta, provincia de Salta. A partir de un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a cinco docentes. Luego de dicha instancia, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Entre los principales resultados podemos mencionar, que los docentes ven a un sujeto-alumno activo. También expresan el hecho del plurigrado como articulador de la planificación y que esta actividad se piensa, se concibe, se ordena y se contextualiza de acuerdo con la realidad de las escuelas. En cuanto a la evaluación, plantean que es necesario una articulación entre el contenido a enseñar y la realidad de los alumnos y de su entorno. Además, sostienen que las evaluaciones son procesuales, continuas y formativas, es decir no cerradas en sí misma, sino que se construyen continuamente en paralelo con la actividad misma del enseñar y aprender. Otro aspecto que se pone en manifiesto es que tienen en cuenta los conocimientos previos y adaptan el currículo al contexto, a los recursos con los que cuentan y a los que pueden acceder. Concluyendo que los docentes ponen en práctica una variada gama de estrategias cuyo fin último es la búsqueda de significaciones de aquello que se imparte en el aula como los contenidos.

Palabras claves: Practicas educativa rurales- Sujeto que aprende-Planificación en plurigrado- Estrategias didácticas- evaluación.

## ÍNDICE

1.	Introducción	p.3
2.	Marco Teórico	p.7
	2.1 Contexto de Educación Rural	p.7
	2.1.1 Ser Docente	p.10
	2.1.2 Sujeto que aprende	p.11
	2.2 Estrategias didácticas	p.13
	2.2.1 Planificación	p.15
	2.2.2 Niveles y secuencia de la planificación	p.16
	2.2.3 Evaluación	p.17
3.	Marco Metodológico	p.21
	3.1.1 Objetivo General	p.21
	3.1.2 Objetivos Específicos	p.21
	3.2 Enfoque Metodológico	p.21
	3.3 Diseño y Alcance	p.22
	3.4 Participantes	p.22
	3.5 Instrumentos de recolección de datos	p.23
	3.6 Análisis de datos	p.23
4	Resultados	p.25
5	Conclusión	p.34
6	Referencias	p.39
7	Anexo	p.41
	7.1 Instrumento de recolección de datos	p.41
	7.2 Consentimiento informado de participación	p.42

## 1. Introducción

**Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.**

**Paulo Freire.**

Las prácticas educativas son una actividad que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, el contexto socio cultural, la infraestructura, etc.

Nuestro trabajo se centró en las prácticas educativas de los docentes en contexto rural. En relación a este punto, podemos mencionar una serie de investigaciones realizadas en diferentes países, en la cual se abordan las prácticas educativas de manera general.

La primera investigación se realizó en España por los autores González Alba et al. (2020) para conocer las potencialidades y debilidades de las aulas multigrados a partir de diversas experiencias docentes. En el estudio han participado 16 docentes que imparten clases en seis centros escolares situados en contextos rurales. Para tal fin se realizaron entrevistas abiertas y grupos de discusión. Los resultados revelan las potencialidades contextuales, pedagógicas y didácticas son inherentes al aula multigrado, mostrando una escuela rural inclusiva, cooperativa y abierta a las nuevas tecnologías y a las metodologías didácticas, pero también nos acercan a conocer las debilidades de la escuela rural relacionadas principalmente con la dotación de recursos humanos y materiales y la formación inicial y continua del profesorado. Otra investigación es en México por el autor Vargas (2019) y tiene como objetivo mostrar las practicas docentes en tres escuelas rurales. Se realizaron entrevistas a directores, docentes y al menos 5 alumnos, y a sus padres colectivamente, observaron el contexto y el grupo. El resultado es que cada profesor y cada escuela disponen de posibilidades distintas para cumplir con el cometido a su cargo. En Colombia

se realizó otro trabajo investigativo por Blanquicett & Álvarez (2015) la cual pretende caracterizar las diversas percepciones de un grupo de docentes de instituciones rurales frente al uso de tic en sus prácticas pedagógicas, se usaron grupos focales e historias de vida como técnicas de recolección de datos a grupos de docentes rurales. A partir de esto se evidencia que algunos de ellos no ven el computador solo como una herramienta para procesar información, sino también como un medio que potencia los procesos de enseñanza/aprendizaje al interior de las escuelas.

En nuestro país, se encontraron dos investigaciones pertenecientes a las provincias de Córdoba y Salta por los autores (Delfino 2017; Romero 2020) en las que indagan y analizan las instituciones rurales. Cabe destacar que en las mismas no se centraron meramente en las prácticas educativas rurales, incluso la que se realizó en nuestra provincia (Salta) solo indaga y caracteriza las instituciones escolares denominadas rurales de acuerdo con lo establecido por la ley de educación nacional 26.206.

En la provincia de Córdoba la investigación se realizó por la autora (Delfino, 2017) el objetivo fue indagar acerca de los procesos de escolarización en las escuelas secundarias en contexto rural de 1 ° y 2°. Para realizar la investigación se tomaron diez entrevistas en profundidad a los alumnos y también se hicieron entrevistas a dos docentes y al directivo de cada escuela. Las instituciones poco registran las dificultosas y complejas trayectorias vitales, así como las potencialidades de los y las jóvenes, no estando lo necesariamente acompañadas para ello por las instancias superiores del sistema educativo.

La segunda investigación fue realizada por (Romero, 2020) es en la provincia de Salta, cuyo objetivo de la misma fue analizar tres casos en el que describen zonas geográficas rurales de la provincia, esperando que las realidades abordadas aporten información empírica para comprender el sentido de “lo rural” a partir de sus especificidades y, simultáneamente, repensar las categorías de análisis más adecuadas para diferenciar lo rural de aquellos ámbitos que no lo son. Las estrategias de recolección de información centrales fueron las entrevistas, observaciones y, circunstancialmente, documentación escolar y de

otras instituciones de la comunidad. En los casos analizados se observaron esquemas sociales donde prevalece la precariedad, la pauperización y el acceso desigual a bienes y servicios materiales y sociales, sobre todo de políticas vinculadas al desarrollo rural que, a la vez, recuperen las prácticas locales y sean innovadoras y dinamizadores del territorio.

A partir de estos recorridos de investigaciones previas, se ha podido afirmar que muchas de ellas se centran en las instituciones rurales, pero no en las prácticas educativas de los docentes. Es así que llegamos a plantearnos como interrogante principal de esta investigación: ¿Cómo se describen las prácticas educativas rurales?

Pensar en las prácticas educativas de los docentes que se desenvuelven en un contexto poco estudiado en nuestro país, articulándolas con la práctica profesional de la psicopedagogía dentro del gabinete escolar, desde una mirada puesta en el niño y sus circunstancias, puede contribuir a hacer realidad el ideal de una escuela inclusiva, promoviendo intervenciones concretas hacia los distintos actores que intervienen en el proceso educativo, es decir, los niños, sus familias, los docentes, y la comunidad.

En función de lo explicitado, es que situamos el objetivo general de la investigación: Analizar las prácticas educativas de los docentes en las Escuelas rurales del departamento de anta. A partir de esto se desprenden los objetivos específicos que son Indagar las ideas que tiene el docente sobre el sujeto que aprende, conocer las instancias de planificación y evaluación e indagar sobre las Didácticas y estrategias pedagógicas de los docentes cuyas prácticas son en escuela rural.

La Investigación se estructura en cuatro grandes apartados (capítulos), Marco teórico, Marco metodológico, Resultados y conclusiones. El primer capítulo es el Marco teórico donde buscamos aproximarnos a los conceptos en el cual nos va a sustentar en nuestra investigación. Es por eso que elegimos estas 2 dimensiones ya que la consideramos de suma importancia y relevancia para orientarnos en el proceso de la misma:



- ✓ Contexto de Educación rural.
- ✓ Estrategias Didácticas.

Dentro de la categoría de Contexto de Educación rural, se desarrollan y describen conceptos sobre Ser Docente y Sujeto que aprende.

En la siguiente categoría abordamos la didáctica como concepto o como campo del pensar descriptas en 2 sub categorías que implica la: planificación y evaluación.

En relación al Marco metodológico, se presentan los objetivos (general y específicos). La investigación presenta un enfoque cualitativo, sustentado en una lógica y proceso deductivo. La recolección de datos, se realizó a través de entrevistas semiestructuradas individuales, con el objetivo de aproximarnos a la perspectiva y punto de vista de los participantes. El diseño es No experimental y el alcance, descriptivo.

El siguiente apartado contiene los resultados obtenidos a través de la recolección de datos anteriormente descripta. Por último y a modo de cierre se exponen a las conclusiones realizando una contribución a nuestra práctica profesional de los psicopedagógicas.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Contexto de Educación Rural

Según el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca en la Argentina (1914) para definir oficialmente lo “rural” se usa un criterio estrictamente demográfico: todo espacio social que tenga 2000 habitantes. Sin embargo, se hace imperioso entonces cambiar el foco de concepto rural y abandonar la idea desde un sector económico de la producción e introducir la categoría de territorio por que pensar la escuela rural requiere tomar en consideración el territorio en el que se localiza, así como los sujetos involucrados en sus actividades. Consideramos que el territorio no es un escenario estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación” (Plencovich, 2009).

La educación de los habitantes de zonas rurales ha sido un tema relativamente descuidado a nivel mundial, debido fundamentalmente a las características estructurales que presentan las regiones rurales , baja densidad y dispersión poblacional, grandes distancias entre centros poblados, carencia de infraestructura básica, mayores costos per cápita para la provisión de servicios, entre otros, y al marcado sesgo urbano presente en las políticas implementadas por los diversos estados nacionales (Coombs y Ahmed, 1974; FAO, 2002; Atchoarena y Sedel, 2004).

A continuación, con el Objetivo de tener algunos datos cuantitativos con respecto a las instituciones educativa en territorio argentino. Existen actualmente 12.000 escuelas primeras rurales, concentrándose el 73% de las mismas regiones del Noroeste y Noroeste del país. A estos datos, se suma la existencia de indicadores, que dan cuenta de profunda y persistentes desigualdades en las condiciones de vida, y en acceso a recursos por parte de la población rural, lo que genera intensas y generalizadas situaciones de pobreza, principalmente en esas zonas (Unicef,2017)

En la provincia de Salta, existen 622 escuelas rurales distribuidas en el territorio, donde asisten alumnos con características culturales muy diversas, en sus orígenes y formas, que no siempre son contempladas en las estrategias educativas. Salta es la única provincia argentina cuya característica geo- política incluye ser una jurisdicción que posee límites fronterizos con 3 países (Bolivia, Chile y Paraguay), y otras seis provincias argentinas (Jujuy, Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero, Chaco y Formosa), reconociéndose además 9 pueblos originarios y más de 7 dialectos, entre ellos el Aymará: Chiriguano, Chorote: Guaraní, Nivaclé: Toba, Wichí, y Quechua boliviano. A lo largo de la historia la escuela primaria se impone como una instancia social elemental, para introducir a los miembros de la sociedad a una "cultura común"(Unicef, 2017)

El sistema educativo público, configuró un dispositivo cada vez más homogeneizador y nacionalizador encargado de reproducir la cultura occidental moderna, que significó para la educación argentina, entre otras cosas, un proceso de inclusión/exclusión (Dussel, I. 2004).

Consideramos importante mencionar y desarrollar el concepto de plurigrado, ya que es la modalidad de trabajo más común en las escuelas rurales de la Provincia de Salta. (Terigi, 2006).

Al mismo lo definiremos como una sección escolar que agrupa alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo maestro. (Terigi, 2006).

Algunas escuelas tienen más de un plurigrado; otras son de personal único (el docente trabaja con todos los grados al mismo tiempo)”

En el plurigrado, el docente puede propiciar de manera equilibrada actividades colectivas que posibiliten diversos modos de participación y actividades individuales que promuevan el aprendizaje autónomo. Se ha demostrado que la interacción con un par es sumamente eficaz para inducir el aprendizaje.

Sanjurjo & Rodríguez (2005) nos hacen notar que “si partimos de la concepción vigotskiana de la zona de desarrollo próximo, las tareas o actividades escolares

se convierten en un elemento que puede facilitar ese desarrollo o puede dificultar.

Para saber cómo se usa el tiempo áulico resultan óptimos el grupo de “los criterios sociales, culturales y políticos, que tienen como condicionantes al contexto, las costumbres y necesidades sociales la normativa legal y reglamentaria.” (Domenech & Viñas 1998).

Estos autores, acerca del espacio en el plurigrado, plantean la flexibilidad –siguiendo una concepción constructivista- por el predominio de la idea del alumno activo, sustentándose en la funcionalidad. Hacemos nuestra la afirmación de Silvina Gvirtz, (2007) cuando dice que “el tiempo, la actividad y el contenido disciplinar son los ejes centrales que se presentan subordinados entre sí en el cuaderno de clase

En los últimos tiempos, el escenario de lo rural se tornó (y aún lo hace) difuso en cuanto a sus características sociales, demográficas y laborales. En este contexto, los estudiantes que asisten a escuelas rurales provienen de familias estrechamente vinculadas al trabajo agrícola y tabacalero, en algunos casos provienen de comunidades originarias y se encuentran en una situación económica precaria, y en donde sus núcleos familiares ven en la escuela una “cierta posibilidad de progreso” aunque descreen de sus beneficios reales. (Unicef, 2017)

En la educación, desde sus orígenes y hasta la actualidad, la diversidad cultural puede ser pensada como eje de tensión, entre políticas pensadas e impuestas desde un tipo de lógica monocultural, que mantuvo una visión parcial y radicalizada de las necesidades a contemplar en las políticas empleadas en las escuelas argentinas. Intentando reconocer esta complejidad, la cultura podría entenderse como esa construcción social y dinámica que adquiere presencia y visibilidad diferenciadas en las formas de habitar y significar el mundo, las relaciones y la producción singular que surge de estas relaciones. Las escuelas rurales en la provincia de Salta son un claro ejemplo de esta diversidad cultural, a la que deben enfrentarse los docentes, haciendo su tarea en condiciones no

siempre idóneas por la carencia de materiales, recursos, acompañamiento y hasta de apoyo estatal. (Unicef, 2017)

A partir de los datos expuestos y como profesionales que actualmente trabajamos en el ámbito de la docencia y en el interior de la provincia de Salta, a partir de nuestra experiencia como profesionales de la Psicopedagogía, como equipo, consideramos en el marco de la presente investigación, que cada docente de escuela rural ha sabido, a lo largo del tiempo, sobrellevar las dificultades a las cuales ha sido sometida la educación rural, por haber sido siempre considerada como un simple apéndice de la educación formal urbana

### **2.1.1 Ser docente.**

La escuela está llamada a conformar comunidades de aprendices, donde predomina el carácter comunitario y el docente pierde su rol de controlador del proceso educativo para convertirse en un facilitador del grupo de actividad. (Roff, 1993,).

Consideramos que el docente rural, como actor fundamental en dicho proceso de aprendizaje, puede conjugar los conocimientos cotidianos con los conocimientos académicos, generando instancias en los que ambos se puedan desarrollar y poner en práctica; apelando a la interacción y al intercambio de conocimientos.

Actualmente, con las modificaciones del sistema productivo marcadas por nuevas formas de trabajo en la tierra (siembra, producción y comercialización), y la introducción de nuevas tecnologías al mundo agrario, se generó la necesidad de repensar no solo las cajas curriculares de los planes de estudios de las escuelas rurales, sino incluso es una invitación a repensar su formación y sus objetivos. La educación rural se encuentra ante nuevos desafíos, nuevos actores, y nuevas dificultades, que como en el pasado, son además una oportunidad de cambio y transformación. Las escuelas rurales tienen por delante una tarea de fortalecimiento de sus modalidades, de crecimiento de sus ofertas, y ante todo de desarrollo de sus estrategias de intervención en zonas rurales, sin perder de vista la calidad de la formación que estas escuelas deben y pueden brindar (Unicef, 2020)

### 2.1.2 Sujeto que aprende.

Para poder llegar a una concepción de sujeto que aprende, abordaremos diferentes conceptualizaciones que nos presentarán matices para entender teóricamente nuestro posicionamiento y nuestra acción en las instituciones educativas Primarias.

En primera instancia abordaremos la concepción de *Alumno*, que proviene del latín "*alumnus*", verbo *alo, alere, altum*: "*alimentar, hacer crecer*" de dónde viene el adjetivo *altum*: "*alto, profundo*" (literalmente. crecido) y el castellano alimentar. Entonces se concluye que *Alumnus* en latín hace referencia a "cría, crío" y luego pasa a designar dentro del discurso pedagógico "pupilo, discípulo y alumno" (Pérez Porto & Gardey, 2012).

Cuando hablamos de alumno, no necesariamente, hacemos referencia a un sujeto que aprende, este concepto nos reubica "al sujeto aprendiente como aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo siempre en interacción con otro (conocimiento, Cultura...) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación)" (Alicia Fernández, 2003)

Pero entonces ¿Cómo se construye el sujeto aprendiente? Un acercamiento a las palabras del psicoanalista argentino Hornstein (2019) nos puede dar indicios de una respuesta "*cuando el niño descubre que es una ilusión atribuir a la mirada parental el poder de definir sus pensamientos, da un paso tan fundamental como el del descubrimiento de la diferencia de los sexos*". Así, sabemos que el descubrimiento de la diferencia sexual produce un sujeto deseante, el descubrimiento y la construcción de la diferencia entre pensar y decir constituye un sujeto cognoscente.

El Aprendizaje escolar plantea que la base fundamental de la educación se encuentra en los poderes o capacidades del niño actuando según las mismas líneas generales constructivas que ha producido la educación "El único camino

para hacer al niño consciente de su herencia social, consiste en capacitar para realizar aquellas actividades para vivir en civilización” (Dewey, 1948)

El salón de clase tiende a convertirse en un laboratorio, en un taller, donde la concepción del aprendizaje mediante la actividad, determina que tanto las capacidades como las habilidades se adquieren con la experiencia, la acción y el ejercicio. El niño será un agente activo en su propia formación en la medida que se respeten sus intereses y su capacidad cognitiva. El sistema educativo debe tener en cuenta los conocimientos cotidianos propios de cada niño, dado que estos son parte de un contexto particular, como es el caso del medio rural. En este medio, los sujetos intercambian conocimientos, valores y habilidades, que se ven reflejadas luego en las aulas. (Ferreiro, 1946)

Destacamos la necesidad de plantear a los alumnos situaciones nuevas, de modo que no busquen la solución valiéndose de automatismos. Es importante que las cuestiones a proponer no sean conocidas por los alumnos. Deben estar a su alcance, pero no constituir un camino ya recorrido y registrado en la memoria, de lo contrario, el problema deja de ser tal para pasar a la categoría de ejercicio y apreciaríamos entonces, no la capacidad para resolver problemas, sino la aptitud para retener en la memoria y reproducir debidamente un proceso ya vivido”. (Ferreiro, 1993)

Para que una actividad sea educativa debe ser novedosa para el niño y también debe corresponder con su competencia cognitiva, de lo contrario el apoyo será la memoria evitando la reflexión. Esto provoca respuestas que ponen en juego sus aptitudes y su posibilidad de desarrollo (Ferreiro, 1993)

Otro concepto vinculado al aprendizaje escolar es el denominado por Vygotsky (1988) como zona de desarrollo próximo, planteado como la diferencia entre el nivel de resolución de los problemas que el niño puede afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de adultos. Estas situaciones pueden darse en diferentes contextos, ya sea en un salón de clase, ambientes de aprendizaje formal, así como en entornos menos formales y más cotidianos como en la interacción entre una madre y su hijo, o dos hermanos.

## 2.2 Estrategias Didácticas

Cuando abordamos la didáctica como concepto o como campo del pensar, es necesario mencionar la etimología de este término. Según la Real Academia Española (RAE), el término didáctica proviene del griego *didacticós*, que significa “Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir”. es por esto que, en primera instancia, el término didáctica fue interpretado como el arte o la ciencia de enseñar y/o instruir. Amós (2000) sostiene que en la didáctica se estructuran dos aspectos fundamentales. El primero se relaciona con el ámbito teórico, profundizando en el conocimiento que el sujeto desarrolla en un contexto de enseñanza y aprendizaje. El segundo ámbito concierne a la regulación de la práctica con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La práctica cotidiana de enseñar nos hace notar tres tipos de didáctica, como señala Flórez, (1994) “general, diferencial y específica”. La didáctica general, para este autor, remite a la idea de “el conjunto de normas y/o principios, de manera general, en los cuales se fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin considerar un ámbito o contenido específico” (p. 35). Desde este punto de vista, esta conceptualización está orientada a explicar e interpretar la enseñanza y sus componentes, analizando y evaluando los constructos teóricos como enfoques y perspectivas que definen las normas de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que su orientación es eminentemente teórica.

En cuanto a la didáctica diferencial o también conocida como diferenciada, es posible mencionar que esta adquiere un carácter más específico pues, como indica Flórez (1994), se lleva a cabo en un contexto más acotado. Considerando este tipo de contextos, se ven involucrados aspectos a nivel socio-afectivo y cognitivo del estudiante, tales como: la edad, personalidad, competencias y/o habilidades cognitivas, entre otros. Existe un proceso de adaptación de contenidos orientado a las diferentes audiencias o grupos de estudiantes.

La didáctica específica o también denominada especial es aquella que hace referencia, como menciona Flórez (1994), “al estudio de métodos y prácticas para el proceso de enseñanza de cada especialidad, disciplina o contenido



concreto que se pretende impartir”. Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos establecer diferentes estrategias para enseñar. Es así que la didáctica específica entiende que, por ejemplo, para campos disciplinares como los del lenguaje, matemáticas o ciencias, se aplican diferentes estrategias, ya que el saber se aborda de distintas formas.

La didáctica se caracteriza por estar constituida por tres elementos fundamentales que forman el denominado triángulo o tríada didáctica, en donde se articulan en sus bordes de significaciones el docente, el contenido y el alumno. Es importante recalcar que estos elementos no actúan de forma aislada uno de otros, ni ellos del contexto. Su relación no es de hiato sino que, por el contrario, como elementos autónomos articulados en engranajes.

Cabe destacar que el triángulo didáctico se adapta de acuerdo a los contextos educativos en los cuales esté inserto, considerando, como sugiere Przesmycki (2000), la interacción socio-comunicativa entre el docente y los estudiantes. Dicha interacción es conocida como el contrato didáctico, el cual genera expectativas, tanto por parte del profesor como del estudiante. Esas expectativas, como menciona Przesmycki (2000), involucran pactos, ya sean implícitos o explícitos, que facilitan la regularización de aspectos tales como: comportamientos, interacciones, etc. Debido a ello, el conocimiento experimenta modificaciones, transformándose y adaptándose de acuerdo al contrato establecido. El contrato didáctico y sus características están estrechamente relacionado con el tipo de enfoque que la didáctica adopte (Jackson, 2000; Tebar, 2003; Marquès & Graells, 2001).

Llegado a este punto podemos esbozar, o por lo menos acercarnos al concepto de estrategias didácticas. Para ello tomaremos el aporte de Díaz (1998) que las define como: “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 19). Cabe destacar que existe otra aproximación para definir una estrategia didáctica de acuerdo a Tebar (2003) la cual consiste en: “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes

significativos en los estudiantes” (p. 7). Bajo el enfoque por competencias, los agentes educativos encargados de los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser competentes en cuanto al ejercicio del diseño y/o planificación de una clase, así como también en la operacionalización de situaciones de carácter didáctico.

Es importante recalcar que existen 2 tipos de didácticas, a saber, de enseñanza y aprendizaje. La primera hace referencia concretamente a “las prácticas utilizadas por el docente para promover y facilitar el aprendizaje significativo” y la segunda a “las prácticas utilizadas por los estudiantes para reconocer, aprender y aplicar la información y/o contenidos” (Tapia, 1997).

Las estrategias en general, comparten elementos, aspectos o rasgos en común que son considerados componentes fundamentales. Monereo (1997) los describe como:

- Los participantes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje: estudiante y docente.
- El contenido a enseñar (conceptual, procedimental y actitudinal).
- Las condiciones espacio-temporales o el ambiente de aprendizaje.
- Las concepciones y actitudes del estudiante con respecto a su propio proceso de aprendizaje.
- El factor tiempo.
- Los conocimientos previos de los estudiantes.
- La modalidad de trabajo que se emplee (ya sea individual, en pares o grupal).
- El proceso de evaluación (ya sea diagnóstico, formativo o sumativo).

### **2.2.1 Planificación**

La planificación son las acciones que emprende la administración del Estado, desde el punto de vista económico y de política educativa, para satisfacer las necesidades educativas de su ciudadanía, las acciones emprendidas por los

centros para responder a las demandas de una determinada comunidad educativa. La planificación constituye, en cierta medida, un marco de referencia permanente, a partir del cual se elaboran las diferentes programaciones. La programación, sin embargo, hace referencia al proyecto educativo-didáctico específico, desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta y para una o varias disciplinas (Zabala, 1991)

### **2.2.2 Niveles y secuencia de la planificación**

Para el autor Medina (2009) el reto de la planificación es establecer políticas y planes, programas y proyectos que orienten la formación, la organización y la gestión de las instituciones escolares para formar ciudadanos responsables, capaces de aprender autónoma y continuamente, para actuar eficazmente en una sociedad sometida a continuos cambios, lo que implica emprender esfuerzos colectivos que conlleven la mejora de la calidad de la educación y gestión escolar a todos los niveles: estatal, autonómico y local.

El autor Gonzales (2004) contempla tres secuencias en la planificación de la enseñanza, si bien consideran que su desarrollo posee aspectos diferenciales, según se produzca en la educación formal o no formal:

Planificación estratégica: preocupada fundamentalmente de la especificación mediante objetivos de las políticas existentes (orientación).

Planificación táctica: adecuación de lo estratégico a un contexto y centrada en ordenación de medios (analizar recursos y entorno).

Planificación operativa: aplicada a situaciones concretas y dirigidas a desarrollar actuaciones (ordenar y desarrollar acciones concretas).

En este apartado consideramos importante plantear que las planificaciones curriculares para el plurigrado se basan en una concepción de currículum flexible, que debería revisarse en forma regular, jerarquizándose los contenidos de manera diferente al aula graduada.

Actualmente se considera como organizadores de la enseñanza a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2005), “un conjunto de saberes centrales,

relevantes y significativos, que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura”.

Tanto la planificación como el tratamiento de los NAP pueden reflejarse en las actividades de aprendizaje propuestas a los alumnos, además permiten distinguir el nivel de involucramiento con el contenido, la comprensión según el tipo de actividades que llevan a cabo durante las clases y el aprovechamiento de los recursos disponibles

La programación de aula se percibe como un proyecto de acción inmediata que, incardinado en el Proyecto curricular, contextualiza y ordena las tareas escolares de un determinado grupo de alumnos, para contribuir a su desarrollo integral y a su misma capacitación. A este efecto, debe incluir objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y propuesta de evaluación. Es, por tanto, un documento escrito, en términos de sistematización y organización del trabajo escolar, en el que se anuncia lo que se piensa hacer durante el proceso educativo de un grupo concreto de alumnos. (Medina, 2009)

### **2.2.3Evaluaciones**

Para Medina (2009) la evaluación, es entendida como un proceso de recogida de información entre lo previsto en los currículos prescriptivos y lo logrado por cada uno de los alumnos de cara a la toma de decisiones alternativas que puedan reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje. La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar una evaluación que vaya más allá de la propia valoración y adquisición de conocimientos vinculados a la enseñanza tradicional. Esto no quiere decir que la evaluación no tendrá en cuenta la consecución de los objetivos educativos y de los criterios de evaluación establecidos en el currículum, sino que será continua en la medida en que cuando el progreso de un alumno no responda a los objetivos esperados, los profesores adoptarán las oportunas medidas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular. Pero no son estos los únicos aspectos que caracterizan

a la evaluación en la educación primaria, sino que esta debe entenderse en el contexto más amplio del proceso didáctico y del centro educativo, posibilitando así el permanente ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esto por lo que la etapa que nos ocupa se caracteriza por ser global y continua, teniendo en cuenta el progreso alcanzado por los alumnos en el conjunto de las áreas de conocimiento.

La evaluación inicial o diagnóstica, tiene por objetivo obtener el mayor conocimiento posible del alumno con el propósito de ajustar las actividades docentes al ritmo de los mismos. Para ello, este momento de la evaluación deriva de las fuentes de información siguientes: Información proporcionada por la familia, los informes médicos, psicológicos, pedagógicos y sociales, los datos referidos al niño durante su escolarización en la Etapa de Educación Infantil, la observación directa del maestro sobre el grado de desarrollo de las capacidades básicas correspondiente a la etapa evolutiva del alumno (Salvador-Gallego, 1998)

La evaluación formativa es la verdadera evaluación del proceso de aprendizaje de cada alumno en la etapa que nos ocupa. Se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con los siguientes objetivos: Ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las peculiaridades de cada alumno, para lo cual será necesario conocer los progresos y dificultades de cada uno de ellos. El segundo objetivo deriva del primero, ya que en la medida en que existan dificultades en la consecución y desarrollo de las capacidades establecidas, se deberá poner en práctica métodos, técnicas y estrategias didácticas adecuadas a los procesos de aprendizaje de los alumnos. La evaluación formativa, al mismo tiempo que permite al docente conocer paso a paso y de manera continuada la evolución de sus alumnos en el aprendizaje, impide el fracaso escolar o al menos la acumulación de errores, retrasos y dificultades (Rosale, 2000)

Por último, la evaluación sumativa o final persigue fundamentalmente el control de los resultados del aprendizaje al finalizar una fase de enseñanza-aprendizaje.

En el marco del modelo curricular de proceso, el concepto de evaluación procesual se encuentra íntimamente vinculado al de evaluación formativa y

continua. En un sentido amplio, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere, por un lado, una supervisión constante del aprendizaje del alumno y, por otro, la adaptación y regulación recurrente de la respuesta educativa a esas condiciones de aprendizaje que se detecten en cada momento. Ahora bien, no toda la evaluación «continua» es siempre «procesual»; así como tampoco la dimensión «formativa» de la evaluación deriva únicamente de la valoración de los procesos internos y propios del aprendizaje de cada alumno. En un sentido más restringido, la característica auténticamente distintiva del concepto de evaluación procesual reside en su propio objeto: los procesos internos y las estrategias de aprendizaje que posibilitan las sucesivas adquisiciones educativas. A partir de las aportaciones de las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, los nuevos enfoques de la evaluación educativa se dirigen, no solo a comprobar si el alumno ha asimilado unos determinados contenidos, sino sobre todo a valorar si esos contenidos han facilitado el desarrollo de capacidades o componentes cognitivos (procesos, conocimientos previos, estrategias, destrezas...) que hacen posible la adquisición de una capacidad en particular o la capacidad general de aprender a aprender.(Medina,2009)

La evaluación sumativa o final está dirigida a determinar el grado de dominio del alumno en un área de aprendizaje. La evaluación procesual puede ser, sin embargo, inicial, progresiva o final, según el momento en que evaluemos los procesos, conocimientos y estrategias de aprendizaje que requiere la asimilación de unos contenidos o el desarrollo de un aprendizaje determinado. (Blanquez,et al 1998)

En cualquier caso, todos los momentos de la evaluación se han de considerar estrechamente vinculados; no se puede considerar la evaluación sumativa sin vincularla a la formativa, dado que esta permite el análisis y valoración de todo el proceso educativo, ni se entiende bien la inicial sin la final y viceversa. Del mismo modo que la procesual, como indica su denominación, afecta a todo el proceso.

la evaluación ha de estar integrada en el proceso educativo. Desde una perspectiva muy consensuada en el mundo educativo, la evaluación ha de ser continua, global e integradora y al mismo tiempo ha de constituir un instrumento de acción pedagógica que contribuya a la mejora de todo el proceso educativo de los alumnos. El concepto actual de evaluación al que nos hemos referido no se reduce a evaluar aprendizajes, sino que también requiere la evaluación de aquellas variables psicológicas tales como la inteligencia, el desarrollo afectivo y social, las aptitudes, etc., aspectos que intervienen de modo muy importante en el proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva de la globalidad la evaluación ha de fijarse más en el desarrollo de capacidades generales de los alumnos que en los conocimientos concretos. (Medina 2009)

El objetivo de este marco teórico es aproximarnos a los conceptos en el cual nos va a sustentar en nuestra investigación es por eso que elegimos estas cinco dimensiones ya que la consideramos de suma importancia y relevancia para orientarnos en el proceso de la misma.

### **3. Marco Metodológico**

#### **3.1 Problema de Investigación:**

¿Cómo son las prácticas educativas de los docentes en las escuelas de la provincia de Salta, en contexto de educación rural?

#### **3.2 Objetivos (general y Específicos)**

##### **3.2.1 Objetivo General:**

Analizar las prácticas educativas de los docentes de la escuela rural

##### **3.3Objetivos Específicos:**

- i. *Indagar las ideas que tiene el docente sobre el sujeto que aprende en un contexto de educación rural.*
- ii. *Conocer las instancias de planificación y evaluación de los docentes de la escuela.*
- iii. *Indagar sobre las Didácticas y estrategias pedagógicas de los docentes cuyas prácticas son en escuela rural.*

##### **3.4 Enfoque Metodológico.**

En esta investigación se tomó el enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo al autor (Lucio. S. C., 2006). Las investigaciones cualitativas se caracterizan por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.



### **3.4 Diseño y Alcance de la investigación.**

El diseño del presente trabajo es de tipo No Experimental, en tanto es sistémica, no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual acontecen (Hernandez Sampieri, 2014).

El estudio de diseño no experimental se basa en categorías, conceptos, variables, sucesos, comunidades o contextos que ya ocurrieron o se dieron sin la intervención directa de nuestra investigación. En estos tipos no hay condiciones ni estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural. (Hernandez Sampieri, 2014)

Además, como plantea Liu (2008) y Tucker (2004) se trata de un diseño de tipo Transversal ya que los datos que fueron recolectados son de un solo momento, en un tiempo único debido a que la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado o bien en cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo, se utiliza el diseño transaccional. En este tipo de diseño se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, en este caso, de las prácticas de los docentes que actualmente trabajan en la Escuela.

El alcance de la investigación es descriptivo y tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción. Se caracterizó y describió la singularidad de las prácticas educativas de los docentes en la escuela rural.(Hernandez Sampieri, 2014).

### **3.5 Participantes:**

Participaron de este estudio 5 docentes de los cuales 4 son de género femenino y uno masculino de Nivel primario.

Las entrevistas se realizaron a 4 docentes que trabajan en una Escuela Rural de gestión pública ubicada en el Paraje el vencido del departamento de Anta de la

ciudad de Salta. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 26 y los 46 años de edad. Su formación académica era de Nivel terciario.

### **3.6 Instrumento de recolección de datos.**

Para la relevancia de los datos de esta investigación se utilizó una entrevista semiestructurada se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Sampieri, 2004).

La entrevista estuvo formada por diecinueve (19) preguntas guía (se adjunta modelo en apéndice) con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función a las respuestas de los participantes.

También se utiliza la observación (se adjunta guía en apéndice). Cabe destacar que no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); consideramos su implicancia en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. La “observación investigativa” no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos (Sampieri, 2004).

### **3.7 Análisis de Datos**

Por análisis de datos cualitativos entendemos el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información obtenida durante el proceso de la recolección de datos, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones (Spradley, 1980, p.70)

Se trata de un proceso de búsqueda y análisis, centrado en el entendimiento y comprensión de los mismos.

Con la finalidad de volver manipulables el cuerpo de datos recogido realizamos la desgravación de las entrevistas obtenidas en los diferentes encuentros con los

docentes para proceder luego a segmentar dicha información según unidades de contenido. Para realizar el paso ya mencionado, fue necesario establecer una perspectiva de análisis que nos permita una organización de contenidos, es por ello que se eligió para la separación de datos el “Criterio TEMÁTICO”. Esta selección responde a la necesidad de establecer cortes en el texto al reconocer una variación o cambio de tema por parte de los entrevistados.

Esta idiosincrasia es necesaria tenerla siempre presente ya que constantemente corremos el riesgo de centralizar nuestro pensamiento haciendo que el resto, que “lo otro” tenga como único camino posible, las orillas.

Es por eso que una vez segmentadas las entrevistas, se procedió a ordenarlas a partir de un proceso deductivo de categorización, esto significó guiarnos por los núcleos temáticos que ya teníamos elaborados y que fueron plasmados en el trabajo de campo.

Tema	Subcategorías
Prácticas educativas	Sujeto que aprende
	Planificación
	Evaluación.

	Didáctica y estrategias pedagógicas en el aula.
--	---

Procediendo con la misma línea de organización, buscamos reintegrar los datos segmentados apelando a un proceso de síntesis y agrupamiento de los mismos, para ello utilizamos las llamadas “Matrices Cualitativas de Datos”; en los cuales se destinaron a las subcategorizaciones de análisis.

#### **4. Resultados**

En este apartado plasmamos las hipótesis interpretativas a las que el equipo de trabajo arribó a partir del análisis de los datos obtenidos en instancias anteriores. Consideramos importante mencionar que en el siguiente desarrollo mencionaremos con frecuencia el concepto de plurigrado, ya que es la modalidad de trabajo más común en las escuelas rurales de la Provincia de Salta. En este apartado, para un mejor y más detallado análisis de los datos obtenidos, se categorizaron en 4 tipificaciones el tema de nuestro trabajo de investigación. No debemos dejar de mencionar que es prioritario establecer que el contexto de trabajo tiene su propia especificidad y realidad, a saber: escuelas rurales, plurigrados, contenidos ajenos a la realidad psicológica de los alumnos y docentes con múltiples funciones.

Con la finalidad de sistematizar y socializar las hipótesis interpretativas construidas tomaremos las subcategorías temáticas seleccionadas y las desarrollaremos como organizadores de información.

- **SUJETO QUE APRENDE**

En la primera subcategoría indagamos a los entrevistados acerca de sus alumnos y la manera en cual piensan y catalogan el concepto de ese “Sujeto que aprende”. Es por eso que decidimos citar algunos fragmentos de los entrevistados.

**Entrevistado A:** “hay diferencia cultural, la tecnología, los chicos del pueblo tienen otros intereses, están más actualizados por las redes sociales, la televisión y en cambio los chicos del campo sus conocimientos y noticias son lo que escuchan en la radio, la misma tiene mucha influencia en ellos y hay otros niños que no escuchan la radio y ya van más desinformados”

“en los chicos de los parajes rurales tienes que despertar el interés por la educación”

**Entrevistado B:** “Las formas sociales de los alumnos que ahí habitan es diferente, su educación es más informal como en una escuela, la cultura y tradiciones, así como las costumbres y formas de pensar, la interpretación de lo que es la vida, expectativas a futuro, condiciones económicas, familiares, son los que atraviesa un alumno de escuela en estos contextos, son niños que si estás más desinformados”.

**Entrevistada C:** “Básicamente las diferencias de los estudiantes son muy notorias cuando fui hacer mis prácticas en instituciones educativa que se encuentra la ciudad, son contextos distintos por ejemplos los niños de la ciudad están en contacto con la tecnología, la información, ellos tienen todo al alcance tan fácil y hay un poco más de desinterés por el aprendizaje., en cambio los alumnos de escuelas rurales están más atentos, son niños que tienen mucho valores por sus costumbres e independientes”

**Entrevistada D:**” los niños de las comunidades, no vienen con un conocimiento previo de la Casa, este es más notorio en jardín, ya que la mayoría de las madres fueron o muy jovencitas o no están alfabetizadas, esto pasa más cuando los niños son criados por las abuelas.”

**Entrevistada E:** “Un alumno de escuela rural está apartado de la tecnología, los padres tienen bajo nivel de escolaridad lo que no les permite ayudarlo en su aprendizaje escolar al niño”

A partir de estas respuestas, la autora Fernández, A (2007) nos hace notar que cuando hablamos de alumno, no necesariamente, hacemos referencia a un

sujeto que aprende ya que este concepto reubica *“al sujeto aprendiente como aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo siempre en interacción con otro (conocimiento, Cultura, etc) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación)”*. Esto nos lleva a replantear las múltiples dimensiones que inciden en el aprender de los alumnos rurales y sus particulares formas de ver y de pensar el sistema educativo desde sus propios anclajes de significaciones. Los docentes entrevistados hacen referencia a que la cultura es muy importante entre los alumnos y que, a diferencia del contexto urbano, ellos tienen menos acceso a tecnologías. Una de ellas – y que cumple una función socializadora – son las radios cercanas del pueblo que actúan como una fuente de interiorización de las noticias. También mencionan que para poder enseñar tienen que adaptarse a su forma social, a lo que ya viene heredado de la familia y darle significaciones a lo que aprenden para despertar su interés por los contenidos escolares. A esto hay que sumarle la problemática de que la mayoría de los padres de los alumnos son muy jóvenes y no pueden sostener en el hogar lo enseñado en las aulas.

Ferreiro plantea que *“el niño es un agente activo en su propia formación en la medida que se respeten sus intereses y su capacidad cognitiva. El sistema educativo debe tener en cuenta los conocimientos cotidianos propios de cada niño, dado que estos son parte de un contexto particular, como es el caso del medio rural. En este medio, los sujetos intercambian conocimientos, valores y habilidades, que se ven reflejadas luego en las aulas”*.

Para una mejor ejemplificación de los temas antes abordados citamos algunas entrevistas:

**Entrevistado A:** “Indago los saberes previos y voy tratando de conocer a cada niño tanto en la zona rural”

**Entrevistado B:** “El aprendizaje es un proceso, trato que los alumnos enriquezcan sus conocimientos previos”

**Entrevistada C:** “Los de escuelas rurales se nota la participación que ellos tienen en las clases, son muy activos en la adquisición de aprendizaje, en su tiempo libre se dedican a leer, participan, hay más interés a la hora de tener clases”

**Entrevistada D:** “Me pasa mucho con los más chicos, es más fácil y rápido el aprendizaje en ellos, pero con los más grandes me cuesta un poco más porque es difícil que ellos traigan el material para trabajar, por lo general siempre hago manualidades de reciclaje con ellos”

**Entrevistada E:** “El aprendizaje es el proceso a través del cual se modifican y adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y valores.”

Los entrevistados ven a un sujeto-alumno activo, que desea aprender. Sostienen también que para lograrlo es necesario tener en cuenta siempre que los aprendizajes, para que sean realmente significativos, deben tener en cuenta la propia idiosincrasia del lugar para que el acto de educar no se transforme en un choque cultural sino en una oportunidad de desplegar la auténtica singularidad.

#### • LA PLANIFICACIÓN

En el presente apartado se desarrollará la segunda subcategoría que corresponde a la “planificación”. Los docentes entrevistados hacen referencia a que esta actividad se piensa, se concibe, se ordena y se contextualiza de acuerdo a la realidad de las escuelas y es por esto que citamos las respuestas de los entrevistados A, B, C Y D

**Entrevistado A:** “Contextualizo el contenido de acuerdo a la escuela” ... “adapto las planificaciones porque el que se tiene que adaptar a las costumbres y cultura es el maestro”.

**El entrevistado B:** “organizo el contenido de la planificación teniendo en cuenta el agrupamiento de los alumnos de acuerdo con el grado que se encuentra cursando para hacer una secuencia de los contenidos”.

**Entrevistada C:** “Organizo el contenido teniendo presente las particulares de cada uno de los chicos y tratar que el contenido sea accesible para todos”

**Entrevistada D:**” Organizar el contenido, para mi es importante el grupo áulico, hay actividades que puedo trabajar con algunos grupos que con otros no. Y si... los contenidos son adaptados a la realidad institucional, pero eso depende del docente”

La respuesta mencionada por los entrevistados se corresponde con lo que sostiene Medina (2009) cuando plantea que *“la programación de aula se percibe como un proyecto de acción inmediata que, en el Proyecto Curricular, contextualiza y ordena las tareas escolares de un determinado grupo de alumnos, para contribuir a su desarrollo integral y a su misma capacitación.”*

Los docentes hacen referencia a que las planificaciones en escuelas rurales deben hacerse teniendo en cuenta los plurigrados, entendidos estos *“como una sección escolar que agrupa alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo maestro. Algunas escuelas tienen más de un plurigrado; otras son de personal único (el docente trabaja con todos los grados al mismo tiempo)”* (Terigi, F, 2006).

Con respecto a la planificación en escuelas rurales, tomamos algunos fragmentos de las entrevistas donde podemos ver claramente cómo se piensan las planificaciones en clases de plurigrado.

**Entrevistado A:** “Las edades, la cronología del alumno, los contenidos aprendidos los años anteriores, lo importante en plurigrado que más allá de que sean diferentes grados es tratar de que vayan aprendiendo de acuerdo a los grados y la tarea se va complejizando”

**Entrevistado B:** “Para planificar para plurigrado tengo en cuenta los recursos con los que cuentan los alumnos para trabajar”

**Entrevistada C:** “Los contenidos para planificar en un plurigrado primeramente me fijo en los NAP, veo los contenidos prioritarios, tengo en cuenta las edades, los ciclos de los chicos. Elijo un contenido y trato de adaptarlo de acuerdo a cada uno de los ciclos.



**Entrevistada D:** “Lo que tengo en cuenta es el tema que trabajamos, los materiales para realizar el trabajo, la consigna y su comprensión y la participación en clases”.

**Entrevistada E:** “Los elementos a tener en cuenta son la selección de contenidos los cuales se van relacionando con los de más grados. Los niveles de aprendizaje de cada alumno atendiendo a la diversidad y tomando como marco de referencia los contenidos.”

Al ser pocos alumnos en la escuela, por un lado, y por el otro, la estructura edilicia tan pequeña es que se hace menester planificar las clases en plurigrado. Las actividades y su natural complejidad se proyectan de acuerdo a las edades de los alumnos donde las actividades que presentan mayor dificultad en su ejecución y realización son para los alumnos de niveles superiores.

Los docentes también tienen en cuentas los conocimientos previos y adaptan el currículo al contexto, a los recursos con los que cuentan y a los que pueden acceder.

#### • EVALUACION

Otra categoría que analizamos y que es de profunda relevancia en la practicas educativas es la “*evaluación*”. Medina (2009) expresa que “*la evaluación, es entendida como un proceso de recogida de información entre lo previsto en los currículos prescriptivos y lo logrado por cada uno de los alumnos de cara a la toma de decisiones alternativas que puedan reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje*”.

**Entrevistado A:** “En la evaluación tengo en cuenta el proceso, porque a la evaluación se la hace todos los días, si ha corregido esos errores que en un principio los tenías lo trato de mejorar, a pesar de que no fue una evaluación perfecta sé que es capaz de defender su postura, animarse a argumentar, tratar de explicar y fundamentar el porqué de sus respuestas más allá de que sea equivocada o no”

**Entrevistado B:** “Es el indicador de logro que se lleva a cabo mediante el proceso de evaluación, ya sea sumativa o procesual.”

**Entrevistada C:** “Lo que implemento es evaluación procesual, veo el avance también individual, le doy una parte teórica y práctica, tengo en cuenta la participación en cualquier tipo de contenido”

**Entrevistada D:** “Hago trabajos de evaluación cuando terminamos cada tema, considero que la palabra evaluación los inhibe a los chicos. El número es simplemente un número, aunque ahora ya no se los evalúa a los alumnos por nota sino por la etapa del conocimiento ( AI, AP, AE, AD).

**Entrevistada E:** “La evaluación es de tipo formativa se tiene en cuenta la implementación de la grilla con instrumentos a tener en cuenta. En cuanto a la evaluación se tendrá en cuenta la asistencia, aplicación de los aprendizajes, carpetas, cuadernos, participación en el aula, retroalimentación con sus pares”.

Aquí vemos que las evaluaciones son procesuales, continuas y formativas, es decir no cerradas en sí misma, sino que se construyen continuamente en paralelo con la actividad misma del enseñar y aprender.

A lo que se refiere el entrevistado a: *“Busco que la evaluación sea algo más dinámico, cambiar los tipos de evaluación, que sea una exposición, una charla, un debate entre todo, una participación mediante un escrito, dibujo, mediante lo cantado, lo bailado, por escenografía teatrales eso para mí tiene mucho más valor que una simple evaluación que te pregunta si es blanco o es negro”*

Medina, (2009) toma el concepto actual de evaluación que contempla no solo los aprendizajes, sino que también aquellas variables psicológicas tales como la inteligencia, el desarrollo afectivo y social, las aptitudes, etc., aspectos que intervienen también en el proceso de aprendizaje.

Para cerrar esta idea de la evaluación y su operatividad clásica de preguntas y respuestas repetitivas obtenidas desde una matriz extractiva de textos o videos, se puede pensar que se pierde para dejar surgir nuevas formas de evaluación

de los contenidos. Una nueva forma de entender todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.P) que fomenta una mayor interacción y decisión del alumno en el proceso de su aprendizaje y de su evaluación. Aquí, la evaluación no son preguntas y respuestas, sino que es la culminación y socialización del proyecto planteado con anterioridad.

## **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

Las estrategias didácticas son muy importantes a la hora de analizar el quehacer docente ya que estas actúan como mapas y puntos de anclaje para el desarrollo del proceso de enseñanza.

En las entrevistas realizadas en el marco de este trabajo podemos ver, en las respuestas, una variada gama de estrategias que los docentes ponen en práctica para que la articulación educativa sea lo más fructífera posible.

Tomaremos 2 respuestas obtenidas que, a nuestro parecer, logran sintetizar las diferentes aproximaciones que tienen los entrevistados con respecto a este segmento de la tarea docente:

**Entrevistado B** “Por ejemplo yo trabaja en matemáticas las situación problemática y hay textos que te hablan de edificios, si tienen tantos edificios y tantos pisos para sacar la multiplicación entonces yo evitaba trabajar con esas cuestiones lo que yo si hacia utilizar el nombre de algunos de los familiares de los alumnos como que iba hacer la compra en el negocio o boliche del pareja y trataba de usar precios reales como que ellos sientan que van al negocio acercando la situación problemática a la realidad en la cual estamos viviendo. Nosotros los maestro además de ir a impartir los conocimientos científico que a ellos lo van ayudar a lo largo de su trayectoria es este conocer sus costumbres, su forma de vida y usar esas formas de vida para demostrarle que lo científico tiene sentido también dentro de su cultura trabajas con una medida de triangulo y ellos te preguntan para que sirve y lo que nosotros hacíamos era calcular el perímetro por ejemplo de un lote, hectárea o alambrado determinado para que ellos cuando vaya a trabajar al campo me sirve para sacar el perímetro y la

cantidad de hectárea que se desmonta o se va a desmontar. Es contextualizarse el docente y de forma que los contenidos se adecuan a las costumbres de la realidad rural.”

Aquí el docente parte de una realidad problemática para mostrar los contenidos a enseñar utilizando un “Aprendizaje Basado en Problemas”.

Los contenidos a enseñar son los que permitirán que la problemática que se ancla en la realidad pueda ser resuelta, siempre teniendo en cuenta que la solución no es única, sino que presenta múltiples propuestas de resultados.

**Entrevistada C** “Para que el niño adquiriera los conocimientos se lleva a cabo juegos, observación del entorno y fenómenos naturales, resolución de problemas.”

**Entrevistada D:** “El juego... es lo que mejor resultado me ha dado con los niños e incluso con los grandes. Las actividades al ser presentadas como juego es como que tienen otra carga, no es lo mismo como cuando a los chicos les decís vamos hacer una actividad ... a que uno les diga vamos a jugar”

**Entrevistado E:** “Trabajo mucho situando situaciones cotidianas para que ellos puedan aprender de manera significativa” “algunas de las estrategias utilizadas son lluvia de idea, interrogatorio, juegos de roles, exposición, elaboración, organización, lectura comentada etc.”

Aquí vemos como importante la observación y, por lo tanto, el Estudio de Casos. Son situaciones que en forma ficticia o real nos proponen problemáticas en el cual los alumnos valoran el hecho mediante sus aprendizajes para el proceso de toma de decisiones.

## **5. CONCLUSIÓN**

Mediante la presente investigación hemos intentado desarrollar un enfoque más cercano a las prácticas docentes en un contexto rural y, siguiendo con los objetivos postulados nos encontramos con diferentes realidades a las que los docentes han tenido que adaptarse para poder realizar sus prácticas.

Llegada a esta instancia de nuestro trabajo de investigación es que nos proponemos, más que esbozar conclusiones, establecer reflexiones finales que actúen como puntos de anclaje que nos permitan establecer coordenadas futuras de nuevos caminos y lineamientos de investigación e intervención psicopedagógica. Esto quiere decir que confiamos en que este trabajo podrá constituirse en un pequeño escalón en el que nosotros, y otros investigadores y colegas puedan volver para impulsar sus propias prácticas psicopedagógicas.

Es importante recalcar que el objetivo general de nuestro trabajo estaba enmarcado en analizar las prácticas educativas de los docentes de la escuela rural. Para poder articular el cumplimiento de este objetivo es que nos propusimos como equipo de trabajo aproximarnos a las ideas que tiene el docente sobre el sujeto que aprende en la ruralidad y que elementos se articulan para pensar la planificación, la evaluación, las didácticas y estrategias pedagógicas.

Al plantearnos qué recortes de objeto eran los más indicados para operativizar nuestro objetivo, y por ende el trabajo de investigación que nos propusimos, es que consideramos como prioritarios pensar como categorías de análisis al sujeto que aprende, la planificación, las estrategias didácticas y la evaluación.

En la primera subcategoría propuesta, indagamos a los entrevistados sobre sus significaciones en relación al sujeto que aprende. Hubo concordancia entre los docentes al plantear como elementos constitutivos de esta categoría la cultura y

el acceso a la tecnología como motivadores de los aprendizajes, su cosmovisión del mundo y por último factores económicos.

En su mayoría, plantearon que los alumnos, por un lado, desarrollan sus conocimientos solo por las pocas noticias que escuchan en la radio y que sus formas idiosincráticas, por el otro, son más identitarias y cercanas a la cultura, a las tradiciones, costumbres y formas de interpretar la vida rural de su núcleo primario.

Sin embargo, los entrevistados ven a un sujeto-alumno activo, que desea aprender y sostienen también que para lograrlo deben tener en cuenta la propia naturaleza de los alumnos y su entorno.

Con respecto a la planificación los docentes entrevistados hacen referencia a que esta actividad se piensa, se concibe, se ordena y se contextualiza de acuerdo a la realidad de las escuelas. Los docentes son los que deben “amoldar” sus prácticas de enseñanza y planificaciones a la realidad áulica que les toca en los contextos rurales. La realidad áulica se entendió como la cultura rural y el plurigrado para el desarrollo de las actividades docentes.

En cuanto a la evaluación como principal resultado está muy presente la idea de ésta como parte integral del proceso educativo. Esto quiere decir que las evaluaciones no son solo preguntas y respuestas que el alumno debe desarrollar en una fecha estipulada, sino que esta se desarrolla a lo largo de todo el ciclo lectivo, es decir, en evaluaciones procesuales. Son instancias evaluativas las exposiciones, las charlas, los debates, la producción escrita, el dibujo o las puestas en escena.

En cuanto a las estrategias didácticas, todos los entrevistados plantean que es necesario una articulación entre el contenido a enseñar y la realidad de los alumnos y de su entorno. Es decir, que deben poner en práctica una variada gama de estrategias cuyo fin último es la búsqueda de significaciones de aquello que se imparte en el aula como contenidos. Aquí lo importante es buscar que lo que se enseña sea lo más significativo y fructífero posible.

Llegado a este punto es que debemos pensar que este trabajo es pertinente para la profesión psicopedagógica, ya que se puede plantear, muchas veces, la educación como un abismo insalvable entre la ciudad y el campo y entre el docente y sus alumnos.

El docente, cuando se forma en su profesión ve a un alumno teorizado desde el centro, la ciudad y la metrópolis con sus propias características. Al buscar bibliografía podemos encontrar una amplia gama de trabajos, escritos y ensayos, pero, trabajos sobre la ruralidad y las experiencias que allí se inscriben es muy poco lo que se puede hallar.

Es por ello que la planificación muestra, en este trabajo de investigación, que los docentes toman en cuenta todos los elementos que se articulan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero al mismo tiempo, al adecuar los contenidos al alumno y su realidad se cae en la simplificación de la enseñanza de los contenidos, privando a los alumnos del derecho a una educación de calidad.

La ruralidad no solo es un campo poco abordado, sino que en nuestra experiencia, muchas veces lo pensamos y sentimos como olvidado. Al no ser de las metrópolis quedan rezagados a la esfera de las creencias, del folcklore, del dialecto, de la comida típica y de los arcaísmos.

Así mismo, la ruralidad es pensada, más que como una zona de nuestro territorio, una cárcel sin muros porque en el pensamiento central, lo rural no invade la ciudad, aunque, como vemos en la nueva geografía social, el campo - en tanto periferia-, se asienta en la periferia y siguen trabajando la tierra en la ciudad.

Es así que sostenemos que pensar y trabajar la ruralidad es pensar en la población en su conjunto.

En párrafos anteriores hemos señalado que la psicopedagogía debe construir puentes, no solo entre los docentes y sus alumnos sino que también en la brecha ciudad-campo.

En este sentido, el docente se ubica entre la información y el conocer porque su función se relaciona con la enseñanza, con los principios y métodos que necesita para que el aprendizaje sea positivo.

Por otro lado, la psicopedagogía se ubica entre el conocer y el saber porque su tarea se centra en la problemática del aprendizaje y su fractura en relación a conectarse con el saber para producir su uso y llegar al aprender. Es así que la psicopedagogía debe trabajar la inteligencia en tanto desadaptación creativa de los discursos sociales centrales que, con recelo, recaen sobre la ruralidad, su entorno y su cosmovisión.

Por lo general, consideremos que los alumnos de las ciudades, en oposición a los de zonas rurales, tienen otros intereses ya que están más actualizados por las redes sociales, las tecnologías en general y los medios masivos de comunicación y, en cambio, los alumnos rurales desarrollan sus conocimientos solo por las noticias que escuchan en la radio. Siguiendo esta línea de pensamiento, la brecha de información entre los compañeros y docentes se agranda dejando a las escuelas rurales en marcada desventaja.

Creemos que es necesario, desde nuestro lugar y rol psicopedagógico, desarrollar el pensar de los alumnos como (Fernández, 2000) “aquella capacidad humana de hacer posible lo probable, a partir de hacer probable lo deseado”. Definiendo de esta forma el pensar es que podremos dar a los alumnos rurales mayores herramientas psicológicas y subjetivas para su desarrollo como ciudadanos activos y comprometidos con su entorno inmediato.

Siguiendo con lo dicho en el párrafo anterior, también es nuestra tarea el desarrollo de la “identidad epistémica” en donde la inteligencia tiene un papel fundamental en su construcción. Entendemos la inteligencia como aquella que (Fernández, 2000) “permite conocer las posibilidades y los deseos del sujeto. Permite entenderse, construirse, elegirse como diferente entre los semejantes. Es gracias a la actividad intelectual que nos reconocemos semejantes sin quedar adheridos al otro, es decir, proponiendo nuestra singularidad, nuestra diferencia”. Como psicopedagogos, en la realidad rural se vuelve prioritario desarrollar la autoría de pensamiento que conlleva a la autonomía del pensar. Los docentes, en su tarea diaria (Fernández, 2000) “pueden intervenir solidificando aspectos patógenos que vienen desde la familia del propio niño o, por el contrario, propiciando movimientos saludables”.



Se desprende de lo dicho anteriormente que los alumnos en escuelas rurales deben superar, no solo las problemáticas más comunes que se plantean en el hecho educativo, sino que deben lidiar también con un discurso subjetivante que erosiona, desde la centralidad tecnocrática, las formas rurales del hecho social y pedagógico.

El sistema educativo, muchas veces impone la prohibición de pensar al endiosar el conocimiento provocando un displacer y aburrimiento en los alumnos por su paso por el sistema educativo.

Por el contrario, es saludable conectarse con los límites del pensamiento humano, ya que este propicia e invita a la acción del pensar.

Al plantear las dualidades docente-alumno y metrópolis- ruralidad consideramos que la educación son 2 realidades en pugna, la de los sujetos y su entorno y los requerimientos sociales, que tratan de lograr el estatuto de superioridad.

Como futura y posible línea de investigación psicopedagógica en el ámbito rural, planteamos el “choque cultural” aunque tendemos a rechazar, en un primer momento ésta idea por sentirla inoperante para la práctica educativa. Cuando se habla de choque pensamos en conflictos y una solución puramente fáctica, pero como equipo de trabajo pensamos que el abordaje de la enseñanza y del aprendizaje desde esta perspectiva podría brindarnos valiosos conocimientos de los sujetos, su mismidad y su alteridad muchas veces negada.

Es desde el conocimiento del sujeto (sub-jetco: lo que veo de lo que está debajo) que podremos entender y vivenciar a la educación como lo que realmente es: hacer crecer mediante el impacto de una vida en la otra.

## 6. Referencias.

- Alicia Fernández , (2007), Los idiomas del aprendiente. Nueva visión
- Arribas Estebaranz, José M. La evaluación del aprendizaje. Problemas y soluciones profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 4, septiembre-diciembre,( 2017), pp. 381-404.
- Alvarez G, Blanquicett J. (2015). Percepciones de los docentes rurales con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación en sus prácticas pedagógicas. (Tesis de maestría en Desarrollo Educativo y Social). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Blas A,Gonzalo P, Mendez,A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. Revista de investigación educativa de la Redie. 11. 2448-8550
- Castillo. L (2007) Escuelas ruralizadas y desarrollo regional: Lecturas pedagógicas. Davila.
- Delfino,M. (2017). Jóvenes y escuela en espacios sociales rurales: Aproximaciones al punto de vista juvenil. (Tesis de grado de la licenciatura de educación). Universidad Nacional de La Plata, La plata, Argentina.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2017) estudio de costos comparados en la educación rural.
- Rivilla.A y Mata. S. (2017) Didáctica General. Pearson Educación y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rattero.C (2019) Diseño curricular provincia de Salta, Escuelas en contexto rural: Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad. Miño.
- Romero,H. (2020). Hacia una metodología comprensiva de “lo rural”; Lectura situadas desde el campo de educación. Revista andes. 31. 1.

- SALVADOR, F. y GALLEGO, J. L. (1998): «La evaluación en la Educación Primaria» En A. MEDINA y otros: Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes.
- Universidad Nacional de Salta. Conicet. Argentina (2014) Navarro y Sánchez.
- Universidad de la república. (2015) Rodríguez.
- Zabalza, M.A (1991): Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea, 4.a ed.
- REDINE – Red de Investigación Educativa 2009- Caracterización de algunos aspectos de la enseñanza en el plurigrado-.
- Gvirtz, Silvina. Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Editorial Aique. Buenos Aires. 2007.
- Sanjurjo, Liliana y Rodríguez, Xulio. Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Homo sapiens. Rosario. Santa Fe. Argentina. 2005.
- Terigi, Flavia (comp.). Diez miradas sobre la escuela primaria. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. 2006.
- Terigi, Flavia en VII Seminario REDESTRADO - Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires. Ponencia: La invención del hacer: la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales en Argentina. 2008.
- Vargas, A. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogenización imposible; Revista Latinoamericana de Estudios Educativos ,XLIX, (1) 185-208.

## 7. ANEXOS

### 7.1 ENTREVISTA

¿Cuál es su nombre y apellido?

¿Cuántos años tiene?

¿En qué institución de docencia estudio? ¿Era rural?

¿Cuántos años tiene ejercicio en la docencia?

¿Hace cuantos años que trabaja en la institución?

¿En qué otras instituciones trabajó antes de ingresar a está?

¿Actualmente trabaja en otras instituciones educativas rurales de la zona?

¿Cuáles son las características de un contexto educativo rural?

¿Cómo describiría a un alumno de una escuela rural y un alumno de una escuela del pueblo o ciudad? ¿Nota diferencias? ¿Cuáles?

¿Qué entiende por aprendizaje?

¿Qué indicadores te dicen que el alumno adquiere conocimiento?

¿Qué elemento tiene en cuenta para planificar su clase en un plurigrado?

¿Qué tiene en cuenta para organizar el contenido? ¿Cree que los contenidos que se imparten tienen en cuenta a la realidad social de la institución?

¿Cómo se implementa la evaluación? ¿Qué tiene en cuenta a la hora de planificarlas?


¿Qué elementos cuantitativos de la evaluación recupera usted de sus alumnos?

¿Cuál es la valoración que tiene la evaluación para usted?

¿Qué estrategias didácticas pone en juego a la hora de enseñar los contenidos didácticos?

¿Cuáles son las principales estrategias didácticas que te han dado mejor resultado a la hora de enseñar?

## 7.2 Consentimiento informado de participación

 **UGR** Universidad del Gran Rosario

**Consentimiento Informado de Participación**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada Practica educativa Rurales, cuya responsable es Dnosa Maria Nava Vanessa y Oyarzu Mariano.  
DNI 40.698.369


Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es Analizar las Practicas educativas de los docentes de la Escuelas Rurales

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades Entrevistas

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo Finetti Carlo E DNI 36.419.643 acepto participar de la presente investigación.

  
Finetti Carlo E  
DNI 36.419.643  
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: El Quebral - 9/10/21

**Consentimiento Informado de Participación**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada Prácticas educativas Bursal, cuya responsable es Morales María - Nova Vaneza - Garzú Mariano.  
DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es Analizar las prácticas educativas rurales.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades Entrevista.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

 38692939  
Firma, aclaración y DNI  
Morales María Belén

Lugar y fecha: 03/10/21



**Consentimiento Informado de Participación**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "EDUCACIÓN EN ESCUELAS RURALES", cuya responsable es Nava, Vanesa Mercedes María - Oyarzún Mariano. DNI 40.658.369.

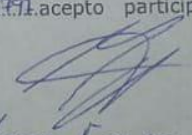
Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es ANALIZAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS RURALES.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: Entrevistas.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo, Mercedes Franca DNI 35.482.797 acepto participar de la presente investigación.

  
Mercedes Franca Darío 35482797  
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: El Quebradal, 02-09-2021



**Consentimiento Informado de Participación**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada Practica Educativa Rural, cuya responsable es Moreno Maria Nava Vanesa - Oyarzo Florino.  
DNI 40.658.369

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es Analizar las practicas educativas Rurales

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades Entrevista

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

Moreno Maria Nava Vanesa

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: El Quebracho 6/10/21





**Consentimiento Informado de Participación**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada Practica Educativa Rural, cuya responsable es Mesa, Maria Antorda -Nava Vaneza -Dyazw Moriano.  
DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es Analizar las practicas educativas Rurales.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades Entrevista.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

Paula Lorena Gimenez  
DNI 39.365.313 Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: El Quebracho 13/10/21

## **Currículo Vitae**

### **MARIA ANTONELA MENESES**

Datos personales:

**NOMBRE Y APELLIDO:** MARIA ANTONELA MENESES

**EDAD:** 24 AÑOS

**DNI:** 40.658.369

**FECHA DE NACIMIENTO:** 15/01/1998

**NACIONALIDAD:** ARGENTINA

**ESTADO CIVIL:** SOLTERA

**DIRECCION:** B° MANUEL J CASTILLA  
CALLE BELGRANO S/N

**TELÉFONO CELULAR:** 03877 588421

**E-MAIL:** menesesmaria096@gmail.com

Formación académica:

**EDUCACION PRIMARIA:** ESCUELA GENDARMERIA NACIONAL N°4402  
(AÑO DE INGRESO: 2003 – AÑO DE EGRESO: 2010)

**EDUCACION SECUNDARIA:** COLEGIO SECUNDARIO “CRISTO REY”  
N°5.036 (AÑO DE INGRESO: 2011– AÑO DE EGRESO: 2015)

**EDUCACION SUPERIOR:** INSTITUTO SUPERIOR DEL MILAGRO N°8.207–  
**CARRERA/TITULO:** **PSICOPEDAGOGIA**: (AÑO DE INGRESO:2016 – AÑO DE EGRESO: 2019).

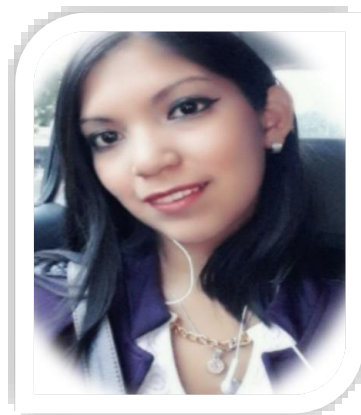
**Experiencia laboral:** Trabajó actualmente en el Programa “Escuelas Abiertas” del ministerio de educación y cultura de la provincia de salta.

**Cursos realizados:**

Gestionar una Escuela con aula heterogéneas.



**NAVA GUAYMAS VANESA**  
**ANTONELA**



**Formación secundaria**

Colegio Juana Manuela Gorriti N° 5045

**Título: Humanidades y Ciencias Sociales**

**Estudios Superiores**

PSICOPEDAGOGIA.

**Profesorado en Psicología.** 1° año -

Instituto Jean Piaget

**Master internacional en Neuropsicología infante juvenil y neuro psicopedagogía**, cursado el 1° año.

**CAPACITACIONES**

- Inclusión de niños y jóvenes con discapacidad intelectual al sistema educativo común. Año 2013. Escuela Carolina Tobar García N° 7039.
- Certificado Lenguajes de señas nivel I. Instituto Jean Piaget”, octubre del 2012.
- Certificado Lenguajes de señas nivel II. Instituto Jean Piaget”, noviembre del 2012.
- Operador socio terapeuta. Instituto Jean Piaget” año 2011.
- Test de las dos personas. Departamento de Psicología de la facultad de artes y ciencias de la UCASAL y ADEIP (asociación de estudio e investigación en psicodiagnóstico), agosto de 2014.
- Mandatos familiares. Instituto Jean Piaget, septiembre 2014.
- Duelos y taller vivencial de suelo. Instituto Jean Piaget.
- 1° Jornada de Formación Psicopedagógica de Salta” saberes y practicas interdisciplinarias en la psicopedagogía - Instituto Jean Piaget, octubre 2014.
- Jornada salteña en neurociencia cognitiva forense- Teatro provincial de la ciudad de Salta; Abril del 2017.
- Curso en “Pautas de intervención ante situaciones complejas de la vida escolar escolar”, Dictado por el Ministerio de educación, cultura , ciencia y tecnología de la provincia de Salta.

**Experiencia laboral reciente:**

- ✓ Consultorio interdisciplinario, capacitado en neurorehabilitacion. (Realización de diagnósticos Y tratamientos en niños con discapacidad y convencionales, infantes y juveniles).
- ✓ Psicopedagogía y Atención Temprana: En la Fundación Nutrir Salta, con niños criollos y de pueblos originarios entre 45 días y 5 años de edad, en situación de desnutrición infantil en la localidad de la Unión y parajes alrededores- Rivadavia Banda Sur.

## Curriculum Vitae

### Datos Personales

**Apellido:** OYARZU

**Nombres:** CARLOS MARIANO

**Fecha de nacimiento:** 15 de enero de 1982 - Salta Capital

**Nacionalidad:** Argentina

**DNI:** 28.887.409

**Edad:** 39 años

**Estado civil:** Soltero

**Cuil:** 20-28887409-4

**Profesión:** Psicopedagogo/ Profesor de Lengua y Literatura

**Matricula profesional N°:** 550

**Domicilio:** Barrio Docente Av. Del Líbano Block A Dpto. 14

**Teléfono:** Cel. 155998913

**Correo electrónico:** carlosmariano.oyarzu@gmail.com

### Estudios Cursados

**Secundario:** Completo

**Instituto:** Madre María Sara Lona N° 8060

**Título:** Bachiller con orientación docente. Año: 2020

**Instituto:** Instituto Jean Piaget N° 8084

**Título intermedio:** Técnico Superior en Psicopedagogía. Año: 2007

**Título:** Formación en Psicopedagogos. Año: 2012

**Instituto:** Instituto de Educación Superior Jorge Luis Borges IES N° 6043

**Título:** Profesor de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

### Cursos Realizados

- **Conferencias sobre autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo-** Fundación Capacitar del Noa. Año 2002. **Trastorno por déficit de atención e hiperactividad-**

