

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL E ISLAS.  
AÑO 2010

## PRÁCTICAS DEL LENGUAJE<sup>1</sup>

Consideraciones generales sobre la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en aulas plurigrado.

Material para el docente  
Mayo de 2010

El trabajo docente en las condiciones del aula plurigrado supone atender simultáneamente a niños y niñas de diferentes años e, inevitablemente, con diversos recorridos escolares. La exigencia particular en estos ámbitos es poner a disposición de los alumnos, los saberes socialmente reconocidos e incluidos en los diseños curriculares para el ciclo y/o para el año, mientras trabajan al mismo tiempo y en el mismo lugar.

El problema puede formularse del siguiente modo:

“...en las secciones múltiples se presenta un problema didáctico diferente al propio de la enseñanza en el aula estándar: en los plurigrados se hace necesario encontrar modos de enseñar contenidos de grados<sup>2</sup> diferentes a grupos diferenciados de alumnos en condiciones de enseñanza simultánea” (Terigi, 2008).

De las 4316 escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1719, es decir, el 40%, son rurales; y de ellas, al menos 900 son unidocentes. Se trata, por lo tanto, de un universo cuantitativamente relevante; pero además, y trascendiendo los números, las escuelas rurales constituyen un ámbito de enorme importancia para la vida social de los chicos que se educan en ellas, quienes no suelen tener tantas oportunidades para encontrarse e interactuar con pares, más allá de los de la propia familia.

---

<sup>1</sup> Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2010. 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.

<sup>2</sup> Por “grado” se refiere a “año”.

Las aulas de las escuelas plurigrado se conforman de muy diversas maneras. A veces reúnen a chicos de todos los años (escuelas unitarias); otras veces, a todos los de un ciclo o a los de dos años contiguos. Estas agrupaciones, por otra parte, no son fijas ya que de un ciclo lectivo a otro la variación en la matrícula puede obligar a hacer cambios. Por otro lado, “todos los años” o “todos los de un ciclo” no siempre son estrictamente “todos” (pueden faltar años o ciclos porque no haya alumnos cursantes). Además, la cantidad de niños de cada año no siempre es equilibrada: puede ocurrir que algunos años concentren a la mayoría, 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 *mismos saberes*. Así, la diversidad propia de todo salón de clases, se acrecienta y se hace ostensible.

La situación de necesaria atención a todos los niños en distintos momentos de su trayectoria e historia escolar puede generar que, en ocasiones,

- ❖ algunos grupos resulten menos atendidos directamente por el maestro (generalmente los mayores);
- ❖ los pequeños –o los mayores- permanezcan en tareas un poco mecánicas, repetitivas, mientras esperan que el maestro les pueda prestar atención,
- ❖ las relaciones de parentesco entren al aula y los hermanos mayores queden “ejerciendo” funciones de padres o maestros,
- ❖ la enseñanza se discontinúe por prolongados ausentismos,
- ❖ los contenidos y situaciones queden rígidamente fragmentados entre chicos de diferentes años, sin posibilidad de intercambios y enriquecimiento mutuo, a pesar de estar dentro del mismo salón, etc.

Normalmente, los maestros y maestras 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- han aprendido a dar respuestas que, dependiendo del contexto, han resultado más o menos efectivas:

- ❖ mantener a todos “ocupados”, con diferentes tareas, mientras se pasa por los grupos, de manera de contar con algún trabajo sostenido con cada uno;
- ❖ cuando hay más de un maestro, manejar con flexibilidad dónde hacer trabajar a cada niño, con cierta independencia de la edad y el año que cursa, atendiendo prioritariamente a sus posibilidades y necesidades de aprendizaje;
- ❖ disponer de secuencias de situaciones bastante armadas (al estilo *fichas*) para “seguir” dando tareas rápidamente y no perder tiempo;
- ❖ pensar en situaciones que, especialmente los grandes, puedan hacer solos o casi solos, de manera de poder ocuparse de los más chicos...

En fin, la lista puede seguir. Millones de niños de la provincia han concluido la escuela primaria y han podido continuar la Educación Secundaria gracias a que sus maestros y maestras no han bajado los brazos ante lo que cualquier otro ciudadano hubiese considerado una misión imposible<sup>3</sup>.

*En los documentos y en el trabajo que el equipo de Prácticas del Lenguaje desarrollará desde la **Dirección Provincial de Educación Primaria** durante el año 2010, en el marco del **Programa de Educación para el Desarrollo Rural e Islas**, proponemos:*

- ⊕ avanzar en la construcción de respuestas sobre la organización de la enseñanza de las prácticas del lenguaje en las aulas plurigrado;
- ⊕ identificar y analizar las ventajas de los grupos plurigrado en relación con la implementación de los diseños curriculares en el aula;
- ⊕ documentar la práctica de los docentes en el área a fin de socializar logros y dificultades, y de discutir alternativas sobre
  - ⊕ la construcción de criterios de selección y organización de contenidos, materiales y situaciones que supongan desafíos para todas las diversidades presentes en la clase,
  - ⊕ la especificidad de la enseñanza de la alfabetización inicial cuando muchos chicos en el grupo ya leen y escriben por sí solos,
  - ⊕ la tensión entre progresiva construcción de autonomía de los alumnos e intervención indispensable del docente –aun con los mayores–,
  - ⊕ los riesgos de fragmentación de la enseñanza,
  - ⊕ la desatención/sobre atención de algunos subgrupos por sobre otros,
  - ⊕ y otros problemas que maestros y maestras identifiquen en sus prácticas;
- ⊕ avanzar en acuerdos sobre la organización de las propias escuelas, más allá del grupo- clase.

---

<sup>3</sup> En general, estas formas de organizar la enseñanza en el plurigrado han sido poco documentadas. Constituyen algunas excepciones los trabajos citados en esta propuesta Ver sección “Experiencias”.

## **Interacción entre pares diversos, una oportunidad de aprendizaje**

Dijimos que en el aula plurigrado la diversidad propia de todo salón de clases se acrecienta y se hace ostensible.

El sesgo homogeneizante de la escuela tal como actualmente la conocemos hace que miremos la diversidad como un problema. Sin embargo, quienes estudian las interacciones entre niños, desde el punto de vista psicosociológico, no llegan a las mismas conclusiones (aunque ello no suponga que tales estudios resuelven los problemas de la organización de las prácticas de enseñanza). La interacción social de niños con distintos saberes -tengan o no la misma edad- genera 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. En esa interacción “los alumnos establecen una serie de lazos interrelacionados que conducen a una verdadera construcción conjunta: exploran, proponen, rectifican, integran lo que dice el compañero, regulan sus actuaciones, argumentan sus propuestas para que el otro las entienda, etc.” (Martí, 1997 en Nemirovsky, 1998:55).

La interacción en clase posibilita, entonces, que se planteen conflictos sociocognitivos, que se coordinen progresivamente diferentes puntos de vista ante un desafío planteado, que se vaya construyendo un saber común en la clase. Para que esto sea posible y el intercambio contribuya a alcanzar acuerdos superadores entre los niños, es imprescindible que las propuestas didácticas se desarrollen en un marco de cooperación. (Lerner, 2004: 102). Asimismo, el maestro desempeña un papel fundamental en la interacción entre pares: no solo la promueve y coordina en el contexto áulico, sino que también reconoce cuáles son las interacciones que favorecen la colaboración intelectual entre pares y que permiten aproximarse al saber.

Cuando los niños se enfrentan de manera individual a un problema, confrontan sus propios esquemas con la realidad, los ponen a prueba y, eventualmente, los transforman. Cuando son acompañados por el docente, el adulto desarrolla un rol social frente al niño, que lo lleva a vincularse nuevamente con ese objeto de conocimiento favoreciendo alguna otra relación con el mismo y problematizándolo. Cuando la interacción es entre pares, la discusión proporciona objetivación y críticas del propio pensamiento: discuten sus ideas, llegan o no a acuerdos, incorporan acciones desarrolladas por el par, comparten estrategias... en un proceso de colaboración intelectual. Por lo tanto, podemos decir que “la interacción es un factor que no solo favorece el aprendizaje sino que también, en determinadas condiciones, puede generarlo. De allí que el grupo es un lugar privilegiado donde los individuos realizan desempeños cognitivos superiores a aquellos que evidencian en tareas individuales” (Castedo, 2003: 188).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Estos postulados se apoyan en la línea de la Psicología Social Genética (Perret Clermont, A., 1984; Perret Clermont, A. & Nicolet, M., 1992) que sostiene que los niños resuelven mejor las tareas cuando coordinan sus acciones con pares que cuando lo hacen en forma individual, y que al haber participado en una interacción con otros, que les exige coordinar puntos de vista para resolver un problema, llegan a emplear lo que usaron en tal contexto cuando trabajan solos. Un punto importante en estas investigaciones es el debate con los estudios que explican los mejores desempeños solo por imitación de los sujetos más avanzados. Los autores sostienen que esto no es así porque no se podría explicar por qué los chicos, después de interactuar con pares más avanzados, usan argumentos de un tipo diferente a los

## Organizar la enseñanza en el plurigrado<sup>5</sup>

Formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita requiere organizar las clases de una manera distinta de la que la escuela ha construido históricamente. Como las prácticas sociales del lenguaje son múltiples, es necesario brindar múltiples oportunidades para que todos los alumnos participen en diversas situaciones, bajo diversos roles en los que se tenga la oportunidad de ejercer tales prácticas (Diseño Curricular, 2007:94).

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)<sup>6</sup>. En su interior, se presentan criterios y orientaciones para seleccionar contenidos para los diferentes años del ciclo. Desde 2008, la *Dirección Provincial de Educación Primaria* ha publicado en su página Web ([www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)) una gran cantidad de materiales (secuencias, proyectos y situaciones) que ejemplifican, con mayor detalle que el diseño, modos de trabajar en el aula; la mayoría de ellos están destinados a un año específico o a uno o dos años contiguos. De allí que constituye una deuda la elaboración de propuestas específicas para estas aulas.

A la hora de seleccionar contenidos y diseñar las situaciones para cada año, el maestro tiene un margen de acción muy grande. Su preocupación radica en que la situación, por un lado, aborde los contenidos propuestos por el diseño y, por otro, sea asimilable para el alumno, comprensible, más aun en el aula plurigrado donde la exigencia de autonomía es mayor, ya que debe atender simultáneamente a varios

---

que dio su compañero en el curso de la tarea inicialmente observada. Así se explica por qué no solamente los sujetos del nivel inferior, sino también los del superior, progresan a partir de tareas donde se los pone a trabajar juntos bajo determinadas condiciones. Entre esas condiciones, hay que tener en cuenta que es necesario que se susciten oposiciones de respuestas, que aparezcan respuestas diferentes ante un mismo problema y que estas oposiciones no se resuelvan aceptando la respuesta de alguien porque “es el que sabe”, sino considerando todo postulado como digno de ser puesto a consideración. Los niños tienen que aceptar la confrontación de sus respuestas bajo una estructura horizontal, con reciprocidad de los status sociales. De allí que el clima socioafectivo de la clase resulte fundamental.

<sup>5</sup> A fin de evitar confusiones o ambigüedades, en estos documentos los siguientes términos se emplearán en los sentidos que se especifican a continuación.

Nos referimos a **plurigrado o aula plurigrado** cuando un docente desarrolla la clase para varios años y llamamos **aula estándar** a aquella donde solo hay niños del mismo año.

Cuando hablamos de **año**, nos referimos a las secciones, primero a sexto, en que los alumnos se agrupan según su edad y año anterior aprobado. Para edad cronológica, usamos **edad**.

Al mencionar **grupo o grupo clase**, hacemos referencia a todos los niños que comparten la misma clase en el mismo salón, a cargo del mismo docente. Mientras que los **equipos** son los subgrupos de niños organizado dentro del grupo para una determinada situación.

<sup>6</sup> Existen buenas razones para no proponer una programación rígida por años: las prácticas del lenguaje son saberes lo suficientemente complejos como para suponer que no pueden ser aprendidas en un solo año escolar; por tratarse de prácticas sociales, las diferencias entre niños de la misma edad puede ser muy grande cuando han participado fuera de la escuela de prácticas diferentes; los ritmos de construcción de los chicos pueden ser muy distintos entre sí, aun dentro del mismo grupo cultural; algunos contenidos de reflexión son descontextualizables, pero las estrategias de los sujetos para desarrollarlos no lo son, permanecen en uso, etc.

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 chicos no tienen saberes desde donde dar sentido a la situación, esta queda por fuera de sus posibilidades de comprensión.

La organización por ciclos, en parte hace más accesible el trabajo en el plurigrado: dependiendo de las condiciones de enseñanza, Caperucita o Gulliver pueden ser lecturas para todos los chicos. Caperucita puede ser demasiado fácil para los más grandes, salvo que se plantee contarla desde la voz de un personaje. Gulliver puede ser demasiado difícil para los más chicos, salvo que se trate de escuchar leer alguna aventura desde la voz de un extraordinario lector. Pero ello no obvia el problema crucial de la progresión de los saberes: *la situación de enseñanza tiene que resultar siempre un desafío*, es decir, cada chico tiene que tener la oportunidad de avanzar sobre lo que ya sabe y domina. A veces, esto se logra:

- ❖ a través de variar el material de lectura,
- ❖ por medio de poner al alumno en otro rol dentro de la misma tarea (de producir a revisar/ de escuchar a evaluar lo escuchado...),
- ❖ variando la práctica en sí (de explorar a releer, de leer para informarse en general a leer para estudiar en profundidad...),
- ❖ centrandó a los chicos en aspectos diferentes a través de las intervenciones del docente (en la alfabetización de sistema/ en las reglas gráficas/ en la ortografía...),
- ❖ planteando situaciones de producción diferentes (reescribir o inventar una nueva historia),
- ❖ proponiendo diversas modalidades de agrupamiento para resolver una tarea (colectivamente, en grupos o parejas, individualmente); etc.

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<sup>7</sup>.*

---

<sup>7</sup> La frase es una reformulación contextualizada para la PBA de la enunciada por Flavia Terigi, 2008.

### *La organización de las clases*

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.

Se trata de propiciar situaciones que permitan atender a la diversidad de niveles de aprendizaje, de años o de ciclos y posibiliten la interacción entre pares –de edades próximas o distantes- o con el docente. De este modo, el maestro interviene de manera simultánea y también diferenciada, en situaciones que interpelan a los alumnos como lectores y como escritores de diversos géneros.

Para promover interacciones fecundas entre los alumnos, con el docente y con los soportes y materiales propios de la cultura escrita, es posible articular variadas situaciones que organizan la clase de distintas maneras.

### *Situaciones colectivas*

La clase es **colectiva** cuando está destinada a todos los alumnos a la vez, quienes participan y resuelven la misma tarea, bajo la coordinación del docente, normalmente, “al frente” del grupo. A pesar de tener diferentes edades, poseer distintos saberes, pertenecer a distintos años de la escolaridad, los niños están trabajando juntos, inmersos en la misma situación. Por ejemplo, la lectura en voz alta por parte del docente puede ser compartida por toda la clase, sin necesidad de que el maestro haga lecturas sucesivas para los distintos grupos o sin excluir a los niños que ya lo hacen convencionalmente; mientras que otras situaciones, como la lectura por sí mismos, demandan otra forma de agrupamiento y distribución de roles, según la complejidad del texto y/o el nivel de conceptualización que requiera la tarea.

Entre las situaciones que pueden ser propicias para desarrollarse colectivamente, pueden mencionarse las siguientes:

- el docente expone para todos sobre un tema que se está estudiando,
- el docente lee un texto y abre un espacio de intercambio;
- los niños dictan al docente un texto discutido entre todos.

Trabajar colectivamente con los diferentes años es perfectamente posible cuando las clases han sido planificadas para que durante un cierto período (uno o dos meses), todos los años lo hagan sobre un contenido en común y a la vez con especificidades. Por ejemplo, todos estudian la diversidad de animales (los más chicos, partes del cuerpo; los más grandes, la alimentación; y los mayores, la extinción) o todos participan en un proyecto de lectura de cuentos de brujas (los más chicos, leen predominantemente cuentos tradicionales; los más grandes, incrementan la lectura de cuentos contemporáneos y los mayores, incorporan novelas y material informativo sobre el género). Resulta más complejo o imposible, en cambio, si la organización de las clases no ha sido planificada de este modo sino como tareas diferentes para cada año.

### *Situaciones en equipos*

La clase **en equipos** es aquella donde los alumnos trabajan con roles complementarios para resolver una situación. En este caso, la tarea puede o no ser idéntica para todos los equipos dentro del mismo grupo.

#### *Sobre la constitución de los equipos<sup>8</sup>*

##### ❖ **Equipos** de niños de niveles conceptuales **próximos**.

Significa que puede haber diferencias en cuanto a su aproximación a un saber, pero no tanta como para que no se entiendan, para que no puedan trabajar juntos y ayudarse mutuamente, sin obstaculizarse.

Seguramente, los niños que conforman estos equipos *pertenecen a un mismo año o a años contiguos y lo mismo sucede con la edad*, pero puede que no sea así.

En algunos aspectos de la lengua escrita sabemos bien qué quiere decir niveles próximos: niños con escritura silábica inicial y niños con escritura silábica estricta/ niños con escritura silábica con y sin valor sonoro/ con escritura alfabética inicial y niños preocupados por la ortografía; niños que solo anticipan "lo que dice" por la imagen y niños que tienen en cuenta las letras/ los que tienen en cuenta las letras sistemáticamente y los que están empezando a leer solos en el sentido convencional de "leer"<sup>9</sup>... Pero en otros campos esto es algo difícil de definir: ¿qué quiere decir niveles próximos para leer cuentos fantásticos? Seguramente aquí la decisión de poner a trabajar juntos a los que el maestro observa trabajar juntos productivamente resulte un buen criterio, teniendo en cuenta que es importante variar los agrupamientos de modo de aprender a trabajar con todos los compañeros.

##### ❖ **Equipos** de niños de niveles muy **distantes** de dominio sobre la lengua escrita.

La distancia conceptual no es un obstáculo para la construcción cooperativa ni fuera ni dentro del aula. Existen muchas situaciones en las que las personas piensan y producen en equipos integrados por miembros diferentes o muy diferentes, en absoluto próximos en conocimientos: en las familias, en grupos de trabajo –con y sin jerarquías internas-, en la acción social voluntaria, etc. Fuera de la escuela nadie piensa que es necesario tener saberes próximos para hacer algo juntos.

Seguramente, los niños que conforman estos equipos *pertenecen a años diferentes y no contiguos y lo mismo sucede con la edad*.

Cualquiera sea la composición del equipo, es siempre indispensable pensar en los **roles complementarios** que diferentes alumnos podrían desempeñar. No se trata solo de ponerlos a trabajar juntos, sino de pensar los problemas del lenguaje a los que se van a

---

<sup>8</sup> Los más productivos suelen ser los equipos de dos o tres integrantes.

<sup>9</sup> Para ampliar información ver Nemirovsky (1999). Pág. 15-24.



enfrentar y distribuir o negociar –cada vez con mayor autonomía- esos roles, de manera que todos tengan una tarea lingüística clara (dictar, escribir al dictado, corregir, controlar la ortografía, pasar en limpio con marcas de edición acordadas, releer para hallar una información, seguir la lectura hasta encontrar el dato, corroborar la forma en que diferentes autores se refieren a lo mismo, comentar por escrito la producción del otro, etc.). No solo es “trabajen juntos”.

Cuando se piensa en roles complementarios es indispensable evitar *el paternalismo de los más grandes* y el docente tiene que estar especialmente atento para no propiciarlo. Históricamente, los mayores han sido puestos en el lugar de tutores de los pequeños<sup>10</sup>. Bajo ciertas condiciones, uno o varios niños más grandes pueden guiar a los más chicos, por ejemplo, compartiendo lecturas y explicando lo que no comprenden o señalando errores en el texto para que ellos corrijan, lo cual supone un esfuerzo de descentración del cual los mayores también se benefician. Pero la situación contraria también es válida. ¿Por qué no poner a los pequeños a evaluar la versión prefinal de un texto o a escuchar la lectura en voz alta de los más grandes para señalar aspectos a mejorar? En cualquier caso, es condición que ambas partes tengan la oportunidad de aprender algo de la situación.

La conformación de los equipos, tanto los de pares próximos como los de pares distantes, *no son inamovibles*. A lo largo del año o en un mismo momento, en función de una determinada tarea, los chicos pueden tener mejores oportunidades de aprendizaje en uno o en otro equipo. Un niño muy desfasado en edad y aun no alfabetizado necesitará participar en situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura, pero cuando se trata de escuchar una lectura y discutir sobre su contenido, tal vez resulte mejor que trabaje con los de su edad.

### *La organización de la clase cuando se trabaja en equipos*

Se trata de situaciones en las que las parejas o tríos piensan, debaten, escriben o leen juntos... Este modo de trabajo favorece la construcción de nuevos conocimientos, viabilizados por la interacción entre pares, la confrontación de ideas, el debate, la adopción de nuevas estrategias de trabajo y pensamiento.

Ahora bien, la clase en el plurigrado puede adoptar diferentes *modalidades organizativas*, algunas idénticas a la clase estándar y otras, específicas (o al menos muy poco habituales en contextos urbanos). Sin ningún ánimo clasificatorio, solo a los efectos de reflexionar sobre las numerosas posibilidades, veamos algunas de ellas:

- Equipos trabajando en paralelo y puesta en común sobre los problemas compartidos

Diferentes equipos integrados por niños de niveles próximos resuelven problemas diferentes dentro de un mismo campo. Por ejemplo, todos están revisando sus propias producciones o todos están leyendo diferentes textos en

---

<sup>10</sup> En el siglo XVIII, tanto A. Bell como J. Lancaster desarrollaron y difundieron el sistema de Enseñanza Mutua, que consiste en que los alumnos más aventajados enseñen a sus compañeros. Esta modalidad de trabajo se ha difundido mayormente en zonas de alta densidad de alumnos y baja de maestros y en escuelas unitarias.

torno a temas parcialmente compartidos. El trabajo se resuelve en el interior de cada equipo, con mayor o menor intervención del docente. Al finalizar, se ponen en común los hallazgos realizados (*“arreglamos las mayúsculas”, “había muchas palabras repetidas”, “no se entendía que los personajes estaban hablando”*) y las estrategias empleadas (*“en este habla de la vaquita de San Antonio; en el título no dice, pero adentro sí”, “acá está todo mejor explicado lo de la reproducción de vertebrados, hay un cuadro con dibujos”*). Todos se benefician de esta puesta en común: advierten que hay otras formas de resolver los problemas además de la propia, objetivan mejor lo hecho, se “enteran” de nuevas informaciones.

➤ Equipos trabajando en paralelo sobre contenidos diferentes

Diferentes equipos integrados por niños de niveles próximos resuelven problemas diferentes en diferentes campos. Por ejemplo, la maestra ve necesario que varios niños de los más chicos, aun no alfabetizados, se concentren en situaciones de lectura por sí y durante una semana les propone sesiones de lectura de coplas. Mientras, otro grupo que ya lee por sí mismo trabaja una secuencia de ortografía, sobre regularidades gráficas (contenido que también es visualizado como necesario en ese momento). Y los más grandes seleccionan y ensayan una y otra vez la lectura de cuentos que brindaran la semana siguiente a los más chicos. Durante esa semana, los equipos trabajan en paralelo, sin espacios en común.

➤ Los más grandes ayudan a los más chicos.

Parejas o tríos integrados por uno o dos alumnos pequeños y uno mayor – equipos de pares distantes- resuelven algún problema en colaboración, donde aparentemente el niño mayor ayuda a los pequeños pero donde él también está aprendiendo algo. Por ejemplo, el mayor lee en voz alta un texto que ha ensayado en el hogar para que estudien los más pequeños. Los pequeños toman notas lo mejor que pueden. Luego, el mayor relee algunos pasajes para completar las notas, se detiene cuando le piden, señala aspectos omitidos pero importantes, etc. Al mismo tiempo que los pequeños aprenden, el mayor realiza una práctica de lectura en voz alta y un exigente análisis del contenido del texto que tiene que ayudar a registrar.

➤ Los más chicos ayudan a los más grandes

Parejas o tríos integrados por pequeños y mayores – equipos de pares distantes- resuelven algún problema en colaboración, donde los menores cumplen roles de evaluación, ayuda o control de los más grandes. Por ejemplo, ante la lectura en voz alta de los mayores, se colocan en posición de lectores intermedios señalando aspectos logrados y mejorables de una producción (en la estética, en la claridad de una explicación, en la legibilidad del texto...) o analizan el desempeño en la lectura en voz alta (o de las exposiciones) que los mayores prepararon para ellos y señalan ordenadamente en qué pueden mejorar. Ante nuevas lecturas o exposiciones, evalúan los avances.

### ***Situaciones individuales***

En ocasiones, a pesar de pertenecer a grados diferentes, todos pueden estar realizando la misma actividad de manera individual. Por ejemplo, cuando el maestro busca tener un registro periódico de la producción escrita de los alumnos o cuando todos están leyendo (o intentando leer) algo sobre un mismo contenido –aunque en textos diferentes- para compartirlo luego con los demás.

Y en otros momentos, la tarea individual puede ser diferente para diferentes niños.

Hemos intentado reflexionar sobre las muchas posibilidades de trabajo que permiten las aulas plurigrado, ejemplificando con algunas situaciones que presentan contenidos de los diseños curriculares de Prácticas del Lenguaje. En los materiales que completan esta propuesta se presentan muchos ejemplos más. A través de ellos, se evidencian situaciones a cargo del docente y otras de responsabilidad compartida con los niños; situaciones que involucran una modalidad de trabajo colectivo y otras en parejas o individuales; situaciones individuales o en parejas que se desarrollan con mayor autonomía y otras que requieren mayor intervención del docente; situaciones colectivas que exigen mucha deliberación del grupo y otras donde la reflexión se desarrolla en el seno de los equipos...

En todos los casos, se trata de distribuir y alternar las distintas situaciones a lo largo del año y de toda la escolaridad. En este sentido, el aula plurigrado no es diferente del aula estándar. No obstante, ello no supone que sea lo mismo: hay niños de *años diferentes* y no solo de *saberes diferentes o edades diferentes*; muchas veces, se prescribe enseñar *contenidos diferentes* y no solo *aproximaciones diferentes* al contenido; hay varios grupos distintos para atender al mismo tiempo, en tareas distintas; hay que distribuir roles entre pares distantes en edad cuidando que tengan sentido desde el punto de vista de la enseñanza del lenguaje y no solo desde un punto de vista socioafectivo; hay que cuidar y no sobreproteger ni a los pequeños ni a los mayores, generar autonomía, estar atento a las intervenciones indispensables, etc. Es decir, en aula estándar o plurigrado, la tarea de un maestro siempre supone un desempeño reflexivo, fundamentado y complejo. Es intención de estos materiales colaborar con maestros y alumnos en esta construcción.