Memoria Académica
compartimos lo que sabemos
UNLP-FaHCE

Castedo, Mirta; Peláez, Agustina; Dapino, María; Hoz, Gabriela

Construcción e intercambio en situaciones de lectura y escritura en aulas multigrado rural

I Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura

5 al 7 de septiembre de 2012

Castedo, M.; Peláez, A.; Dapino, M.; Hoz, G. (2012). Construcción e intercambio en situaciones de lectura y escritura en aulas multigrado rural. I Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura, 5 al 7 de septiembre de 2012, Salamanca, España. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11007/ev.11007.pdf

Información adicional en **www.memoria.fahce.unlp.edu.ar**

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

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

Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012

Construcción e intercambio en situaciones de lectura y escritura en aulas multigrado rural

Mirta Castedo [1]
Agustina Pelaez[2]
María Dapino [3]
Gabriela Hoz[4]

Sección: Leer para aprender en ciencias

[1] mirtaunlp@gmail.com
[2] agustina_pelaez@hotmail.com
[3] mdapino@gmail.com
[4] gabrielahoz@gmail.com

Palabras clave: Aula multigrado. Interacción entre pares. Lengua escrita. Primaria.

El trabajo docente en las condiciones del aula multigrado rural supone atender simultáneamente a niños y niñas de diferentes años e, inevitablemente, con diversos recorridos escolares. En este estudio nos ocupamos de dos aulas que reúnen a alumnos de todos los años (primero a sexto de primaria de escuelas unitarias) para documentar la práctica de dos docentes únicos para todas las áreas, incluida la que es objeto de análisis en este trabajo, la lectura y la escritura.

En la actualidad existe cierto consenso acerca de los beneficios de una adecuada interacción entre pares, tanto de la misma edad como de edades diferentes[i], especialmente cuando se cuenta con un docente que resguarda ciertas condiciones didácticas. Sin embargo, en este trabajo nos detendremos en mostrar que esta posición productiva hacia el aprendizaje **no es sencilla ni evidente a priori** del análisis de las prácticas de enseñanza. Por ello, intentaremos documentar y reflexionar acerca de cómo se atiende a la diversidad de contenidos propios de años diferentes de escolaridad y se posibilita la interacción entre adulto y pares –de edades próximas o distantes-, a la vez que se accede a conocimientos propios del ciclo y nivel. Si bien, como observadores, tenemos nuestras propias ideas acerca de cómo **debería ser** la clase, fundamentadas en las teorías antes citadas, nuestra intención es analizar **cómo efectivamente fue** y distinguir, dentro de estas realizaciones efectivas, el efecto que cada una de ellas parece haber producido.

El material analizado es el resultado del video registro de cuatro jornadas de trabajo completas (aproximadamente, 3 horas reloj netas cada una) en dos escuelas (dos jornadas en cada escuela) sobre clases donde se lee y se escribe en el área de Ciencias Naturales. Las clases son desarrolladas por dos maestros diferentes (A- B) que han consultado previamente un mismo material: una secuencia didáctica sobre diversidad de animales[5] para primer y segundo año de primaria y una adaptación de la misma secuencia para escuelas rurales unitarias[6] que, además del contenido enunciado, aborda el tema de alimentación para tercero y cuarto año y de adaptaciones para quinto y sexto.

5 Lacreu, L. y Serafini, C. (2008) Secuencia Diversidad de animales. Dirección Provincial de Educación Primaria. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

6 Castedo, M.; Paione, A.; Hoz, G. y otros (2010). Secuencia de estudio La diversidad de los animales. Propuesta de situaciones de lectura y escritura en el contexto de las aulas multigrados de las escuelas rurales. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL E ISLAS. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Esta secuencia de referencia es la misma para ambos maestros, no obstante cada uno la interpreta y adapta de maneras diferentes[7].

En el caso A, los alumnos salen a recoger invertebrados en los alrededores de la escuela, los capturan, los llevan al aula, los observan con lupa, los dibujan y rotulan las partes del cuerpo (cabeza, tronco, abdomen, extremidades, antenas, tentáculos, etc.). Luego leen diversos materiales sobre los especímenes recolectados y completan esa información, a la vez que agregan epígrafes sobre su alimentación y sobre el ambiente donde viven.

En el caso B, la docente entrega materiales prediseñados, donde en algunos se señalan partes del cuerpo, en otros se arman cuadros sobre picos y mandíbulas para señalar sus características y la relación con los alimentos que permiten obtener y procesar y en otros se completan notas sobre extinción de especies.

Nuestro análisis de las interacciones en la clase tiene un interés didáctico: averiguar **cómo se vinculan las condiciones didácticas y las intervenciones del docente** con los **aprendizajes "potenciales" de los alumnos**, a través de recuperar sus **rastros en preguntas y afirmaciones de los niños** durante su desarrollo y de ponerlos en el contexto de esa clase y de la secuencia didáctica. En varias oportunidades podemos completar la interpretación con intercambios que el docente tiene con los observadores, antes, durante o después del desarrollo de las sesiones observadas.

Luego de varias lecturas del material hemos categorizado los rastros de actividad del alumno en cuatro tipos:

- *Organización*. Cómo se distribuyen los materiales y roles de lectores y de escritores entre los alumnos para resolver la tarea.
- *Preguntas*. Cómo se resuelven –o no- las preguntas de los alumnos en relación con el contenido referencial a través de apelar –o no- a leer y a escribir.
- *Aproximaciones.* Cómo se modifican las afirmaciones aproximadas al contenido que aportan los alumnos.
- *Aportes.* Cómo se integran al conocimiento colectivo de la clase los aportes al contenido que provienen de alumnos diferentes, ya sea como respuesta a una intervención del docente como por propia iniciativa del alumno.

1.- Para poder aprender en el contexto del aula es necesario aprender a organizarse para poder trabajar solo o en colaboración con otros compartiendo un mismo tiempo y espacio y muchas veces, materiales. Por ello incluimos el "aprender a organizarse" como parte de los aprendizajes.

7 Tales modificaciones no serán objeto de análisis en el presente trabajo.

En la **organización** de la clase, ya sea en equipos o de manera colectiva, intervienen diversas variables: la forma en que el maestro decide organizar a los alumnos (de manera colectiva o clase "frontal", por equipos de niveles más o menos próximos, en tareas individuales), la consigna que les propone para iniciar la tarea y sus sucesivas reformulaciones, la distribución de roles de lector, escritor, hablante, revisor, etc. que se asigna o asume cada alumno, los materiales a leer y/o a escribir, etc. La combinación de estas variables da como resultado posibilidades de trabajo más o menos productivas entendiendo las segundas como aquellas que más rápidamente permiten problematizarse sobre el contenido que es objeto de enseñanza y transformarlo de manera cada vez más próxima a la socialmente consensuada.

En los dos casos observados los docentes presentan la consigna inicial colectivamente para luego dar lugar al trabajo en equipos y, a continuación, reformulan una y otra vez la consigna para asegurarse que la comprendan mejor. Pero, mientras en el caso A la misma es reformulada en dos o tres oportunidades para cada equipo y aún así las producciones escritas finales no dan cuenta de una respuesta adecuada a los requerimientos (mencionan las partes del cuerpo de los animales pero no así la alimentación y las adaptaciones, de manera que el eje de contenido de los más pequeños hace desaparecer a los otros), en el caso B, solo se reformula una vez en cada equipo y en todas las producciones escritas finales se da cuenta de lo inicialmente solicitado.

La diferencia en los productos escritos no se debe a ninguna intervención sobre la distribución de roles: en ninguno de los dos casos el docente dice cuál de los alumnos se hará cargo de la lectura, la textualización, la revisión, etc. sino que los mismos niños hacen funcionar los roles de maneras espontáneas y, muchas veces, conflictivas. Tampoco hay diferencias en la cantidad y calidad del material a leer ya que ambos docentes sostienen que es beneficioso para los alumnos contar con la mayor amplitud posible de materiales para resolver los problemas plateados[8].

En ambos casos la tarea de escritura es una toma de notas o escritura intermedia sobre el tema tratado. La única diferencia que parece explicar la mayor productividad en el caso B parece ser el soporte sobre el que se escribe. En el primer caso, los niños cuentan con una hoja en blanco donde el docente no ha realizado ningún señalamiento sobre que se requiere que allí aparezca escrito. En el segundo, caso B, hay tanto ilustraciones como escrituras del docente que restringen las posibilidades de producción[9], operando ello, al menos en esta oportunidad, como una restricción productiva para el trabajo: escriben más y de manera más acorde a la consigna y al contenido. Sin llegar a afirmar que comprenden más sobre el tema, sin duda, está circulando mayor información sobre el mismo.

2.- Con respecto a las preguntas de los alumnos, hemos podido advertir tres maneras diferentes de hacerlas jugar en las interacciones de la clase. Nos referimos a las preguntas pertinentes al contenido que se está desarrollando.

---

8 A juicio de los observadores, la cantidad y complejidad de los materiales a consultar es excesiva.

9 Aunque a juicio de los observadores, la cantidad de material a producir es excesiva y no siempre clara.

a.- Un primer tipo es la pregunta que se pierde en el devenir de la clase, en parte, por las demandas constantes de los pequeños y, en parte, por ausencia de una intervención que atienda más directamente a la solicitud expresada en el momento en que esta sucede:

Andrea: Profe, ***¿el conejo sería mamífero?***
DOCENTE: ¿Buscaste información? ¿Qué pensás? ¿Vos no tenías conejos?
Andrea: Sí, tengo conejos.
DOCENTE: ¿Qué les dabas de comer cuando eran bebé?
Andrea: Frutas, alimento, pasto y leche… ¡leche! Es mamífero.
DOCENTE: Es mamífero por la forma en la que nacen, pero no por lo que comen, entonces es mamífero y además…
(Silencio)
DOCENTE: Herbívoro, pero además… ¿ustedes saben que hay mamíferos que nacen por huevo? Como el ornitorrinco
Micaela: La lagartija nace por huevo y no es un ave.
DOCENTE: ¡Claro!…¿Entendés lo que estamos haciendo? ¿Todos entienden lo que están haciendo? (Pasa a otro equipo).

b.- Otras preguntas son puestas en suspenso *("¿El bicho bolita vive en la tierra seca?". "¿Eso es una chinche o un escarabajo?", "¿De verdad el ciempiés tiene cien pies?"* : el docente detiene la clase, lee en voz alta de un texto informativo que anuncia que responde a varios interrogantes, retoma las preguntas a través de una intervención general *("¿Qué se enteraron ahora que no sabían antes de haber escuchado lo que les acabo de leer?")* y relee los fragmentos donde se responde a los interrogantes. En estos casos, las preguntas no se pierden y, aunque no siempre se conservan en la escritura, al menos obtienen una respuesta que les otorga entidad de contenido tratado en el aula.

c.- Un tercer grupo de preguntas se resuelve por la lectura, pero de los mismos alumnos.

Tamara: ***No sé cómo se llama éste. ¿Cómo se llama? Amazonas… (duda).***
DOCENTE: (Se acerca y lee): "Millones de pelícanos….". (Sigue leyendo pero cuando dice "pelícanos" los tres niños del equipo reaccionan y Fabricio toma el lápiz y comienza a escribir).
Fabricio: El pelícano ¿qué come?
DOCENTE: No dice nada, sólo sabemos que es un pelícano. Puede decir en otra parte de la página. (Se aleja para atender a otro equipo)
Fabricio: (Lee en otro lugar de la página) "El pelícano come peces" (toma la hoja para escribir).
Tamara: Noo.
Fabricio: Sí… ¿No es el que se pone los peces en la boca? (Fabricio escribe y los demás lo observan. Vuelven la página atrás para mirar de nuevo el pico y compararlo con el que tienen que completar).
Gabriel: (Apoyando a Fabricio) Es igualito.

Nótese que la primera lectura está en boca del docente, quien se retira dejando la pregunta sobre la alimentación en suspenso y son los mismos niños quienes se hacen cargo de resolver el problema.

En todos los casos en que hemos registrado preguntas de los alumnos que se resuelven satisfactoriamente, se apela a la lectura y a la relectura. A veces, como en el segundo caso, de manera totalmente mediada por el docente, otras con ayuda del docente para dirigirse a los textos, que luego queda en manos de los alumnos.

3.- Un tercer tópico sobre el que hemos registrado varios fragmentos refiere a qué se hace en la clase con las respuestas aproximadas de los alumnos a los contenidos tratados. Uno de estos pasajes se registra al retomar una pregunta a la que se intenta responder después de la lectura colectiva referida en el punto 2.b.

DOCENTE: ¿De qué se enteraron ahora que no se habían dado cuenta?
Alumno: De las patas
DOCENTE: A ver, ¿qué de las patas?
Alumno: ***Del ciempiés que tiene mil…***
Alumno: Del bicho bolita que tiene…(no se escucha el audio).

La duda sobre la cantidad de extremidades de los ciempiés y milpiés ya había sido planteada antes de la lectura.

DOCENTE: ¿Cómo es eso del ciempiés que tiene mil…?
Alumnos: Milpiés
DOCENTE: ¿Podemos releer? (Relee: "Milpiés". Muestra la imagen. "A diferencia de los insectos, su cuerpo no se divide en tres partes sino en muchos segmentos, cada uno con sus dos pares de patas. El milpiés se alimenta de platas y puede ser una plaga en los jardines. Ciempiés." Muestra la imagen. "A diferencia de los milpiés, con los cuales se los confunde, los ciempiés solo tienen un par de patas en cada segmento. Pasan su vida en la tierra, alimentándose de otros animales pequeños." ¿Entonces?

Nótese que el fragmento que el docente selecciona para la relectura contiene la respuesta, pero la misma no es localizable directamente; la respuesta debe ser reconstruida a partir de la información que el texto provee, de manera que el docente no la está proporcionando directamente.

Alumna1: El ciempiés tiene dos, eh… en un segmento tiene dos…
DOCENTE: Dos…?
Alumno2: Dos pares de patas.
DOCENTE: Dos pares por segmento. Estos anillos (muestra la imagen) que van formando el cuerpo, anillos uno al lado del otro, al lado del otro, al lado del otro. En cada anillito, en cada segmento el ciempiés tiene...
Alumna1: Un par.
DOCENTE: Un par de patas, una para cada lado y ¿el milpiés?
Alumna1: Dos.
DOCENTE: Dos pares de patas. ¿Es un bicho[10] o son dos bichos distintos?
Alumna3: Dos bichos.
DOCENTE: Dos bichos diferentes, ¿alguien recogió algo que parece un ciempiés o milpiés?
Alumno4: Acá.
DOCENTE: Ahí hay un ciempiés, allá me parece que también había uno… ¿ es un milpiés eso o un ciempiés?
Alumno5: A ver, hay que mirarlo bien, con lupa.
DOCENTE: ¿Qué cosa para saber si es un ciempiés o un milpiés?¿Qué es lo que tienen que mirar?
Alumno4: Los segmentos.
DOCENTE: Muy bien. ¿Y qué miran en los segmentos?
Alumno6: Que tenga un par de patas o dos pares de patas.
DOCENTE: Eso hay que fijarse con la lupa, porque no se ve tan fácil.

10 "Bicho" es una palabra vulgar que los niños utilizan para referirse indistintamente a insectos y otros invertebrados.

Este último intercambio muestra una construcción colaborativa entre el docente y varios alumnos que van aproximándose a la respuesta: primero se mantiene la confusión a pesar de la relectura, luego se especifica si se trata de pares de patas o pares de segmentos, más tarde el docente ayuda a identificar qué es un segmento, por último se distingue "un par, una para cada lado" de "dos pares" (expresiones que sin duda dan lugar a confusión). Seguramente esta forma de construcción de la respuesta no hubiese sido posible sin la ayuda del docente, pero al mismo tiempo esa ayuda no es directa, no reemplaza el trabajo cognitivo del alumno. Observamos cómo el adulto se abstiene de explicar directamente y sostiene la incertidumbre a lo largo de varios intercambios que van armando la respuesta colaborativamente.

En todos los casos en que se registra una respuesta aproximada que logra acercase más a una respuesta socialmente consensuada, se registra este tipo de ayudas del docente. Cuando ello no sucede, la aproximación se pierde en el devenir de la clase de la misma manera que sucede con las preguntas del tipo 2.a.

4.- Por último, nos ocupamos de cómo se integran al conocimiento colectivo de la clase los aportes al contenido que provienen de alumnos diferentes, ya sea como respuesta a una intervención del docente como por propia iniciativa del alumno.

a.- Del mismo modo que en los casos anteriores estos aportes pueden perderse en el devenir de la clase y no quedar integrados al conocimiento compartido.

(Tamara señala la imagen del pico de un gorrión en el libro y la misma imagen en la hoja que tienen que completar).
Fabricio: Ése come lombrices (refiriéndose al que señala Tamara). ¡A ver, éste! (señalando otra imagen sobre el libro que está mirando Tamara).
(Se acerca Gabriel. Entre los tres discuten si se trata del mismo, mirando la fotocopia a completar y el libro alternativamente).
Gabriel: Es ése (señala que se trata del mismo).
Fabricio: No, éste es el que tiene pelos.
Gabriel: No, tiene el pico chiquito ese.
Fabricio: Pero parece éste, mirá.
Gabriel: Sí, pero tiene el pico chiquito.
(Tamara mira otro libro, Gabriel mira otro, Fabricio se acerca a Gabriel)
Fabricio: Ése (Señalando uno) A ver, Tamara (pidiéndole la fotocopia).
Tamara: Éste es un pico doblado (está mirando otra imagen)…. ¡Ay, pobre! (hace comentarios sola). Dice "pico fuerte".

La información que aporta Fabricio inicialmente, seguramente no por haber sido leída sino por conocimiento directo del mundo, es correcta. Sin embargo, se pierde en medio de otros intercambios donde los niños están más atraídos por pasar las hojas admirando las hermosas ilustraciones que por detenerse a leer y extraer la información solicitada para completar la tarea.

Pero esto no es siempre así. A veces, ese tipo de aportes son conservados en la escritura sin que hayamos podido distinguir alguna regularidad para cuando ello sucede que distinga tal posibilidad de cuando no es así. No obstante, sí hemos identificado un tipo de intervención del docente en la cual esta posibilidad siempre se ha concretado.

Veamos este último ejemplo. Luego de varios minutos de un intercambio errático como el que se describe precedentemente, la docente se acerca con un libro que abre en una página cuyo título es “Los Picos”.

Tamara: Guauuu…están todos los picos.
DOCENTE: ¿Qué dice acá? (señalando el título)
Tamara: “Los picos”. Bueno, uds. busquen ahí (señala otros libros para sus compañeros) que yo busco en éste.
Fabricio: Y busco en ése. (Corre el libro de manera de compartirlo con Tamara. Empieza a pasar las hojas.)
(La docente vuelve a colocarlo en la hoja donde dice “Los picos”)
…

Estas intervenciones de la docente buscan claramente restringir el sector de los textos donde hallar las respuestas y lo hace tanto al llevar el libro abierto en una página precisa como al volver a esa página cuando intentan seguir mirando sin detenerse.

Gabriel: (Se acerca) ¿Cuál es? ¿Ese no es loro?
Tamara: (También se acerca) Ay, chicos, no se peleen, sí, es…
Gabriel: No, no es, porque mirá, acá tiene redondeado así y acá no tiene tanto (comparando libro y fotocopia).
(Siguen discutiendo).
Tamara: Poné (“poné” es sinónimo de “escribí”) “Loro y pico. Se alimenta de frutas”.
DOCENTE: A ver, acá dice “loro”, y dice…
Fabricio: “Gancho para agarrar fruta”.
DOCENTE: (Haciendo un círculo sobre el sitio donde está la información) Acá lee, acá está la información.
Tamara: Bueno, ustedes lean.
…
Fabricio: (Señala otra imagen que está debajo) Mirá éste.
DOCENTE: No pusieron la información sobre el loro. No leyeron acá (vuelve a señalar). ¿Pueden leer en voz alta? Uno que lea en voz alta y los otros escriben.
Tamara: Yo escucho.
DOCENTE:¿Quién lee en voz alta?
Gabriel: Yo. “Los loros silvestres viven de frutas y semillas. Con su pico combinado aprovechan al máximo su comida. Con el gancho de la punta del pico sacan la pulpa de la fruta, con la mandíbula seca de la base del pico (se traba) quiebran la semilla y llevan a la (no se entiende). Entre las aves no es común la forma en que el loro usa las patas para sostener (no se escucha)”.
(Fabricio, con el lápiz, recorre la lectura de las palabras que salen con flechas desde el gráfico).
DOCENTE: ¿Se entendió? ¿Qué hace con el pico?
Tamara: Agarra la fruta y rompe la semilla.
DOCENTE: Pero tiene una parte así y otra acá. Este es el gancho y esta la mandíbula (lo muestra con sus manos), entonces con el gancho qué hace.
Tamara: Agarra la fruta.
DOCENTE: Saca la pulpa. Y con la mandíbula la quiebra a la semilla.
…
Tamara:¿Y cómo es el pico? Como un gancho. Poné: “pico como un gancho” (le dicta a Fabricio). Es como un gancho dice. (…) Poné eso, pero chiquito ponelo (porque tienen poco espacio).
(Fabricio va a empezar a escribir y vuelve a leer la información sobre el loro para escribir. Tamara pregunta por otro).

La docente sostiene todo el tiempo la centración en el sector del texto del cual no se deben apartar para poder responder a la vez que, como en pasajes anteriores, ayuda a la interpretación de la explicación que el texto propone. De tal modo, el aporte de Gabriel, formulado como pregunta pero que en realidad afirma que ha encontrado el pico del loro, se verifica y se amplifica al poder describir con precisión su forma y modo de funcionamiento. Ambas informaciones quedan finalmente fijadas en las notas tomadas.

Del análisis de los fragmentos precedentes podemos sostener algunas conclusiones provisorias.

Ciertas intervenciones de los docentes que tienden a marcar más estrictamente la tarea, como restringir el material de lectura o el sector del material a leer y proporcionar materiales para la toma de notas que enmarcan qué escribir (limitando algunas posibilidades y posibilitando otras) parecen conducir a interacciones más productivas entre los alumnos, con el docente y con el contenido. Esta idea sería equivalente a la que en situaciones experimentales se conoce como "marcaje social" (ver nota al final).

El dato más interesante, desde el punto de vista del análisis de la práctica de enseñanza, es que el reajuste sobre la acotación del texto a leer se realiza sobre la marcha de la acción de enseñanza, no fue previsto (caso A). Y el diseño de los materiales para la toma de notas (caso B), si bien fue planificado por el docente, resultó excesivamente extenso y complejo a juicio de las observadoras y, posteriormente –durante la evaluación conjunta de la clases- también de la docente. Sin embargo, esta marcación "aproximada", "sobre la marcha" o poco precisa operó, de todos modos, productivamente.

La intervención del adulto "mostrando" cómo recurre a la lectura y a la relectura para resolver los problemas ayuda a los niños a tomar el mismo camino para sí y ello no supone, tal como la teoría afirma, que el modelo se copie, pues los niños logran encontrar respuestas diferentes a preguntas diferentes para las cuales la lectura precedente puede servir de referencia pero nunca de modelo a copiar.

Por último, cabe resaltar que una constante en ambos casos fue la intervención del docente que sostiene la incertidumbre permitiendo que se construya una respuesta, mientras, en todo momento, proporciona informaciones y modos de hacer que permiten que los niños avancen en sus conocimientos. Es decir, nos referimos a sostener la incertidumbre activamente, de cara al conocimiento que es preciso construir.

Breve bibliografía [11]

Ferreiro, E. y Rodríguez, B. (1994) *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: CINVESTAV-Kellog Foundation.

Ferreiro, E. y cols. (1996) *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural.* Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Hise, M. C y Záttera, O. (coordinadoras) (2005) *Hacia una mejor calidad de la Educación Rural, Lengua.* La Plata: Dirección de Educación Primaria Básica, DGCyE.

Nemirovsky, M. (1998) "El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción". En: *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura* Nº 17. Barcelona: Graó.

11 Por razones de extensión, se omite la bibliografía citada en notas al final.

Perret Clermont, A. & Nicolet, M. (Directores) (1992) *Interactuar y conocer, desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo.* Buenos Aires: Miño & Dávila editores.

Terigi, F. Z. (2008) *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales.* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

---

[i] Así, hallamos estudios sobre aprendizaje cooperativo, la línea de tutoría entre iguales (Melero Zabal y Fernández Berracal, 1995) y otros que tienen su origen en la Sociolingüística, que atribuyen al discurso varias funciones en relación con el aprendizaje en general y con el rendimiento académico en particular (Cazden, 1991) -catalizador de conflictos capaces de promover avances conceptuales (Perret Clermont, 1984; Forman, 1984; Forman y Cazden, 1985), activación de roles complementarios (Forman y Cazden, 1985), ayuda a la coordinación de roles entre autores y lectores (Heap, 1986; Graves, 1991; Kamler, 1980), preparación para la tarea formal a través de la "conversación exploratoria" (Duckworth, 1981; Barnes, Britton y Torbe, 1986)-.

En la perspectiva vigotskyana, los estudios de interacción entre iguales denominados de enseñanza recíproca y, con mayor énfasis, de interacción adulto-niño, aportan las ideas básicas son las de negociación de significado y conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988).

En la línea de la Psicología Social Genética (Perret Clermont, 1984, 1992; Doise y Mugny, 1985) se puso "en evidencia, empíricamente, a través de qué procesos mediadores los factores sociales involucrados por las concepciones teóricas, afectaban e incluso suscitaban o construían los procesos cognitivos cuya estructuración intrapsíquica había sido descripta hasta el momento por los investigadores." (Perret Clermont-Nicolet, 1992, p. 15). Es decir, se considera que la interacción es un factor que no sólo 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. Son conceptos fundamentales en esta teoría la oposición al llamado "efecto modelo", según el cual todo aprendizaje que aparece en un sujeto después de la interacción con un partenaire, será debido a la imitación de aquellas conductas y no podrá nacer más que de la imitación de un modelo superior, el concepto de conflicto cognitivo, entendido como la forma de confrontación que lleva a reestructuraciones mentales, el de marcaje social, el efecto de las normas que hacen que el sujeto se apoye sobre ciertos patrones reconstruidos de respuesta, y de validación social, la importancia del consentimiento de los demás para discernir ante un juicio o formulación. Es decir, la idea básica de conflicto se complejiza en el sentido de que en las situaciones analizadas, a través de la interacción el conocimiento se formula, se pone en común y se valida y esto forma parte del análisis de la dinámica interactiva.

Es decir, desde diversas perspectivas se afirma que la interacción social de niños con distintos saberes 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. Para que ello ocurra, en el contexto del aula, se cuenta con que el adulto-maestro desempeñe un papel fundamental: no solo promueva y coordine las interacciones entre pares y con el contenido sino que también reconozca las interacciones que favorecen la colaboración intelectual y que permiten aproximarse al saber lingüístico o discursivo en juego.