

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Especialización en Escritura y Alfabetización

***La Lectura en las Ciencias Sociales:
consignas del docente e interpretación de gráficos, epígrafes,
mapas e ilustraciones.***

Trabajo Final para obtener el título de
Especialista en Escritura y Alfabetización

Alumna:
Lic. Mariel Roxana Wojtiuk

Prov. de Buenos Aires, La Plata
Junio de 2013

Índice

1- Justificación del tema seleccionado.....	2
2- Antecedentes.....	2
3- Referentes conceptuales o Marco Teórico.....	4
4- Formulación del problema y propósitos.....	8
5- Resoluciones metodológicas.....	8
6- Población y muestra.....	9
7- Tipo de análisis.....	10
8- Análisis.....	10
9- Las orientaciones para la enseñanza de la lectura en Ciencias Sociales en los Diseños Curriculares.....	11
10- Intervenciones del maestro y consignas para la lectura en contexto de estudio en Ciencias Sociales.....	13
11- Momentos de las secuencias	
• Presentación del tema. El docente indaga acerca de los conocimientos de los alumnos y expone acerca del tema de estudio.....	18
• El lugar de la pregunta.....	20
• Situaciones de lectura en Ciencias Sociales.....	24
✓ Presentación y exploración de los textos para acceder a su contenido global. Lectura exploratoria.....	28
✓ Lectura del docente.....	31
✓ Lectura por sí mismos. Lectura para buscar información específica.....	33
✓ Leer textos difíciles.....	37
✓ Lectura de epígrafes, cuadros, gráficos, mapas.....	42
• Para comunicar lo aprendido en situaciones de lectura en Ciencias Sociales.....	48
12- Conclusiones.....	49
13- Anexos.....	

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría de Posgrado
Departamento de Ciencias de la Educación
Especialización en Escritura y Alfabetización

Alumna: Mariel R. Wojtiuk

La Lectura en las Ciencias Sociales: consignas del docente e interpretación de gráficos, epígrafes, mapas e ilustraciones.

Resumen /abstract:

Los docentes de 2do ciclo de la Educación Primaria con frecuencia expresan que sus alumnos no interpretan las consignas escritas cuando deben realizar actividades o resolver pruebas de evaluación. Sin embargo, las investigaciones en didáctica indican que el docente no se reconoce en el rol de enseñante en las situaciones de lectura en las distintas áreas curriculares.

En este contexto, la intención de este trabajo es analizar las intervenciones de docentes y consignas que los alumnos deben tener en cuenta al llevar adelante una actividad en el contexto de interpretación de un tema de estudio en Ciencias Sociales donde se trabaja con textos que presentan epígrafes, gráficos, mapas e ilustraciones.

En tres cursos de 6to. año de Educación Primaria de escuelas del conurbano bonaerense, se analizaron situaciones didácticas desarrolladas por maestros a partir de un contenido y textos seleccionados por ellos. Se observaron clases con la intención de relevar qué actividades se llevaron a cabo en relación al tema de estudio y se entrevistaron alumnos con el propósito de ver sus percepciones y experiencias.

El análisis supone que lectura de consignas y textos para aprender contenidos de Ciencias Sociales, son contenidos específicos del área y, por lo tanto, deben enseñarse. En ese sentido, se intenta relevar qué condiciones didácticas posibilitan transitar hacia una mejor comprensión de las situaciones por parte de los alumnos.

Considerando que las propuestas deben seguir criterios de continuidad y progresión a lo largo de los años, este trabajo intentará brindar un pequeño aporte al estudio y disminución de situaciones de fracaso en el Segundo Ciclo de la escolaridad.

Justificación del tema seleccionado:

A partir de nuestras propias prácticas docentes desarrolladas en escuelas del conurbano de la Provincia de Buenos Aires se ha podido observar diferentes tipos de situaciones ligadas a fracaso escolar de niños en el 2do. Ciclo de la Escuela Primaria. Allí se detecta un nivel de desaprobación y repitencia que supera a los índices del 1er. ciclo de escolaridad.

Según expresan los docentes, las dificultades de los niños estarían relacionadas con los problemas de interpretación de textos escritos sobre contenidos del área y aún más precisamente a la comprensión de consignas para la resolución de actividades. A partir de allí se generan algunas condiciones que colocan a los niños en situaciones de riesgo escolar, especialmente desde el momento en que se suceden desaprobaciones en las distintas instancias de evaluación. Sin embargo, la teoría y nuestras propias observaciones indican que estos no son problemas de comprensión de los niños, ellos son capaces de resolver favorablemente diversas situaciones.

La propuesta de este trabajo consiste en analizar las intervenciones docentes en situaciones de lectura en contextos de estudio, sus consignas y relación con textos que articulan significados con el texto principal (mapas, epígrafes, notas al pie, gráficos) en Ciencias Sociales de 6to año de la Educación Primaria.

En tal sentido, supone revisar la relación que concibe estas dificultades como problemas de aprendizaje –dentro del discurso del docente- para pasar a considerarlas como problemas de enseñanza propios del área y de determinados contenidos; y, al mismo tiempo desnaturalizar aquellas prácticas centradas en lo que se supone saben o deben saber los niños, para incluir allí lo que debería formar parte de las propuestas de enseñanza.

Antecedentes:

Las investigaciones y experiencias vinculadas al tema, por el tipo de análisis que desarrollan y por la perspectiva de abordaje interdisciplinar entre las Prácticas del Lenguaje y las Ciencias Sociales, constituyen un aporte valioso a la investigación en la didáctica de las áreas curriculares.

Entre ellas son relevantes en Ciencias Sociales los trabajos dirigidos por D. Lerner y coordinados por B. Aisenberg. De las publicaciones consideradas podemos mencionar los siguientes artículos: *La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos (2005)*, *Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia (2005)*, *Enseñar Historia en la escuela compartida. Relaciones entre*

consignas, contenidos y aprendizaje (2012) de B. Aisenberg, así como las producciones y ponencias del equipo: *Enseñar a leer textos históricos (2003)*, de Benchimol y otros, *Algunas reflexiones sobre los aportes de la lectura compartida en clase para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia (2005)* de Mirta Torres y colaboradores, *Ciencias Sociales en la escuela y Preguntas y Problemas en las Ciencias Sociales (2012)* de I. Siede,

Por otra parte, desde las Ciencias Naturales, se han consultados los artículos que vinculan con las Prácticas del Lenguaje publicados por Ana M. Espinoza y equipo: *La lectura en Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje*, *Leer para aprender ciencias naturales (2003)*, *La especificidad de las situaciones de lectura en ciencias naturales*.

Los trabajos realizados por estos equipos de investigación están desarrollados en escuelas primarias de la ciudad de Bs. As. en 4to, 6to. y 7mos. años, con niños de entre 9, 12 y 13 años de edad. Se inscriben en una modalidad cualitativa de carácter exploratorio-interpretativo, no ubicada en la visión prescriptiva de la Didáctica. La metodología de estas investigaciones está sustentada en los lineamientos generales de la ingeniería didáctica. En ambas áreas, la investigación didáctica articula un proceso de implementación y análisis de secuencias de enseñanza con entrevistas de lectura. Las entrevistas de esos trabajos siguen los lineamientos del método clínico- crítico de la Psicología Genética, articulados con una perspectiva didáctica.

Por otra parte se considera de especial importancia los desarrollos que desde el área de la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje realiza D. Lerner y equipo. Entre sus producciones se han tomado para este trabajo: *Leer y aprender en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*; *La autonomía del lector: un análisis didáctico*, y las publicadas desde la Dirección de Currículo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Prediseño Curricular de Educación Primaria, Documentos N° 2 y 4 de Actualización curricular en el área de Lengua para la Educación Primaria. De la misma manera, se consultó Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* de J. P Bronckart (2007).

Desde las producciones ligadas a los procesos de alfabetización inicial y la didáctica han sido consultados: Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (2001) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, y Castedo, M., Siro, A. y Molinari, C.(2005) *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*.

Las experiencias didácticas, investigaciones y publicaciones sobre la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio en los primeros años de la escolaridad son tomados como antecedentes y resultan significativas para comprender y enriquecer lo que ocurre en el Segundo Ciclo, así como los propios de este último.

Por eso se tomaron como referentes los *Diseños Curriculares para la Educación Primaria Segundo Ciclo* -capítulos de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales- de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, los documentos sobre orientaciones al docente para el desarrollo de secuencias didácticas en *Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio* de 1ero. y 2do. ciclos de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la Nación: Castedo, M. y Molinari, C. “*Propuestas para el aula*”, Serie Lengua- Lectura, “*Leer para estudiar*” y “*Leer textos difíciles*”, y de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: de los equipos en Prácticas del Lenguaje, las Secuencias “*¡Carnaval! Aquí y allá, ayer y hoy*”; “*Cómo aborda la prensa el tema del tratamiento de los residuos*” y “*Saber más sobre un tema de interés*”, en Ciencias Naturales de 1er. Ciclo, “*Leer y escribir para aprender en Ciencias Sociales*” en *La Educación Secundaria* de K. Benchimol y A. Larramendy (2009).

Se consultaron *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales* de Arizpe E. y Styles, M. (2004), y los artículos *Un mundo de imágenes. Representación y realidad*, y *Las imágenes en la Enseñanza de la Historia* de G. Augustowsky (2011) y *Las imágenes cartográficas* de S. Tabakman (2011) en *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*.

Se consideran como referentes los Documentos N° 1 de 1997: *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas* y el Documento Base N° 2 de 2004 *Las prácticas docentes* de la Dirección de E. G. B. de la D. G. C. y E. de la Prov. de Buenos Aires.

Por otra parte, se tomaron los aportes de las investigaciones de A. Camps (2001) relacionados a la actividad metalingüística y las propuestas didácticas que favorecen ese tipo de construcción e intercambio en la escuela.

Referentes conceptuales o Marco Teórico:

La perspectiva teórica adoptada desde la cual se enfoca este trabajo está basada, desde la Didáctica, en el enfoque constructivista interaccionista con una perspectiva interdisciplinar para la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje y de las Ciencias Sociales, y desde el campo psicológico, en la Psicología Genética.

A continuación se presentan algunas líneas conceptuales sobre la enseñanza de la lectura en Ciencias Sociales que sostienen la orientación de este Trabajo de Campo:

- Dos ideas sustentan la concepción acerca de *la no necesidad de enseñar lectura en otras disciplinas* fuera de la enseñanza de la lengua materna: que la interpretación de un texto no está ligada a los contenidos del mismo y que se aprende a leer en un cierto momento, sin

considerar a la lectura como un proceso que se construye y desarrolla a lo largo de distintas experiencias. (Espinoza, A. y otros, 2003)

- Lectura e interpretación de *terminología, códigos y expresiones específicos* de la disciplina o el área son también contenidos de enseñanza. En general los textos utilizan formas propias de comunicar el conocimiento, de acuerdo al área. En Ciencias Sociales abundan gráficos, esquemas, símbolos, mapas y otros tipos de representaciones (Aisenberg, B. y otros), es necesario considerarlos como contenido a trabajar según sus características especiales.

- El *tipo de lenguaje* utilizado en los textos de estudio como por ej. manuales, recupera el vocabulario de la disciplina pero lo presenta de un *modo "suavizado"*, dándole de esta forma una apariencia de texto sencillo, de fácil lectura y comprensión (Aisenberg, B.). Es necesario develar estas características de los textos ya que estas condiciones no colaboran con la lectura como práctica social, en tanto por un lado, corren al niño de la necesidad de trabajar más profundamente sobre el texto escrito y, por otro, generan una ilusión de sencillez que los contenidos de las Ciencias Sociales realmente no tienen.

- El conocimiento acerca del *tipo de texto y su posible trama* descriptiva, argumentativa, explicativa, dan lugar a distintas formas de abordarlo desde la perspectiva didáctica. En relación con él: (...) "es importante reconocer dónde se incluyen instrucciones para la realización de una actividad, descripciones o explicaciones acerca de un hecho o fenómeno, argumentación a favor o en contra de ciertas ideas." (Espinoza, A.2003, p. 3) De allí difieren las posibles lecturas respecto de los procesos de aproximación, más cercanos a la descripción y ejemplificación, o a la interpretación de hechos, acontecimientos, ideas y teorías.

- *Las ilustraciones de los textos* propios de las áreas poseen a menudo una importante fuente de información y marcado nivel de abstracción. "Muchas veces utilizan herramientas matemáticas (conocimientos matemáticos) (gráficos de barras, circulares, (...)) que obligan a actualizar y resignificar la herramienta matemática en relación con el contenido específico que se intenta comunicar, o usan simbología específica (...) y están acompañados de epígrafes que aclaran o agregan información". Es imprescindible que esos tipos de ilustración sean considerados en estrecha relación con el texto escrito, en un ida y vuelta que enriquezca su interpretación (Espinoza, A.2003, p.3).

- Las *condiciones didácticas* en que tienen lugar las situaciones de lectura dentro de la secuencia deben abrir la posibilidad a que los alumnos interroguen al texto, al docente, a los compañeros, a sí mismos, en busca de explicaciones a sus interrogantes y de otros conocimientos (Torres, M. 2005).

- Será posible interrogar al texto, presentar dudas, suspender el aprendizaje sobre nuevos conocimientos (...) “*Comprender un texto* no es una cuestión de todo o nada, así como tampoco hay una única interpretación posible” (Benchimol y otros, 20003, p. 1) del mismo.
- Cuando las *condiciones didácticas* dan lugar al surgimiento de interrogantes propios y auténticos, los niños lectores asumen la *responsabilidad* de controlar su comprensión, de relacionar y de leer de manera crítica el texto (Torres, M. y otros. 2005).
- Es imprescindible incorporar la *interpretación y opinión*, el trabajo sobre consideraciones propias y ajenas, sobre el objeto de estudio contenido de enseñanza. De este modo progresivamente se trabajarán con los niños distintas formas de descentrar las miradas; así se complejizarán y crearán nuevos contenidos como por ejemplo, las posiciones personales frente a determinados hechos e ideas y la consideración de las miradas de los otros.
- Es preciso un intenso acompañamiento del docente para la resolución de actividades en Ciencias Sociales, entendiendo que la *autonomía del lector* en el área implica sucesivas aproximaciones al conocimiento a partir de determinadas condiciones didácticas. Aisenberg señala que se deben crear situaciones de equilibrio entre el espacio de los niños en situaciones de lector y las sólidas intervenciones que el docente realice en el aula.
- “*La amplitud de las consignas* equilibrada por *la actitud del docente* promoviendo el retorno al texto, la búsqueda de explicaciones y la complementación de lo dicho con informaciones que él aporta y/o de las que los chicos pueden disponer “*tejen la delicada trama didáctica*”...” (Torres, M.2005, p.7). Analizar y componer esta trama didáctica supone considerarla desde *dos planos*, que implican por un lado, la distribución de las intervenciones de chicos y docente, y por otro, la organización del trabajo basada en alternancia de actividades individuales, grupales y colectivas, con distintos propósitos didácticos donde se lea y escriba (Torres, M. 2005).
- “*La capacidad de comprender un texto* depende de la capacidad de un niño de “entrar” en el texto, o por intermedio de él en el mundo...” (Aisenberg, B., 2005). Las *consignas del docente* son herramientas indispensables que mediatizan la interacción de los niños con el texto y otras fuentes de conocimiento. “Dado que el trabajo intelectual desplegado en la lectura guarda estrecha relación con el propósito lector, las consignas influyen en el tipo de lectura que realizan los alumnos”. La autora plantea que el *problema didáctico* sería considerar en qué medida las consignas que proponemos promueven verdaderos y diversos tipos de lectura para aprender ciencias.
- Ante las *consignas abiertas* “a diferencia de lo que ocurre con la enseñanza usual, los alumnos no responden preguntas de un cuestionario –tarea que resuelven por medio de un

barrido del texto, localizando la información- sino que participan de un intercambio en el cual, con la conducción del docente, se intenta profundizar en la comprensión del contenido.” (Torres, M.)

- Para la enseñanza se deben poner en consideración las *trayectorias de los niños*, según edad, conocimiento del tema, si el *contenido* fue visto años anteriores, si se relaciona con otros contenidos trabajados según *criterios de continuidad y progresión*. (Castedo y otros. 2005)

- “Subyace la idea de que un buen lector es aquel que puede decir lo que el texto dice y reponer su contenido sin volver a él” (Benchimol y otros, 2003, p.5). A partir de este supuesto es común que los niños realicen un *barrido superficial* del texto guiados por la única finalidad de hallar las respuestas esperadas. Localizan fácilmente la información pero, como responder bien no significa entender el texto, terminan memorizando y repitiendo literalmente fragmentos (Aisenberg (2012) y Benchimol (2003)) con una pobre o distorsionada comprensión de los contenidos. Esas supuestas habilidades están relacionadas con *consignas de trabajo* que refieren al subrayado de ideas principales, a encontrar cierta información y responder cuestionarios acerca de lo que los especialistas que elaboraron el material o los docentes, consideran relevante.

- En general, los *conocimientos sobre la historia* en la escuela primaria son *bastante escasos* y no cuentan con un recorrido que conforme conocimientos previos (Torres, M. 2005) con lo cual se torna más difícil la enseñanza de sus contenidos y formas de aproximación a ellos. El docente es quien debe ir construyendo “la delicada trama didáctica” que dará sostén a sucesivas aproximaciones de los niños al objeto de conocimiento.

- Los niños con menos conocimientos históricos recurren a la *cita y responden por restitución literal*. De esa manera acceden a la información pero no a la comprensión de los contenidos o distorsionan la interpretación. Aquí vemos actualizado el significado del siguiente enunciado: “Si bien leemos para saber, es preciso “saber para leer” ” (Aisenberg, 2005, p.5).

- Ana Camps toma la posibilidad de considerar la lengua y el lenguaje como objeto y no solo como instrumento de comunicación. Señala que el lenguaje tiene entre sus funciones la de referirse a sí mismo y a las lenguas, de modo que tiene una función metalingüística. Esta función puede llevarse a cabo con el lenguaje común y con un lenguaje especializado, el metalenguaje que refiere al uso lingüístico y a las relaciones sistemáticas entre elementos lingüísticos (Camps, pp21).

Formulación del problema:

Se intentará analizar *cómo son las relaciones entre las situaciones de lectura en los contextos de estudio en Ciencias Sociales, las intervenciones y consignas de los docentes, para la interpretación de gráficos, epígrafes, mapas e ilustraciones, en 6to año de escuelas de Educación Primaria del conurbano bonaerense,*

A partir de allí los propósitos son:

- Articular un análisis de situaciones de lectura en contexto de estudio observadas en el área de Ciencias Sociales en 6to año de tres cursos de escuelas de Educación Primaria.
- Considerar las condiciones didácticas que promueven el aprendizaje de contenidos en Ciencias Sociales a partir de la lectura: situaciones, consignas e intervenciones docentes en la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales.
- Analizar intervenciones docentes y consignas otorgando la categoría de objeto de enseñanza a la lectura de epígrafes, gráficos, mapas e ilustraciones en el área de las Ciencias Sociales.
- Reconsiderar la concepción que entiende a las dificultades de estudio como problemas de aprendizaje, para poder conceptualizarlas como problemas de enseñanza.

Resoluciones metodológicas:

Este trabajo de campo de corte cualitativo y un estudio “naturalista”, trata sobre el sentido que quien observa hace de la práctica de otro, no del sentido que los propios maestros o alumnos le dan a su práctica.

Es necesario dilucidar en qué consisten las prácticas de enseñanza, hacerlas objeto de análisis, examinarlas de cerca para poder explicitar cuáles son los contenidos involucrados en ellas e intentar definir las condiciones didácticas que les dieron lugar.

-El paso inicial fue la revisión y lectura bibliográfica del conocimiento didáctico sobre la enseñanza de la lectura desde las Prácticas del Lenguaje y las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria.

-Luego de realizar los contactos con dos escuelas, se invitó a tres docentes de 6to. Año a participar de la experiencia.

-Se procedió después a la observación y registro de clases en 3 cursos; el desarrollo de las secuencias didácticas estuvo a cargo de las mismas docentes.

-Entrevistas a alumnos con el propósito de obtener información sobre la relación entre las intervenciones del docente y la comprensión de consignas y textos específicos en el intercambio del aula. Las entrevistas siguieron los lineamientos del método clínico, articuladas desde una perspectiva didáctica, en forma individual y en parejas.

-Observación de carpetas de alumnos y textos utilizados para el estudio.

-Análisis de los registros de observación de clases. Se tomaron para el análisis los registros de dos de las tres prácticas observadas, por las características de las clases, los elementos arrojados y la posibilidad de ver su continuidad respecto del objeto de enseñanza.

-Análisis de entrevistas, carpeta del alumno y textos utilizados en el 3er curso observado.

Es necesario aclarar aquí que el plan de observaciones de clases y de entrevistas se tuvo que ver modificado parcialmente. Los motivos que originaron este cambio fueron la discontinuidad en la asistencia de una de las dos docentes de la escuela donde se llevaron a cabo las primeras observaciones, y la alternancia entre docente titular y suplentes en la segunda institución seleccionada.

Respecto de las entrevistas se propuso recoger información que nos diera pautas del impacto de las intervenciones didácticas sobre el aprendizaje de los niños. Las preguntas fueron abiertas, La tarea consistió en una conversación con los niños. Se intentó favorecer todo tipo de respuestas; es decir, no justamente las respuestas más cercanas a las que se supone el entrevistador quiere escuchar. Se generó un clima de aceptación ante las respuestas de los niños. Aparecieron algunas representaciones que tienen sobre los materiales escritos y la lectura, y jerarquías subjetivas sobre las prácticas de lectura (Bahloul, J. (2002).

En las entrevistas a los niños la conversación fue girando hacia cómo el maestro dictaba su clase; este tópico fue tomando cuerpo y definiendo uno de los ejes de los relatos. Se fotocopió una carpeta de uno de los alumnos pero solo se adjuntan fotocopias de algunos de los textos académicos que utilizaron en clase.

En este trabajo se nombrará a cada curso y a sus docentes según la división del año A, B y C para simplificar las referencias utilizadas. Se utilizará indistintamente los términos alumno o niño, en su forma masculina, solo porque los términos se usan en reiteradas ocasiones, incluir las dos formas podría resultar fatigosa al lector.

Población y muestra:

Para la recolección de datos se determinaron tres cursos/ secciones de 6to año de Educación Primaria en dos escuelas de conurbano bonaerense.

Se definió seleccionar 6to año por considerar que esa altura de la escolaridad supone un trabajo previo con contenidos del área y un recorrido en relación a situaciones de lectura en contextos de estudio en Ciencias Sociales.

Las entrevistas en principio se pensaban hacer a dos pares de alumnos por curso, pero ante las dificultades en la continuidad, se realizaron a 3 alumnos de esos mismos cursos en forma individual y en parejas.

Tipo de análisis

La información obtenida se analizó desde una perspectiva didáctica, cualitativa. Allí se consideraron las intervenciones de los docentes y de los niños en clase; las condiciones didácticas en las cuales se desarrollaron las secuencias y las situaciones de enseñanza; el tipo de consignas que se propone en las actividades, las previsiones que realiza con anticipación el maestro y los contenidos trabajados.

A lo largo del análisis se presentan fragmentos de registros de clases que permitieron analizar ciertas condiciones didácticas e intervenciones de las maestras en situaciones de lectura para el estudio de contenidos específicos de las Ciencias Sociales.

Las entrevistas fueron analizadas considerando una posición cualitativa desde un enfoque didáctico. Los fragmentos de los registros de entrevistas aportan algunos indicios acerca del aprendizaje y la interpretación de textos sobre los contenidos del área.

Análisis:

El objeto de análisis y el tema que aborda este trabajo se encuentra en un espacio de intersección entre la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Observar e interpretar las prácticas de enseñanza de la lectura para aprender contenidos en 6to año implica establecer una relación entre las orientaciones para la enseñanza de Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio y para la enseñanza de los contenidos específicos del área.

Se han observado ocho clases correspondientes a tres cursos de dos escuelas del conurbano bonaerense, a cargo de sus respectivas maestras. Las clases corresponden a Ciencias Sociales, los contenidos trabajados refieren a la Forma de gobierno de la República

Argentina, sus características y las elecciones políticas en dos cursos, y la lectura de mapas, gráficos, cuadros y las intervenciones del maestro, a partir de las entrevistas en el otro 6to.

Las orientaciones para la enseñanza de la lectura en Ciencias Sociales en los Diseños Curriculares

Las propuestas curriculares en Ciencias Sociales en la Escuela Primaria incluyen como contenidos a aquellos conocimientos propios del área e incorporan los modos y las prácticas en que esos conocimientos se producen. Entre ellas se considera relevante el trabajo con distintos tipos de textos y fuentes de información, las cuales permiten ingresar a los contenidos a partir de diferentes registros y géneros discursivos.

Más allá de las lecturas sobre los textos escolares, se propicia la interrelación de información proveniente de otras fuentes que complementan y enriquecen los textos mencionados. Este abordaje propuesto desde los primeros años de la escolaridad, considera múltiples aproximaciones que suponen relaciones cada vez más complejas y profundas. Así es como el docente debería incluir situaciones que promuevan el uso de fuentes a partir de las cuales se incorporan diferentes modos discursivos. La continuidad en este tipo de trabajo permite construir bases en los primeros años de la escolaridad para alcanzar luego nuevas y más complejas relaciones entre los contenidos.

En el apartado “Modos de Conocer en Ciencias Sociales” de los Diseños Curriculares para Segundo Ciclo, las orientaciones didácticas brindadas incluyen situaciones de enseñanza para el abordaje de diferentes textos, donde el docente sostiene trabajos de lectura y búsqueda de información propios del área. Allí la lectura de textos primarios y secundarios es uno de los modos desde los cuales se recorren los contenidos. La interpretación de estas fuentes implica múltiples intervenciones docentes que orienten la mirada sobre las características y las particularidades de esos textos.

En las orientaciones mencionadas se proponen intervenciones al docente que actualizan dentro del aula posibilidades para que los alumnos aprendan los modos específicos de conocer las Ciencias Sociales en la escuela:

“la formulación de hipótesis, la búsqueda de información en distintas fuentes (textos, mapas y planos, testimonios, ilustraciones, objetos, fotografías, películas, novelas), el intercambio y la confrontación de ideas, el establecimiento de relaciones y el registro, sistematización y comunicación de la información en diferentes soportes”. (D.G.C.y E. (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo.p.221*)

En la justificación de este abordaje, el área de Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo asume y comparte la responsabilidad en la formación del estudiante junto a las otras áreas de enseñanza a quienes apela y compromete, y lo especifica diciendo:

“Las prácticas de lectura, escritura y oralidad relativas al estudio de contenidos disciplinares requieren ser enseñadas a través de situaciones que permitan a los chicos apropiarse de ellas progresivamente mediante el trabajo conjunto y la interacción con materiales variados”. (*D.G.C.y E. Diseño Curricular (2008). p.107*).

En el contexto de las secuencias donde la lectura y la escritura se ponen en juego en contextos de estudio se abren diversas propuestas para ubicar al alumno como verdaderos protagonistas de las prácticas mencionadas:

“ (...) los niños tienen oportunidad de participar de las siguientes situaciones: escuchan leer al docente; realizan lecturas exploratorias de textos informativos; toman notas por sí mismos o por dictado al docente; completan fichas, cuadros comparativos, esquemas con rótulos o referencias; organizan exposiciones orales o escriben textos para difundir lo aprendido por dictado al docente o por sí mismos” (*D.G.C.y E. Castedo, M. y Molinari, C. Secuencia didáctica: Saber más sobre un tema de interés, 2008:p.1*).

Los niños, a lo largo de la escolaridad, intensifican el uso de la lectura como herramienta para el estudio, y así el leer adquiere un valor particular. Su propósito es seleccionar ideas importantes de los textos, relacionar la información, revisar la comprensión, reelaborar los contenidos para comunicarlos, etc.

Respecto de los saberes disciplinares, las prácticas del lenguaje tienen una relación de reciprocidad:

“Las prácticas del lenguaje son modos de acceso a estos contenidos y por ello forman parte de los aprendizajes de los niños. Por lo tanto, mientras estudian sobre el tema los niños aprenden a actuar como lectores, escritores, hablantes y oyentes en interacción con los compañeros y el docente, y en interacción con diversas fuentes de la cultura escrita”. (*D.G.C.y E. Secuencia didáctica: Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio y de participación ciudadana. 2º ciclo. 2008: p.1*)

En el mismo sentido de lo que se expresa más arriba, las propuestas didácticas en el área incluyen la exploración y lectura de materiales con la finalidad de obtener información y respuestas a sus interrogantes. Explorar diversos materiales, realizar búsquedas de información en distintos soportes, escuchar leer al docente, leer por sí mismos y leer con otros, son algunas de las situaciones a partir de las cuales los niños tienen la posibilidad de interactuar con los textos.

En este contexto, es necesaria la intervención del docente que favorezca la familiarización de los niños con estrategias de aproximación a la lectura y a las características de los tipos de textos que se usan para el estudio. La complejidad que estos procedimientos de aprendizaje tienen, hace necesario un planteo donde la sistematicidad o continuidad de propuestas de enseñanza se combine con la diversidad de situaciones, a partir del cual los alumnos puedan progresar en estos aprendizajes acerca de la lectura y el estudio.

Por la complejidad que tienen los usos del lenguaje y la trama conceptual propia de los saberes sobre la realidad social, por la recíproca relación que tienen, se configuran en contenidos que deberán ser abordados desde una propuesta de enseñanza que los integre:

“En el segundo ciclo, las Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio se constituyen en objeto de enseñanza en relación con la necesidad de buscar y seleccionar la información, profundizar, conservar y reorganizar el conocimiento y comunicar lo aprendido” (*Diseño Curricular para la Educación Primaria, Segundo Ciclo*, p. 107).

Intervenciones del maestro y consignas de lectura en contexto de estudio en Ciencias Sociales.

En los momentos de abordaje de los contenidos, es conveniente que el docente presente el tema, dé conocer los propósitos e involucre a los niños en algunas decisiones referidas a qué conocer, qué hacer, para qué, de qué modo van a estudiar el tema. Genera así un encuadre desde donde todos se van a posicionar y a anticipar sus recorridos

En las secuencias observadas, las propuestas se contextualizaron en el inicio de cada clase. Las docentes recurrieron a la revisión de lo visto hasta ese momento, a través de una exposición dialogada y de preguntas que indagaban sobre los conocimientos que tienen los alumnos, como un modo de reorganizar la información y dar continuidad al trabajo. De esta manera, se generó un marco inicial a partir del cual se recuperaron los conocimientos vistos o se dio lugar a la revisión de aquello que no fue comprendido. Este momento se hizo desde el plano oral, con poco registro escrito en el pizarrón.

Ahora bien, las investigaciones didácticas demuestran que en ocasiones en el aula se presentan dificultades para el logro de los objetivos planteados. Esto podría estar relacionado con la escasa consideración de diversas cuestiones: problemas que presenta la enseñanza del contenido, a la compleja configuración de las actividades y sus consignas, a la relación contenido y actividad, a la subestimación de determinados aprendizajes, al distorsionado uso del tiempo didáctico, a malos diagnósticos.

En ese sentido, es frecuente ver que los alumnos lean en soledad para resolver cuestionarios u otro tipo de consignas que da el maestro; allí la tarea no sería leer sino leer para responder.

Se generalizan así secuencias de preguntas, respuestas, preguntas, en una serie que se repite intercalada con la lectura de textos. En estas actividades las consignas son de descomposición de los textos, las cuales muchas veces modifican o deforman el objeto a enseñar. Se simplifica una práctica compleja y se reduce el propósito lector a poner en juego estrategias de localización y reproducción de la información por parte del que lee.

En es común que el lugar que ocupan los alumnos, asignado por el propio docente, los lleve a tratar de cumplir con la tarea que él asigna sin transgredir las consignas, tratando indefectiblemente de ajustarse a ellas, y hasta a veces, intentando encontrar la vía más económica para dar una respuesta a lo solicitado (Aisenberg, 2005).

En una de las clases observadas en 6to. se puede ver cómo los alumnos intentan contestar las consignas en el menor tiempo posible, no hay referencia directa a la comprensión ni interpretación del tema. Pareciera que las consignas no dispararan interrogantes propios que exigieran una verdadera comprensión y lectura crítica. La maestra califica favorablemente:

Obs: Todos los alumnos luego de unos minutos van pasando al lado de la maestra para que les corrija esta actividad. **Algunos terminan rápido.** Dos pasan la tarea a otra hoja porque se confundieron de carpeta. Algunos se demoran más en su respuesta pero **van pasando todos a la corrección.**

La docente corrige y **califica con 10 (diez)** a la gran mayoría. Donde ve errores explica en forma personal el punto en cuestión. **Muchos vuelven contentos por el 10 que se sacaron.**

Al alumno J.C. le explica varios items de la actividad. Él escucha parado al costado del escritorio, contesta brevemente con monosílabos.

En este otro momento en un diálogo entre los niños del mismo grupo, refieren a la consigna como obligación; hacen referencia a la lectura para encontrar información pero para contestar produciendo un breve texto. Allí no aparece un propósito lector distinto salvo el de dar respuestas. Ellos dicen:

Grupo 1: ...que **tenemos que leer** y escribir lo que **tenemos** que explicar... a ver... encontramos representativa. (Dos chicas esperan que otra prepare la hoja para escribir).

Al 1: Anota la pregunta en la hoja.

Otras situaciones también muestran que lo importante es responder a *qué pidió la maestra*, y esta representación opera de modo tal que los niños tratan de cumplir aún a costas de la interpretación del texto. Se observa que ellos no logran nombrar el contenido que están trabajando por la terminología propia:

D: Yo ¿qué les pedí? (Repitiendo la consigna).

Al: ¡Eso! Y señalan hacia el pizarrón. **Leímos esto**, señalando en el texto.

D: A ver, entonces, ¿por qué es representativo?

Al: **No contestan**

D: Vuelvan a leer y vemos luego.

Al: leen en grupo.

.....

En estas otras situaciones “la consigna a cumplir” se convertiría en una herramienta de control de lo recordado, que puede orientar a respuestas de reproducción de saberes. En el siguiente fragmento la docente implica a sus alumnos a través de consignas para la comprobación de lectura, interpretación y recuperación de conocimientos según sus recuerdos; no se recurre a la relectura de los textos que venían leyendo (la Constitución Nacional) y solo se indica el uso del diccionario:

D: Sí, todos los que vivimos en nuestro país tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones. Bueno, **yo** ahora les **voy a poner una ejercitación y vamos a ver qué resulta y qué se acuerdan de todo lo que vimos antes**. Abran la carpeta de Sociales... hoy es día 6, ¿no?

(Los chicos copian del pizarrón. Las primeras letras de las oraciones las escriben con lápiz de color. Algunos escriben en imprenta.)

D: Chicos **¿quién tiene diccionario?**

As: Yo, yo, yo no.

D. Bueno, **después vamos a buscar**. Vamos a dejar de copiar un momentito y vamos a leer esto. Luego buscan alguna palabrita en el diccionario por si hay alguna duda. Dejamos todos de escribir, a ver... Te sacas la gorra ¿hay mucho sol acá adentro?

D: A ver... **¿quién lee la consigna? A ver Silvana vos, dale.**

A4: **Marcar con una cruz la respuesta correcta** (la alumna lee muy bajo).

.....

Ahora vamos a ver **una ejercitación para ver qué recuerdan de todo esto** que vimos. Abran la carpeta en Ciencias Sociales.

(La docente va escribiendo en el pizarrón y los chicos comienzan a copiar. La docente interrumpe la copia y **leen entre todos las consignas. Los chicos copian la actividad completa y van dando sus respuestas. Ese ejercicio consiste en la elección de la respuesta correcta al estilo múltiple choisse.**)

D: **Busquen en el diccionario las palabras que no entienden**...por ejemplo puede ser “privilegio”.

Hasta aquí los fragmentos señalados no refieren a saberes específicos, estos parecieran estar difusos. No hay una relación entre las consignas e intervenciones de la maestra que permita distinguir un propósito lector respecto de un tema determinado y de una actividad que lo aborde.

Aisenberg (2012) sostiene que para que los alumnos aprendan (Historia) es preciso que las situaciones de lectura se estructuren y desarrollen sobre dos cuestiones: por un lado, que el contenido sea central y que el propósito de lectura sea conocer un tema o un aspecto del

mismo y, por otro, que quede privilegiada la actividad de lectura en varios sentidos, se lee mucho y se relee en distintas situaciones, se articulan lecturas individuales, en parejas, grupales y colectivas. El hecho de dar relevancia al contenido no resta relevancia a la lectura del mismo; los textos de por sí no marcan los propósitos o contenidos de enseñanza.

Algunas veces las dificultades que se les presentan a los niños cuando leen en contexto de estudio se deben a la falta de conocimiento social necesario para interpretar los textos; el conocimiento con el que cuentan los lleva a construir interpretaciones diferentes a las que hacen los adultos. Es preciso entonces promover en el aula un trabajo de reconstrucción de los contenidos donde los alumnos puedan establecer intensas relaciones entre sus mundos y los mundos desplegados en los textos; y las consignas del docente son herramientas imprescindibles para orientar esa tarea (Aisenberg, 2012)

Las lecturas compartidas son especialmente propicias para esto, no porque se lee en voz alta, sino porque se trabaja conjuntamente sobre interpretaciones y la reconstrucción de las ideas presentes en un texto. A través de ellas se despliegan múltiples oportunidades para la intervención docente, se promueve la vuelta al texto, se brinda explicación, y se expande el texto ampliándolo cuando la información es muy ajustada como en el caso de los textos escolares o los resúmenes.

Dentro de las posibles intervenciones del maestro, las consignas abiertas y las consignas globales promueven una modalidad de lectura individual y silenciosa que invita a la interpretación colectiva, y escapa a la rutina de leer para responder, instalando la lectura como actividad central para aprender del tema. Estas consignas son orientaciones que marcan el propósito lector en la búsqueda de conocimiento e interpretación del contenido.

En la progresión de una secuencia, mientras las consignas amplias van estructurando el estudio del tema, las consignas analíticas profundizan sobre aspectos puntuales de los textos. No funcionan a modo de las que fragmentan los contenidos sino que se formulan en el marco de una totalidad y responden al contenido, al texto, al grupo y al propósito lector.

En el 6to B, la docente contextualiza y da las consignas, las registra por escrito en el pizarrón y las repite. Interviene dando énfasis a las preguntas y vuelve a ellas, de tal modo que queda resaltado el contenido como parte de un tema. Son consignas más abiertas que se vinculan con el propósito de saber sobre ese tema:

D: Como la forma de gobierno que tenemos es una democracia, nuestros representantes, **lo que vamos a ver... es de qué manera se eligen a nuestros representantes, quiénes pueden ser, cuánto tiempo van a durar, (la maestra va anotando las consignas y repite)** quiénes pueden ser, cuánto tiempo van a durar, ¿entienden?

Copia en el pizarrón:

Trabajamos con la ley nacional.
“La Constitución de la Nación Argentina”

“En la Republica Argentina, el gobierno está organizado a través de la forma representativa, republicana y federal.”

Analizamos en la Constitución los artículos que hacen referencia a las condiciones, duración y función de los representantes.

(...) solamente **vamos a leer** estos. No, **no los copien**. Yo se los pongo ahí para que Uds. los lean. **Después de que todos los leen**, que **todos los leen** y que **todos sabemos de qué estamos hablando vamos a hacer el cuadro sacando los datos de ahí**.

.....

“Dado que el trabajo intelectual desplegado en la lectura guarda estrecha relación con el propósito lector, las consignas influyen en el tipo de lectura que realizan los alumnos” (Aisenberg, 2005, p.1)

Por tanto esto constituye un problema didáctico: en qué medida las consignas propuestas promueven la modalidad de lectura para aprender los contenidos del área y de qué modo se afronta la tensión entre la orientación necesaria para interpretar textos y el espacio de libertad para que los niños construyan su camino como verdaderos lectores.

Las intervenciones del docente y las consignas deben implicar a los alumnos en la búsqueda de conocimientos que los involucre tanto en lo intelectual como en lo relacional. Esto consiste en provocar en los alumnos interés en la relación con el saber y descubrir el sentido de los aprendizajes en el marco de relaciones intersubjetivas; supone vincular las distintas posibilidades de progresión de cada uno y de todos, de anticipar respuestas, para debatir y compartir grupalmente ciertos desafíos en relación al aprendizaje (Perrenoud, 2004).

Sostener un tema, darle continuidad y tiempo para profundizar el contenido enseñado, son condiciones para que los alumnos se aproximen progresivamente a la construcción de la compleja trama de contenidos sobre la realidad social. Por eso es fundamental no dejar solos a los niños, sino acompañarlos ante situaciones de lectura, favoreciendo el intercambio con el docente y con el grupo, de modo que permita vislumbrar los obstáculos en el proceso de construcción del conocimiento.

A partir de los criterios de progresión y continuidad, el tiempo didáctico atraviesa las propuestas de enseñanza. En ocasiones la distribución del tiempo programático fracciona la clase escolar en fragmentos que parcelan el saber perjudicando la progresión y la implicación de los alumnos con él. Está en manos del docente encontrar ese delicado equilibrio entre la estructuración didáctica de la progresión y la dinámica del grupo clase (Perrenoud, 2004) para generar verdaderos dispositivos que convoquen el interés de los alumnos.

A partir de aquí, resulta ordenador presentar el análisis teniendo en cuenta las situaciones prototípicas de enseñanza de la lectura en los ámbitos de estudio, para profundizar allí la mirada sobre las intervenciones de las docentes y consignas; y en adelante, incorporar el desarrollo sobre las situaciones de lectura de otras formas textuales que complementan el texto principal

Presentación del tema. El docente indaga acerca de los conocimientos de los alumnos y expone acerca del tema de estudio.

Al inicio de las situaciones de lectura los docentes suelen indagar sobre los conocimientos que ya tienen los alumnos sobre el tema. Una posible intervención es registrar estos conocimientos o las dudas e interrogantes en el pizarrón o en un afiche para que queden a disposición de todos y se pueda volver a ellos en otro momento. Esto proporciona un marco inicial a partir del cual comienzan a introducirse en los contenidos. En función de este primer momento, el docente puede preparar una “clase expositiva”.

En los documentos consultados sobre orientaciones didácticas para esta situación de enseñanza, se indica la necesidad de planificar el texto a comunicar de manera de cuidar la progresión de la información. En principio, enunciar el tema general y los aspectos particulares sobre los que se centrará, para luego acompañar la exposición con otros recursos como imágenes, esquemas, diagramas y lectura de fragmentos de textos o referencia a los mismos a partir de autores y títulos de libros (*D.G.C.y E. Castedo. M. y otros. Secuencia didáctica: Carnaval, 2009*).

Una forma de dar un encuadre a un tema es cuando, a lo largo de la explicación oral el docente interviene realizando esquemas, gráficos o toma algunas notas en el pizarrón, al mismo tiempo que orienta la observación en los libros de ilustraciones, fotos, u otras representaciones. De esta manera genera condiciones para que los niños dispongan de un marco temático, se aproximen al vocabulario básico y cuenten con orientación para la organización de los contenidos (*Ministerio de Cultura. y Educación de Nación. Castedo, M. y Molinari, C. (2001) Propuestas para el aula*).

Según sean los propósitos del docente y el contenido a abordar, mientras los niños escuchan una explicación o una situación de lectura, el maestro puede invitarlos a tomar nota en forma individual o bien toma nota él mismo de algunas palabras clave en el pizarrón, o también puede realizar con ellas algún cuadro sencillo para que los alumnos luego completen con aquello que les resulta relevante. Luego del registro escrito es interesante proponer, como paso siguiente, un espacio para comentar en voz alta, preguntar o intercambiar la toma de notas, reponer información sobre la anotación que ha ido haciendo el docente de modo que

los alumnos completen el esquema original. Los que tienen más práctica pueden tomar nota y compartir con un compañero para luego elaborar un apunte, sobre los cuales la docente comentará y repondrá información que considera pertinente.

Cuando se sostienen varias exposiciones del maestro a través de una secuencia, los niños aprenden a comportarse como auditorio, a sostener una escucha atenta, interesada, discutiendo o acordando con lo que se escucha, preparando preguntas sobre sus dudas, registrando información que consideran relevante o pidiendo una nueva explicación. Por lo paulatino y progresivo de este proceso, es importante que el maestro dé continuidad a estas situaciones a lo largo del tiempo.

En los primeros momentos de cada clase las docentes proporcionan un marco inicial donde contextualizan el tema e indagan sobre los conocimientos anteriores, las dudas e interrogantes, desde donde los chicos pueden comenzar a introducirse en el tema. Este momento es realizado en forma oral y no quedan muchos registros escritos en los cuadernos, pizarrón o afiches.

La docente de 6to B realiza un recorrido de lo trabajado y vuelve a dar una consigna abierta:

D: ¿vieron que ayer hicimos este cuadrado?

As: Síiii...

D: Le contamos a la seño (por la observadora) cuáles son las clases de democracia. Entonces leyeron del libro tres páginas, cómo era el origen de la democracia en Grecia, cómo es la democracia hoy, que en realidad no es directa como antes sino que es indirecta por medio de los representantes, y ahora de qué manera tenemos nosotros nuestros representantes.

Entonces vamos a agarrar la Constitución que vendría a ser la ley donde dice cómo se va a elegir a nuestros representantes y de qué manera van a quedar todos (...).

La primera docente proponía para retomar el tema:

D: ¿Se acuerdan que fue lo último que vimos en Ciencias Sociales? ¿Por qué la Argentina era un país?

As: Porque teníamos leyes...

D: ¿Qué más?

As: Gobierno propio, nuestras costumbres, un Estado....

D: ¿Qué era el Estado?

La siguiente intervención de contextualización de esta docente consiste en enunciar cuál es el tema general que se va a desarrollar y los aspectos particulares en los que se irán centrando. Se les pide que atiendan mientras la maestra va anotando en el pizarrón palabras clave de lo que los niños ya saben, a modo de esquema que luego guiarán la propuesta de lectura compartida. Respecto del propósito lector, hay explicitación en la ocasión en que ella dice “ (...) **Entonces, ahora, para aclarar un poco más**”:

D: Ahí tenemos los tres poderes: poder ejecutivo, legislativo y judicial. Ahora sin mirar las fotocopias, yo quiero que Uds. piensen y me digan ¿a qué se referirán? **¿Qué palabritas a Uds. les suenan que podemos relacionar** con la palabra legislativo? ¿Legislar a qué se puede referir?

As: (murmullo)

D: No... a las...

A1: Leyes

D: Con las leyes, acá hay algo que tienen que ver con las leyes... muy bien. Acá dice judicial, ¿con qué tendrá que ver? ¿Con la...?

Al: ¡Con la justicia!

D: Muy bien con la justicia. ¿Y ejecutivo?

Al: (silencio- miran las fotocopias)

D: No, pero yo dije sin mirar las fotocopias. Yo quiero que piensen en esta palabra ejecutivo. Piensen en una empresa ¿Quiénes son los ejecutivos?

D: mandar, ordenar, hacer... algo tiene que ver con eso

A2: ¿Tiene que ver con lo policial?

D: no, ejecutar una acción es realizarla, hacer algo, ¿sí? Pero puede tener que ver también con lo que decíamos antes de los que tienen el poder, de los que mandan, como dijo Alan. **Entonces, ahora, para aclarar un poco más**, Uds. me dijeron que legislativo tiene que ver con la ley, judicial con la justicia y el ejecutivo con mandar, ¿no? con tener un poco más de poder...

Bueno, entonces ahora vamos a mirar la fotocopia. Yo voy a ir leyendo solamente la partecita de arriba y después vamos a ir leyendo por turnos, fíjense que hay tres cuatro subtítulos, pero los tres primeros dicen, el primero dice poder...

El lugar de la pregunta

“Enseñar Ciencias Sociales ha sido, frecuentemente, ofrecer respuestas a preguntas que nadie ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos” (*Siede, 2012: 270*)

A lo largo de una secuencia didáctica se presentan múltiples posibilidades de interpelar al saber y a nuestros propios saberes, en cada momento del desarrollo hay oportunidad para el cuestionamiento:

“La función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos” (*Siede, 2012: 275*)

Las situaciones de lectura por parte del maestro y por sí mismos pueden alternarse con exposiciones por parte del docente y con espacios para la puesta en común o de discusión dentro de los grupos de alumnos; son momentos propicios para generar un intercambio sobre el tema que se va desarrollando. A partir de un problema a resolver, las preguntas invitan a

pensar, algunas veces en soledad, otras junto a los demás y/o al docente. Son significativas cuando abren una dirección y delimitan el espacio para construir las respuestas.

I. Siede explica que establecer una pregunta o un problema que sostenga el recorrido de las situaciones de enseñanza “es una invitación a pensar en un fragmento de la realidad social y buscar en las ciencias todas aquellas herramientas conceptuales y procedimentales que ayuden en este proceso” (2012, p. 284).

Es oportuno señalar que en el ámbito de lo social los saberes están en permanente reformulación, no son definitivos y permanecen en constante dinamismo,

“(…) enseñar Ciencias Sociales debería incluir siempre algún tipo de provocación intelectual que conduzca a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio, a justificar las propias creencias con el riesgo de tener que abandonarlas si la justificación no encuentra sustento” (Siede, 2012, p. 291).

En ese sentido, organizar la propuesta de enseñanza a partir de problematizaciones permite correrse del tratamiento enciclopedista de los contenidos, que deriva en aprendizajes sostenidos solo en la memorización de datos y definiciones. El lugar de las Ciencias Sociales en la escuela supone ampliar la experiencia social de los sujetos, solo así cobra sentido la inclusión de contenidos y herramientas que sus disciplinas aportan; sin embargo, es frecuente ver que las escuelas limiten su abordaje a la enseñanza de objetos repetitivos, empobrecidos y fragmentados.

Las propuestas de incluir la identificación de múltiples causas en la configuración de los procesos y sucesos en el área, así como la de algunas consecuencias, se sustenta en la noción de causalidad histórica y en la construcción de ese aprendizaje, adoptando una perspectiva histórica que desnaturaliza visiones estáticas.

Muchas veces, las normas, leyes y reglamentos son enseñados como objetos definitivos, sin embargo requieren ser explicados como resultados de procesos de intercambio y construcción social, no como productos sin tiempo y sin lugar. Respecto de los modos de abordar estos objetos de conocimiento, en tanto cómo llegan estos productos históricos al presente, las orientaciones curriculares propician la participación de los alumnos en actividades de búsqueda de información y exploración de distintas fuentes, de investigaciones escolares, de contrastación de diferentes puntos de vista y la toma de posición.

En las clases observadas aparecen estos objetos de estudio pero no se destacan los procesos históricos o la participación de grupos y sujetos en las relaciones de intercambio y tensión que las generan. En las siguientes intervenciones de la maestra de 6to A hay una referencia que busca el porqué a la forma de gobierno determinada, pero ese interrogante

alude más a la explicación semántica que a la de los orígenes en tanto proceso político y social. Sería posible decir que se pierde una interesante oportunidad para referir a cuestiones de conflicto y de construcción histórico-política como elemento constitutivo de la realidad social, contenidos y ejes del área de las Ciencias Sociales.

D: Entonces, tenemos que explicar **porqué** el gobierno de nuestro país tiene una forma representativa, republicana y federal. Yo les anoto en el pizarrón las tres palabras. En grupo van a buscar en el libro que tienen, **cada grupo va a buscar qué explicación hay de representativo, qué explicación para republicano y qué para federal. Cada grupo va a ir buscando y leyendo para luego explicarlo con sus palabras.**

(Son cuatro textos de diferentes manuales. Cada grupo está constituido por cuatro alumnos. Dentro de uno de los grupos, **tres chicas se resisten a leer porque dicen que no saben leer.** En otro de los grupos, conformado por dos niñas y dos varones, **leen por turnos, cambiando de lector por cada párrafo,** y así continúan hasta leer el texto completo. El grupo que no quería leer pide ayuda a la maestra. Ella se acerca.)

D: ¿Y qué piensan ustedes? ¿Con qué palabra tendrá que ver eso? A ver... lean otra vez.

Podría verse un momento de la clase sobre Gobierno Nacional cuando al leer la Constitución Nacional, la maestra de 6to B recurre a la idea de construcción y proceso político al observar la fecha de reforma constitucional y explicar en qué consistió el cambio introducido. Si bien no profundiza sobre el mismo, estaría dejando el tema abierto para posibles debates posteriores.

D: **Y ¿qué habrá pasado en el 94?**

A3 y 4: **La habrán renovado**

D: La habrán arreglado, muy bien! **En el 94 arreglaron algunos artículos y uno de los artículos que se arreglaron fue éste. Antes el presidente duraba 6 años, solamente 6 y no se podía reelegir, cuando terminaba su mandato se tenía que ir y tenía que esperar un período para volver a ser electo, si? Ahora con esta reforma se achicó la cantidad de años, ¿cuánto se achicó?**

Cabe destacar que las propuestas didácticas sobre el abordaje de contenidos tan complejos como los del bloque "*Las sociedades a través del tiempo*" necesariamente están sustentadas en la idea de progresión y reelaboración de los saberes, que supone actualizar en distintos contextos de análisis las relaciones conceptuales trabajadas.

Sin embargo, en las clases observadas se pudieron registrar intercambios que, si bien no responden a un análisis de las causas y procesos históricos y sociales, tratan de interpretar y analizar las ideas del texto sin recurrir a la restitución literal o a un simple barrido de la información. Aquí la actitud docente, a partir de preguntas genuinas que plantea, deja en suspenso la respuesta e interviene proponiendo a los niños leer para interrogar al texto y poder así contrastar/corroborar sus hipótesis de lectura:

D: ¡Que lo elijan otra vez! ¡Que sea reelecto! Entonces se presentan a elección y ganan otra vez, y **¿cuánto tiempo más podrán estar?**

A5: 4 años más

D: Si entonces estuvo 4, ahora lo reeligen, está otros 4 años más, **¿se puede volver a presentar para una reelección?...para que lo vuelvan a elegir?**

As: Sí, no, no...

D: **¿sí o no?** Si estuvo los 4 primeros, le fue bárbaro, y se presenta a elección otra vez, lo eligen otra vez, le va también bárbaro y se quiere presentar otra vez por 4 años más...

A3 y 4: ¡Sí, se puede! ¡Sí! Si si!

D: **¿Se puede? A ver, lean...**

A4: lee en voz baja pero los demás en parte lo escuchan, él va subiendo el volumen y leyendo para los demás

A5: no, no puede...

D: **¿por qué?** ¿Cuánto más le dan permiso?

As. (Silencio, piensan...)

A7: **no puede seño**

D: ah bueno, que estoy diciendo...Si estuvo 4 años fue muy bueno, lo elijen 4 años más porque hay reelección y la verdad que es muy bueno, y él se quiere presentar otra vez, para que lo elijan otros 4 años más...

A4: Tiene que haber un período... esperar 4 años

D: **Tiene que esperar 4 años, muy bien!** Entonces, en este período de 4 no se puede presentar (marcas en el pizarrón) tiene que esperar estos 4 años, dejar que pasen y presentarse para las próximas

A5: Y ya va a ser viejo...

En otra clase, la misma docente pregunta a los niños por sus intereses e inquietudes en relación al contenido, abre el espacio con una pregunta que apela a la lectura y retorna los cuestionamientos al mismo grupo:

D: En Deportes **¿qué es lo que más te gustó?**

A4: Que van a armar torneos.

D: En este otro grupo, **¿qué propone** Leoni?

A5: En salud, más ambulancias

D: Uds. chicos en Groppi, **¿qué dice** de Salud?

A6: (Dos chicas leen partes de los folletos) Reparar un tramo del circuito...

D: **Manuel pregunta ¿qué circuito?**

.....

D: Muy bien, **qué dice del medio ambiente?** Bueno, a ver **¿qué dice** Fernández?

(Empieza leer la alumna pero no se escucha, **entonces lee la maestra en voz fuerte**).

¿Qué les llamó más la atención?

As: Más patrulleros y seguridad. (Muestran otra parte, la de Seguridad)

D: A ver Uriel, **¿qué te interesó más a vos?** De lo que Uds. nombraron, **¿qué era lo más importante que creen que tendría que mejorar?**

A8: En el Hospital que atiendan las 24 horas

D: ¡Que el mismo médico esté las 24 horas! **¿Qué es lo que pasa en el hospital** cuando se consiguen turnos?

As: ¡Hay que esperar mucho!

D: Entonces, **¿qué sería mejor?** Que las salitas estén abiertas todo el día con médicos, por ejemplo ¿con pediatras todo el día? Eso es descentralizar el servicio para que todos no vayan al hospital y pase eso de estar todo el día y con tanta demora.

A lo largo de las clases observadas en el primer curso se pudo ver la dificultad que presenta a los niños el tema abordado. Son recurrentes las marchas y contramarchas en la interpretación de cada concepto. Las consignas de la docente alternan la lectura y relectura por parte de los mismos niños suspendiendo la respuesta antes de ofrecer una nueva explicación, sin embargo, se sostiene el eje en las preguntas como consignas a contestar, no como inquietudes que se presentan por saber más:

Grupo 1. Los alumnos aquí **reciben apoyo** de la docente. Resuelven con ella un ejercicio sobre uno de los conceptos que no podían responder solos.

Grupo 2. Uno de los niños dice que va a marcar y decir las palabras importantes. Pide a los otros niños que anoten ¡vamos, anotá! **No se ponen de acuerdo y llaman a la maestra.**

D: **Yo ¿qué les pedí? Repitiendo la consigna.**

Al: ¡Eso! Y señalan hacia el pizarrón. Leímos esto, señalando en el texto.

D: A ver, entonces, ¿por qué es representativo?

Al: No contestan

D: **Vuelvan a leer y vemos luego.**

Al: leen en grupo.

Situaciones de lectura en Ciencias Sociales.

Los saberes de las Ciencias Sociales, en su gran mayoría, se construyen y expresan en textos; los alumnos se aproximan a esos saberes por medio de textos que refieren a la vida social. Por tanto la lectura es la práctica del lenguaje privilegiada para acceder a ellos.

Pero, si bien la lectura es una herramienta fundamental para aprender en Ciencias Sociales y recibe especial atención en las orientaciones para la enseñanza, esta conjunción es difícilmente tomada en cuenta por la realidad escolar. Se concibe a la lectura como una habilidad que solo se enseña y se aprende en los primeros años de la escuela primaria y luego se usa para aprender cualquier otro saber (Aisenberg, 2012).

Las diversas situaciones y actividades de lectura se conciben como parte de una secuencia de enseñanza y se articulan con otras actividades que le otorgan sentido. Las secuencias didácticas básicamente se apoyan en la lectura de textos expositivos, escolares o académicos. A partir de esta realidad, las prácticas docentes además de concebir a la lectura como medio de aprendizaje debieran concebirla como objeto de enseñanza, sin embargo en general en las clases no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Por el contrario, es común que los docentes traduzcan los textos y que intenten de esa manera, allanar las dificultades que trae su interpretación a los niños (Aisenberg, 2005)

Por otra parte, Aisenberg (2012) señala que en la concepción habitual de enseñanza en Ciencias Sociales subyace el modelo que disocia dos fases temporales: una es el acceso y la incorporación de información, y la otra de interpretación y explicación, dejando solo a la lectura para la primera etapa del proceso, donde solo provee de insumos para los procesos más complejos posteriores.

Sin embargo, desde hace tiempo las investigaciones didácticas y las concepciones sobre los procesos de aprendizaje implicados en el leer señalan que las actividades de lectura no pueden estar dissociadas de la interpretación de textos. Weisz (1987) señala que “Leer sin interpretar, sin extraer significado no es leer (...)” Según la autora, a través de las diferentes situaciones de lectura, al leer se trata de traer hacia el texto todo el conocimiento propio, las ideas, las concepciones que transforman el texto y al mismo tiempo transformadas por él. Lo interesante es eso, “(...) la transformación del lector, tanto en las informaciones asimiladas cuanto al propio desarrollo de la capacidad de lectura” (Weisz, 1987. p.8) sin dejar lugar a pensar en la posibilidad de separar ambos aspectos.

A partir del siguiente fragmento de registro de clase se podría inferir que, para la maestra, la lectura no es considerada durante la actividad como fuente para la reactualización de la información, y la interpretación es básicamente revisada y corroborada a través de un desarrollo oral del tema. Los alumnos no pueden recurrir al texto escrito para restituir la información necesaria cuando lo necesitan. La maestra es quien va ordenando e indica la progresión en la información a partir de lo que recupera de clases anteriores, no se plantea la posibilidad de interrogar al texto, luego recién da lugar a la lectura:

D: **¿se acuerdan** que había muchas formas de gobierno? **¿Se acuerdan que** en Europa había formas de gobierno diferentes? Por ejemplo **¿de cuál se acuerdan?** Había una que comenzaba con monar....

As: ¡Monasterio! ¡Monarquía!

D: No, monasterio es otra cosa, ¿qué es?...

As: (risas...)

D: y cuando hay imperio... ¿Cómo se llama a quien gobierna?

As. Emperador

D: Esos están formados por gobiernos de una persona

D: **Nuestro gobierno** ¿está formado así?

A: nooooo!!!!

D: ¿**Cómo está formado?**

A: Por el poder legislativo, poder judicial y poder ejecutivo.

D: Eso no es cómo está formado, es una de las características, otra de las características del gobierno.

A: **¡eso está en la carpeta!**

D: sí, **pero ahora no vamos a buscar en la carpeta. Bueno, hay tres poderes, legislativo, ejecutivo y judicial.** Esas son características. **Otra de las cosas que habíamos dicho** era que éramos representados. ¿A quién elegimos?

Estos otros dos fragmentos que corresponden a momentos diferentes en las mismas clases, se orientan en el mismo sentido. Pareciera que para la docente la posibilidad de leer obturara la posibilidad de pensar, que la interpretación solo pudiese darse fuera de la lectura a través del intercambio y los cuestionarios orales:

D: Ahí tenemos los tres poderes: poder ejecutivo, legislativo y judicial. **Ahora sin mirar las fotocopias, yo quiero que Uds. piensen** y me digan ¿a qué se referirán? ¿Qué palabritas a Uds. les suenan que podemos relacionar con la palabra legislativo? ¿Legislar a qué se puede referir?

.....

D: Muy bien con la justicia. ¿Y ejecutivo?

Al:miran las fotocopias

D: **No, pero yo dije sin mirar las fotocopias. Yo quiero que piensen en esta palabra ejecutivo. Piensen** en una empresa ¿Quiénes son los ejecutivos?

Sin embargo, respecto de las dos funciones de la lectura mencionadas, parecieran encontrarse distintas concepciones en las clases observadas. En el siguiente fragmento, la docente remite directamente al texto para obtener la información a la que intentan arribar, recurre a la lectura cuando necesitan corroborar algo. Aquí, dejar que tengan el texto a la vista estaría indicando que se prioriza la interpretación por sobre la memoria:

D: ¿Y qué otras conocen que encabezan cada institución, de salud, de educación, etc.?

As:.....silencio

D: Los ministros, los ministerios que residen en la ciudad que se declare como la capital. **Vuelvan a leer, no me miren a mí... lean allí.**

Estas dos interpretaciones se podrían vincular también con el lugar que ocupan los textos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y que, de alguna manera, reafirman la concepción de

que la interpretación se da fuera de los momentos de lectura. Según lo observado en las carpetas y a partir de las entrevistas realizadas a dos alumnos del 6to C, se reiteran situaciones donde la comprensión e interpretación se vincula a momentos de exposición del docente y la lectura para el estudio se remite a lo copiado del pizarrón o a fotocopias:

E: Sergio cuando Uds., **tienen que leer, tienen que estudiar, en Ciencias Sociales**, ¿no? Cuando tienen que estudiar algo **¿de dónde estudian?**

S: **De los libros, de información** que nos dan los profesores...**de la carpeta**, por ejemplo,

E: Aja de la carpeta también...

S: **por fotocopias**. A través de eso nos dan cosas que estudiar.

E: Y libros... ¿qué libros usan? ¿Te acordás de alguno?

S: No, libros que tenemos nosotros...por ejemplo. O buscamos información de algún lado, a veces

E: **¿Muchas veces o pocas veces de los libros?**

S: **pocas veces de los libros**

E: **¿Y más veces de dónde?**

S: Así, **escribiendo del pizarrón para que nosotros después escribamos en la carpeta y después estudiarlo**

.....
E: ¿Y acá que habrán hecho? ¿Te acordás qué tenían que hacer con esto?

S: Ah, sí, acá están las actividades.

E: Ah, **de la fotocopia** esta, tenían que hacer las actividades que están acá abajo.

S: **Y acá como te dije, hay un poco de información.**

.....
E: Y esto ¿de dónde lo copiaron? ¿Te acordás?

S: **Del pizarrón y nos explicó también sobre eso. Y esto lo mismo, igual, también del pizarrón. ¡Ah! con esto nos tomaron una evaluación.**

E: Con estas dos... ¿te acordás algo de esto? ¿Qué pasó? ¿Qué tuvieron que hacer ese día?

S: Em, más o menos, nos habló sobre el respeto por la diversidad cultural.

E: **¿Y fue todo hablado en la clase?**

S: **Sí, todo hablado**

E: **¿Y tuvieron que leer algo** ese día?

S: **Nos explicó**, nos dijo que podrían hacer al respecto.

E: **Todo explicado**

S: **Sí**

E: ¿No tuvieron que leer de ningún libro, de ningún...?

S: Y acá nos dijo que anotemos las preguntas que nos dio.

E: ¿Y esto lo tuvieron que contestar por escrito y así **todo charlado?**

S: **Charlado**

E: ¿Dialogado entre uds.?

S: Si

.....

El otro alumno Nicolás dice:

N: Sí, y a veces hacemos cosas de San Martín, Sarmiento, todo así...explicamos.

E: Explican...Y¿ quién explica?

N: El profesor...**escribe y después explica.**

E: ¿Y dónde escribe?

N: En el pizarrón. Sí, **lo copiábamos, bueno, primero explicaba y después lo copiábamos.**

E: Y ¿usan algún otro tipo de ...usan algún libro, algún manual, algunos otros textos...?

N: **No, con fotocopias**

E: **Fotocopias** casi siempre?

N: Sí

Presentación y exploración de los textos para acceder a su contenido global.

Lectura exploratoria.

En los momentos de exploración es importante que los docentes propicien la puesta en juego de diferentes modalidades de lectura, especialmente aquellas que para los niños resultan nuevas. Entre estas formas de lectura se incluyen: guiarse por los títulos, utilizar índices temáticos, mirar imágenes y epígrafes, leer solapas o contratapas de un volumen. Son aproximaciones que permiten ir organizando la información reconociendo las relaciones entre los contenidos o términos, armando redes que guarden la inclusión de sus partes, etc.

Cuando se lee para estudiar es indispensable que los alumnos dispongan de varios textos y suficiente cantidad dentro del curso, en la biblioteca de la escuela o en alguna institución accesible. A partir de allí, las docentes están en condiciones de presentar textos para que los niños busquen información que dé respuesta a los interrogantes surgidos durante la exposición.

Durante la exploración de materiales para localizar una información específica, los niños tienen oportunidades para adquirir prácticas sociales de lectura que se aprenden en la medida que se ejercen. A lo largo de distintas situaciones los niños van adecuando la modalidad de lectura al propósito y al texto. De acuerdo a eso, se permiten saltar partes del material que se supone no tienen la información buscada, al frecuentar textos informativos conocen la existencia de índices o tablas de contenido a las que recurren ya que facilitan la búsqueda de información (*Secuencia didáctica: Saber más sobre un tema de interés. 1er ciclo. (2008)*)

La interacción con las docentes y sus compañeros durante la exploración de un texto permite confrontar y construir significados, posibilita anticipar formas de buscar información que

orienta las próximas instancias de búsqueda sobre un tema de estudio (D.G.C. y E. Castedo y otros. *Secuencia didáctica: Carnaval, 2009*)

A través de un momento de exploración de textos, las docentes tienen como propósito enseñar lo que los lectores expertos hacen cuando los exploran para saber más sobre un tema. Así, por ejemplo, orientan para explorarlos atendiendo a la presentación de diseño e imágenes, identificando autor y fuentes, leyendo títulos, subtítulos, epígrafes, inicios de párrafos, palabras destacadas por su tipografía, marcas del paratexto.

Aquí se puede apreciar cómo la docente del 6to A interviene detenidamente para guiar a los niños en una lectura exploratoria sobre la organización del texto. Sus intervenciones consisten en orientar primero una lectura mirando títulos y subtítulos. En este momento los guía aportando información sobre la organización del texto de la Constitución Nacional:

D: La Constitución entonces es la ley suprema del país. ¿Puede haber una ley que no siga lo que dice la Constitución?

As: noooo!!!!

D: No, porque si la Constitución dice no matar ninguna ley puede decir que se puede matar.

Vamos a abrir la Constitución. ¿Qué hay en la primera página?

A: El preámbulo

D: **No, antes. Lugar y fecha. Santa Fe, 1994. Esta es una nueva constitución que como ven fue sancionada en ese año, en el 1994.**

Pasamos esa página y encontramos el título, el preámbulo, luego la primera parte. Vamos a la página 10, segunda parte. Esta es la forma en que está organizada. La primera parte dice Intenciones, porqué se hizo. La primera tiene el título, capítulo primero, declaraciones, derechos y garantías.

.....
Más adelante vuelve a brindar información sobre la organización del texto, capítulos, títulos, así reitera la información y el vocabulario específico, y pasa, recién luego, a una lectura de tipo analítica dando el turno como lectora a una alumna:

D: Vamos otra vez a la página 10 y quiero que lean, vamos a volver a leer **“Autoridades de la Nación”**. El subtítulo Gobierno Federal- El poder legislativo.

Vamos a ir ahora a la página 19, **sección II** Poder ejecutivo.

Vamos a leer en la página 24, **sección II** Poder judicial.

Entonces la primera parte habla de (....) y la segunda habla de las autoridades de la Nación y habla de todas las autoridades porque, vean, habla del poder ejecutivo y del poder legislativo.

Ahora quiero que vayan leyendo algunos artículos de la primera parte, leyendo, pero no los voy a leer yo. Artículo 1ero, a ver Mayra en voz alta léelo.

.....

En clase la maestra de 6to B también solicita prestar especial atención a algunos datos de edición para obtener información, que luego ella inmediatamente va a corroborar. Aquí decide que, si bien sus alumnos cuentan con un recorrido previo que conforma una trama de conocimientos escasa, es necesario que vayan incorporando ciertos saberes que posibiliten progresar en la idea de construcción histórica y social y elaboración de esta norma:

D: Bueno, **yo les voy a decir** que esto...miren acá adelante, miren acá (**escribe 1994** en el pizarrón) ¿Qué año dice acá?

As (varios): 1994

D: 1994. Esto no lo copien. Después lo vamos a copiar aparte. ¿Será esta Constitución de 1994 o será más vieja esta ley?

As: ¡Más vieja!

D: Y **¿qué habrá pasado en el 94?**

A3 y 4: La habrán renovado

D: La habrán arreglado, muy bien!

Hasta aquí los registros de clases de ambas docentes dan cuenta de un trabajo de exploración y lectura de textos, básicamente, de algunos que no han sido escritos especialmente para niños, como la Constitución Nacional y los diccionarios. Una de las docentes incorporará en las siguientes clases, diferentes folletos informativos, boletas y material de publicidad y propaganda política. La situación de lectura y la actitud de la docente permiten que los niños los exploren; la intervención consiste en observar indicadores como títulos, espacios, tamaño del papel, tipografía. Son textos de circulación social propios de las campañas políticas con motivo de las elecciones, textos que, como se sabe, no han sido escritos especialmente para niños. (Esto se vuelve a desarrollar *más adelante en Lectura de epígrafes, gráficos y mapas*).

La observación del docente sobre las intervenciones de los niños durante la exploración permite organizar una puesta en común para socializar qué decisiones fueron tomando cuando buscaron información sobre un tema. Explicitar lo que se hizo permite reflexionar sobre estos procedimientos y compartir con otras estrategias de abordaje no conocidas hasta ese momento.

Este tipo de lectura responde a un propósito determinado, luego dará lugar a otras formas de leer, a otras prácticas del lenguaje en contextos de estudio: “Al buscar información, la lectura asume una modalidad predominantemente exploratoria: no se quiere saber en detalle lo que dice el texto sino que basta una impresión global. Esta tarea se acompaña permanentemente de situaciones de escritura” ((D.G. C. y E. *Diseño Curricular .Educación Primaria. Segundo Ciclo. p. 108*)

Lectura del docente

En las secuencias se suelen presentar momentos que abren oportunidades para que el docente muestre sus prácticas como lector e intervenga aportando información, orientando cómo averiguar significados o enunciados complejos, interpretándolos desde el contexto, analizando sus partes, vinculando con otros textos ya analizados, usando el diccionario, etc.

En ese sentido, el maestro logra hacer visible una estrategia de lectura cuando, por ejemplo, “después de una primera lectura global, el docente relee para todos un fragmento (...) y comparte con los chicos las estrategias de un lector experimentado, explicitando los procesos que se ponen en marcha al tratar de comprender”. (*D.G.C. y E. Castedo y otros. Secuencia didáctica: Carnaval, 2009, p 11*). Así como la lectura del docente implica mostrar las habilidades como lector experimentado, la lectura compartida con él permite mostrar a los niños en qué deben reparar al momento de volver solos a leer los textos para estudiar.

Más especialmente la lectura del maestro requiere estar en escena cuando se trata de textos complejos o cuando el mismo contiene pasajes difíciles (*ver más adelante Leer textos difíciles*). Allí, una posible intervención es leer con los alumnos e ir comentando con ellos los textos y mientras él lee los demás sigan su lectura, al mismo tiempo hacer que esa lectura sea comentada, explicada o también ilustrada con ejemplos o experiencias (*Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Castedo, Molinari y Torres. (2001) Propuestas para el aula. 2º ciclo*).

Durante el desarrollo de esta situación el maestro va formulando preguntas cuyas respuestas los niños podrán hallar en el texto, deducirlas o buscarlas luego en otro lugar. Podrán también comentar lo que no han comprendido, lo que han logrado vincular con otra información o piden se amplíe el tema.

En una de las situaciones observadas la docente comienza la situación de lectura, lectura de tipo analítica y luego va pasando la responsabilidad de leer a los niños. Es interesante cómo hace explícita una práctica, diciendo a los alumnos el modo en que lo hace. Lee y va restituyendo información según lo visto en clases anteriores, va tejiendo una trama de significados entre lo que lee y lo que explica a los niños:

Bueno, entonces ahora vamos a mirar la fotocopia. **Yo voy a ir leyendo solamente la partecita de arriba** y después **vamos a ir leyendo por turnos, fíjense que hay tres cuatro subtítulos, pero** los tres primeros dicen, el primero dice poder...

As (muchos): Ejecutivo

D: ¿El otro?

As (muchos): Legislativo

D: ¿El otro?

As (muchos): Judicial

D: Judicial. Dice cómo se organiza el gobierno, ¿eh? **Acuérdense siempre que estamos viendo cómo se organiza el gobierno. (Y sigue leyendo) “En la Argentina tanto el estado nacional como el de las provincias se dividen en tres poderes...”** ¿Se acuerdan qué era el Estado? ¿Un conjunto de qué era?

.....

D: Bien (**retoma lo que estaba leyendo**) entonces “En la Argentina el Estado Nacional como el de las provincias se dividen en tres poderes, legislativo, ejecutivo y judicial”. **O sea que esto...** (Señala en el pizarrón) hay un poder ejecutivo, uno legislativo y uno judicial para toda la Nación, ¿no es cierto? Pero a su vez vemos que dentro de cada provincia hay un poder legislativo, un poder ejecutivo y uno judicial. (lee) “Cada uno de los poderes es independiente de los otros, tiene funciones diferentes y debe controlar que los otros dos realicen correctamente sus tareas”.

Lo mismo hace la docente de 6to B cuando ella retoma la lectura y sostiene la atención y el foco en el contenido, a partir de la lectura y las preguntas, releyendo algunos enunciados y mostrando la estrategia de volver al texto:

D: Muy bien, vieron que dice arriba Sección Segunda, del Poder Ejecutivo? **Entonces dice...”El poder ejecutivo de la Nación será desempeñado por un ciudadano con el título de presidente de la Nación Argentina”.** Ahora, todos somos ciudadanos, **pero ¿qué condición tiene que tener ese ciudadano para poder ser elegido presidente?, ¿cuál es la condición?**

Por eso dice, “... habiendo nacido en país extranjero”.

.....

Esta maestra actualiza en reiteradas ocasiones el propósito lector, muestra procedimientos de lectores expertos, prácticas del lector, ej. dice y muestra cómo recurre al texto para encontrar información, se pregunta dónde era que se había leído eso antes, cómo se confirma lo leído, para así poder restituir esa información que no se recuerda con precisión:

D: Entonces, como les decía, puede ser elegido presidente. **Ahora vamos a ver qué otras cosas tienen que tener para ser elegidos.**

.....

D: Bueno, **ahora vamos a buscar.** “Y las demás cualidades exigidas para ser elegido senador” **¿cuál es el otro artículo que uds. leyeron de lo que tiene que tener para poder ser elegido senador? Es uno de los que leyeron** porque se los di para leer. A ver, **no recuerdo** el número, pero **búsquenlo.**

.....

D: (completando el cuadro) 30 años! Entonces para ser elegido presidente tiene que ser nativo, haber nacido en acá en Argentina, ¿qué más? Tener 30...

As: ¡Años!

D: Y otra condición más... **allí está en el artículo.**

A3: Ser hijo

D: **no. Lo leyeron.**

.....
En el 6to A la maestra pregunta, lee y ella decide retomar la lectura mostrándose como lectora experta, para lograr una más ajustada interpretación del texto:

D: **¿quién formará la cámara de diputados?**

Al: los senadores.

D: si, claro, ¡y la de diputados por senadores!

Al (varios): (risas).....

Al 7: en el congreso.

D: si, funcionan en el congreso. **Vuelvan a leer, a ver, lo leo yo (lee el párrafo nuevamente).** ¿Qué hacen las cámaras?

Al (varios): ¡Aprueban leyes!

D: Muy bien. **A ver... ¿Cómo hacen? Escuchen esto (lee: “cada cámara se reúne por separado y.....”)**

D: ¿qué quiere decir proponer?

A lo largo de esta situación de lectura, es importante que el maestro muestre la puesta en juego esas prácticas: proponer volver al texto para buscar información que permita corroborar o modificar interpretaciones, releer y comentar algunos enunciados, reponer información a través de otras fuentes. De este modo, pone en marcha prácticas del lector cuando quiere corroborar lo que comprendió, recurriendo a la relectura o a la búsqueda de más información para contrastar con lo leído.

Lectura por sí mismos. Lectura para buscar información específica.

Cuando ante una situación de lectura por sí mismos el maestro distribuye el material en parejas o en grupos de niños, posibilita la cooperación entre ellos mientras permite que vayan explorando los materiales. La interacción con otros permite confrontar y construir significados sobre los textos. Es común que este modo de lectura se asocie a situaciones donde se pide que busquen informaciones específicas que den respuesta a preguntas analíticas formuladas por el docente.

Cuando hay niños que ya saben mucho sobre un tema y luego de la presentación, la maestra puede entregar textos para que los chicos lean por sí mismos, para luego abrir un momento en que cada grupo explique al resto lo leído y, de ese modo, se ponga en común toda la información. También puede abrir un debate posterior preguntando sobre la actualización de las propuestas y la búsqueda de nueva información.

Según las dificultades que esta situación puede generar a los niños, se requiere que el docente intervenga y, seguramente, lo hará en relación con el nivel de autonomía lectora de los grupos. En las situaciones de lectura por sí mismos, es probable que haga falta que el maestro reponga informaciones que no están contenidas en los textos, que es necesario explicar o ampliar. Las orientaciones de los documentos *consultados* (M.C.y E. Castedo y Molinari. *Proyectos para el aula*, 2001) sugieren que, si se trata de información que no aparece en un texto pero que puede comprenderse con la lectura de un texto posterior, es mejor dejar el interrogante anotado para tratar más adelante.

En ese sentido, aquí se puede observar cómo la maestra suspende la devolución de una respuesta en favor de que los niños obtengan la información a través de la relectura

D: El ejecutivo y el judicial. Y lo mismo con el otro, ¿verdad? Entonces, cada uno tiene funciones que cumplir, cada uno está controlado por los otros. ¿Y qué otra cosa más? **Vuelvan a leerlo a ver si encuentran alguna otra característica que leyeron. En el párrafo ese**, dijimos que los dos controlan...

A2: ¿que cada uno es independiente?

D: Muy bien, que cada uno es independiente. ¿Qué querrá decir que cada uno es independiente? Si yo soy una persona independiente...

Luego de los momentos de lectura por sí mismos, es interesante que el maestro abra un espacio de comentarios para el intercambio y puesta en común sobre los modos de abordar los textos: “El maestro aprovecha esta puesta en común, no sólo para que cada grupo comente en dónde encontró la información o qué información encontró sino para explicitar cuáles fueron las estrategias de lectura que cada grupo utilizó, cómo marcó dónde está la información, qué libros desechó y por qué, cómo hizo para darse cuenta qué servía” (D.G.C. y E: Castedo y Molinari. (2008) *Secuencia didáctica: Prácticas del Lenguaje en contexto de estudio*, 1er ciclo. p. 5). En estas situaciones se posibilita a los niños descubrir junto a otros qué es lo que hay que hacer para localizar información, cómo contrastarla con sus propias hipótesis y que no siempre es suficiente confiar en un único indicio para constatarlas (por ejemplo las ilustraciones) sino que es necesario coordinar con el resto de la información paratextual y textual.

En el siguiente fragmento, se observan las estrategias de lectura y el trabajo intelectual de un grupo de niñas cuando interpretan la consigna. Una de ellas -la alumna 3- cuando dice “lo inventamos... me acuerdo de la semana pasada”, recupera conocimientos previos tratando de establecer una trama conceptual desde donde responder. Es muy interesante la expresión de la alumna 2; refiere a la lectura como la estrategia para encontrar y extraer conceptos, y pide a los demás que “agarren las ideas” que ella va levantando con la lectura:

Al 2: ¿Qué ponemos?

Al 1: ¿Qué es representativa?

Lo piensan y una empieza a dictar.

Al 3: “**Lo inventamos**”.....” **me acuerdo de la semana pasada.**

Al 2: (Vuelve al texto, lee sola en voz baja).

Al 1: claro, copialo.

Al 2: (sigue leyendo sola) ¡**Yo estoy leyendo y ustedes agarren las ideas!**

Aquí, en otro intercambio dentro de la misma clase, se puede apreciar cómo luego de un momento de trabajo en pequeños grupos, se abre la instancia de realizar una puesta en común, donde se indica a los grupos leer y manifestar acuerdos o desacuerdos. La maestra propone trabajar sobre los resultados, “leer lo que hizo el grupo”, sin embargo, no abre un espacio donde los niños puedan intercambiar cómo fueron las prácticas y estrategias de lectura puestas en juego. Y, si bien se presenta la oportunidad de analizar distintos tipos de texto y discursos -a partir de las dificultades planteadas en determinados grupos-, no recurre a ellos para abordar su estructura y características textuales como Práctica del Lenguaje.

Grupo 3: **Piden ayuda. Dicen que no comprenden el texto.** (Es un texto más complejo porque su escritura contiene distintos tipos de discurso). **Releen y les cuesta** encontrar las respuestas.

Grupo 1: tienen progresión en las respuestas, son respuestas simples por escrito. La chica que parecía no involucrada pudo explicar con sus propias palabras el significado de algunas respuestas.

D: Cuando terminen van a leer lo que hizo el grupo. Los otros van a escuchar y a decir si están de acuerdo con lo que escuchan. ¿Todos copiaron en su carpeta lo que hicieron en grupo?

Al: si.....no....

.....

Cuando el propósito lector es claro orienta la estrategia en favor de una lectura útil para levantar información y saber del tema:

“(...) un alumno cuyo propósito es estudiar empieza a advertir la necesidad de detenerse con mayor cuidado ante las señales de no comprensión, va logrando manifestar su desacuerdo con la postura de determinados personajes (...), busca dar expresividad a los textos que lee en voz alta, y puede avanzar en la lectura de textos que resultan difíciles (...)” (*M.C. E. de la Nación. Castedo y Molinari. Propuestas para el aula. p.14*).

En la siguiente situación se observa una práctica bastante habitual: cuando los niños aún no logran adecuar la expresividad esperada en la lectura de un texto, el lector experto, la docente, acompaña y sostiene la lectura para favorecer la comprensión:

D: Bueno, vamos a leer el resto del texto. ¿Quién lee? A ver Juli

Al 1: lee un párrafo

D: (mientras Al1 lee, **la maestra señala las comas o acentuación cuando faltan**) Muy bien entonces, ¿por qué el poder ejecutivo no está a cargo de una sola persona?

Aquí se puede ver cómo la otra maestra propone recortar la lectura analítica sobre las condiciones para ser electos, a partir de lo cual un niño refiere al propósito lector “leer para estudiar sobre ese tema” y da la categoría de estudio a la actividad que solicita la maestra:

D: y la Corte Suprema de Justicia que es el poder judicial. Lo que vamos a ver de los artículos que yo les dí para leer, **solamente hoy es qué condiciones tiene que tener para ser elegido presidente, vice y para ser elegido senador y diputado.** Porque de la Corte Suprema de Justicia no les dí el artículo, entonces, vamos a leer estos dos.

A3: ¡ah! ¿Para ellos **hay que estudiar** nomás?

D: y ahí en los artículos dice qué condiciones tienen que tener. Ahora vamos a ver. Vamos a ver el presidente y el vicepresidente, que son los últimos tres artículos, el 87, el 90 y el.....El 87, ¿quién lee el 87?

La maestra se acerca al alumno y le señala dónde está el artículo. A ver porque si uds. no se callan no **vamos a escuchar**...

Las situaciones de enseñanza planteadas son propicias también para promover el aprendizaje a partir de la actividad metalingüística y metacognitiva. Por ejemplo, el cambio de roles de los alumnos como lectores, escritores o críticos; la escritura en colaboración, el uso de instrumentos de regulación y la reflexión durante el proceso de construcción textual (Anna Camps, 2001) En el caso recién mencionado el mismo alumno pone en palabras qué es lo que están haciendo a través de esa actividad.

Es interesante analizar acá cuál es el lugar otorgado a la copia, y qué función cumple luego de las situaciones de lectura para el estudio. La docente “del B” señala la importancia de la lectura para profundizar en el tema y no considera necesaria la actividad de la copia cuando los niños cuentan con el material. Los expresa claramente:

D: (...) Y como primero ellos lo leen es como que entienden de donde podemos sacar esto. La idea es que **profundicen cada uno de estos temas**, como tienen el libro **prefiero que no se dediquen a la copia porque tienen el libro** y ya que lo tienen...si copian no...

.....

D: (...) Voy a recuadrar este pedacito **y les voy a anotar acá**, de este lado, los artículos que van a leer. Los artículos que **van a leer no los van a copiar**, entonces yo se los voy a poner en el pizarrón para que Uds. **los vayan leyendo**.

Más adelante agrega respecto de la copia y se destaca la autonomía como estudiantes que les otorga a los niños:

D: (...) **lo pueden ir copiando** con lápiz en borrador y después lo pasan prolijo. Lo pueden hacer en otro papel y después lo pegan...**porque es para uds.** así que... Uds. tienen que buscar la forma más cómoda, para su comodidad, eh? **para que lo entiendan mejor**, de qué manera lo quieren hacer, ¿está?

Leer textos difíciles

Es casi generalizado el uso de textos de estudio, por ejemplo los manuales, donde el *tipo de lenguaje* utilizado recupera el vocabulario disciplinar pero lo presenta de un *modo "suavizado"*, dándole de esta forma una apariencia de texto sencillo, de fácil lectura y comprensión (Aisenberg, B. 2005). Sin embargo, hay momentos en el estudio donde es necesario ampliar un tema, buscar información específica o desarrollar algún aspecto particular, por lo cual se hace imprescindible ir a fuentes que no son escritas especialmente para niños. Estos textos resultan difíciles de leer, son extensos, poseen un vocabulario específico e información sobre la cual los alumnos no cuentan con demasiados saberes anteriores como para poder abordarlos.

Cuando se trata de leer textos que no han sido escritos para los alumnos, es conveniente la intervención del maestro donde él medie, ayudando a sostener la lectura y a dar la profundidad que el contenido requiere.

Aquí se puede observar cómo la docente va acompañando la lectura analítica de un texto difícil, alterna la lectura de los niños y, cuando detecta que es necesario, toma el turno ella, deteniéndose cuando se complejiza la posibilidad de comprensión y aportando información.

D: Y el jefe de gabinete ¿qué hace?

Al 2: Coordina el trabajo de los ministros (leyendo)

D: **¿Qué quiere decir que coordina?**

Al: Que corrige.

D: A ver..... Organiza y controla a los ministros. **Bueno, sigamos leyendo** ahora el poder legislativo.

A 2: **(lee el párrafo** sobre poder legislativo).

D: Muy bien. **¿Por quién** está formado el poder legislativo?

.....
D: Si, funcionan en el congreso. **Vuelvan a leer, a ver... lo leo yo (lee el párrafo nuevamente).** ¿Qué hacen las cámaras?

Al (varios): ¡Aprueban leyes!

D: Muy bien. **A ver... ¿Cómo hacen? Escuchen esto (lee: "cada cámara se reúne por separado y.....")**

D: **¿Qué quiere decir proponer?**

Advierte sobre la necesidad de estar atentos porque el texto brinda información importante para la interpretación. El alumno lee, la maestra advierte y orienta con una pregunta la interpretación:

D: **Dalma quiere leer** el Poder judicial, les pido que **estén atentos** porque hay gente que está dormida por lo tanto **presten atención**.

A **Dalma: (lee el párrafo)**

D: **Acá vemos que hay algo similar al poder legislativo**. Dentro del poder judicial ¿qué institución encontramos?

Mientras recorre los grupos la docente guía la lectura de algunas partes del texto complejas, armando la trama de significados, respondiendo consultas, relacionando con las marcas del pizarrón, resolviendo dudas y ayudando así a organizar la información:

D: **(retoma lo que estaba leyendo) Bien, entonces**, en la Argentina, el Estado Nacional como el de las provincias se dividen en tres poderes, legislativo, ejecutivo y judicial. **O sea que esto, (señala en el pizarrón)** hay un poder ejecutivo, uno legislativo y uno judicial para toda la Nación, ¿no es cierto? Pero a su vez vemos que dentro de cada provincia hay un poder legislativo, un poder ejecutivo y uno judicial. “Cada uno de los poderes es independiente de los otros, tiene funciones diferentes y debe controlar que los otros dos realicen correctamente sus tareas”

D: ¿**Qué les parece importante** de esto que leímos? ¿Cada uno tiene...

A2: Que hacer sus tareas.

D: Y el jefe de gabinete ¿qué hace?

A1 2: Coordina el trabajo de los ministros **(leyendo)**

D: ¿Qué quiere decir que coordina?

A1: que corrige.

D: **a ver.....** Organiza y controla a los ministros. **Bueno, sigamos leyendo ahora el poder legislativo.**

A 2: **lee** el párrafo sobre poder legislativo.

D: Muy bien. ¿Por quién está formado el poder legislativo?

Al proponer la lectura de textos que no han sido elaborados para los niños y por lo tanto les resulta difícil leer, es conveniente profundizar sobre algunos conceptos y no sobre todo el texto, es mejor hacerlo solo sobre aquellos que responden al propósito de la lectura. Al mismo tiempo tiene sentido observar algunos aspectos textuales de modo de ir advirtiendo algunas relaciones entre texto y contenido, y así avanzar progresivamente en formas de lectura para saber más sobre el tema. Trabajar sobre los elementos lingüísticos empleados habitualmente en textos académicos les posibilita avanzar progresivamente en una lectura cada vez más autónoma.

La docente Marcela reconoce la dificultad que esta trama de contenidos representa para los niños y señala:

Este tema es difícil, si, en realidad es abstracto. Y eso que se los hago, cuando se los explico, se los hago bastante como cotidiano, como para que se den cuenta...por ej. lo de los representantes para que fuera más gráfico a ver cómo, yo les decía imagínense que mañana yo quiero pintar la escuela de rojo o quiero cambiar el color de la escuela (...)

Para el trabajo sobre elementos lingüísticos que se encuentran en los textos, resultan interesantes los modos de intervención desarrollados en la Secuencia didáctica sobre Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio y participación ciudadana, citada. Algunas preguntas que pueden orientar las consignas del maestro en relación al análisis sobre tipos de textos, géneros y discursos son: ¿cómo aparece nombrada (...)?, ¿hay opinión de (...)?, ¿en qué expresiones puede verse en una opinión?, ¿hay citas de fuentes consultadas?, ¿cómo se nombran?, ¿qué expresiones que les parecen propias de (...)?, ¿cuál es la relación del título (...) con el contenido del texto?, ¿en qué sección aparece esta (...)?, ¿por qué creen que aparece en esa sección y no en otra?

Durante el desarrollo de estas situaciones es importante la intervención docente para que a los niños les resulte posible elaborar anticipaciones que corroboren con los textos. En este sentido es necesario que el docente garantice ciertas condiciones, en algunos casos, ofreciendo información verbal sobre lo que está escrito, poniendo a disposición de todos los niños variadas fuentes de información. De esta manera, el maestro presenta los textos tal como circulan en la sociedad, fuera de la escuela, porque considera que tanto los textos completos como sus contextos son fuente de información útil para que los niños puedan atribuir significado a lo escrito.

Entre los textos leídos en el curso C, se encuentran algunos vinculados a la población oná y la colonización europea: por ejemplo, “La Patagonia Trágica” (1957) de Borrero, José María, que contiene léxico antiguo, complejo y poco común en estos días. Este texto representó dificultad, se pudieron observar las marcas de trabajo sobre esos términos que los resaltan para prestar atención y discutir sus sentidos contextualizados.

E: Ah! Esto es sobre los pueblos originarios, esta es la leyenda, esto es...

N: Es la continuación de los pueblos originarios, de eso, sí

E: Les hicieron preguntas...

S: Este tenía las palabras que ya no existen ahora

E: ¿En este?

S: Este mirá...contentándose, no! Enchirpe, esta es una palabra que ya no existe, oíanse o Sevilla

N: o treso

E: No, Sevilla es una ciudad de España

S: Ah! No, pará...vide. **Vide esa es una palabra... pero vide significa ahora ví.**

S: Ollaban. Acá se trata cómo los mataban

E: ¿Y ahí?

S: Apístole. Son palabras que no existen más...con algunas palabras nos ayudó el profe porque él conocía algo del español antiguo

En el anexo se han incorporado fotocopias de algunos de estos textos complejos que trabajaron Sergio y Néstor en su 6to año.

La docente del A toma una previsión didáctica, el uso del diccionario, porque sabe que en el texto que están por abordar van a encontrar palabras difíciles o que no conocen. Los niños leen las palabras en el diccionario, la lectura es para saber más de un tema, sin embargo se propicia la velocidad al pedir que el primero que encuentra avise:

D: **busquemos en el diccionario...** Privilegio. **El que primero lo encuentra me avisa.** Yo dije que ahora no se copia. ¿Qué le hice yo ayer a...¿te acordás? Le saqué la hoja y después tuvo que empezar todo de vuelta. ¿Quién encontró qué es un privilegio?

A3: ¡yo lo encontré! “Gracia especial que se concede a uno” (Lee muy bajo dos veces)

D: “Gracia especial que se concede a uno”. **Bien, a ver vos, Camila ¿qué encontraste?**

A4: “Prerrogativa que se concede a algunos para liberarlos de una carga”.

A lo largo de estas lecturas, se plantea una situación que implica considerar algunas previsiones para acompañar la lectura. La propuesta del maestro de leer en parejas o en pequeños grupos posibilita el compartir interrogantes y resolverlos. Mientras tanto también “da lugar a descubrir que las dudas se pueden aclarar más adelante en el mismo texto, que la información paratextual aporta datos importantes, que algunos aspectos se comprenden y otros quedan “en suspenso””. (*M. C. y E. de la Nación. Castedo y Molinari. Proyectos para el aula, 2001. p.12*).

La maestra ayuda a adecuar el modo de leer un texto difícil como es la Constitución Nacional. Leen y releen los niños y ella también, suspendiendo una respuesta de su parte, pero involucrándose en la lectura:

D: **A ver ¿quedó claro eso?**

As: siii!!!

D: **Sigan con la lectura del artículo**

A: Juan Carlos lee (entrecortado)

As: (algunos se ríen)

D: **(Lee con Juan Carlos, lo va ayudando en la lectura en voz alta. Corrige. Relee con él.)**

D: ¿Qué significa eso?

A JC: (Mientras él lee todos siguen la lectura, serios. **La maestra corrige la acentuación**, sí (si) régimen (regimen). **Al mismo tiempo complementa la lectura**).

D: La Constitución Nacional o sea que es la Constitución para todo el país, pero ya habían dicho que era federal o sea que hay un gobierno central y provinciales. **Pero miren que dice** “bajo el gobierno republicano” es decir que todo el país tendrá la misma forma de gobierno.

Bueno, leamos otra vez, cuándo un gobierno federal es garante... ¿qué es garante? ¿Qué quiere decir que es garante?

.....

D: Entonces la Constitución es la gran ley y las otras deben ajustarse a lo que allí se expresa. Esa sería una la relación entre la Constitución y otras leyes. Bueno, hasta ahora leyó Agus. **¿Leemos el capítulo? ¿Quién quiere leer?**

A 3: (Levanta la mano. **Lee**)

D: (**Relee el artículo**) ¿A qué forma de gobierno se refiere este artículo?

A 4: A la representativa

D: ¿Por qué es representativa?

As: (Murmullo)

D: **A ver, volvamos a leer el artículo** (lo lee ella) Entonces. ¿Qué significa que sea representativa?

Aquí nuevamente se presentan dificultades, un grupo solicita orientación respecto de la comprensión del texto. La docente distribuyó diferentes textos escolares. El resto de los grupos avanza progresivamente, interpretando y expresando con vocabulario propio.

Grupo 3: **Piden ayuda. Dicen que no comprenden el texto.** (Es un texto más complejo porque su redacción es menos directa). **Releen y les cuesta encontrar las respuestas.**

Grupo 1: tienen progresión en las respuestas, son respuestas simples por escrito. La chica que parecía no involucrada pudo explicar con sus propias palabras el significado de algunas respuestas.

Este otro fragmento da cuenta de la dificultad que representa la lectura de estos contenidos para los niños por el nivel de abstracción y vocabulario que se utiliza.

Grupo 1. **Reciben apoyo de la docente. Resuelven con ella uno de los ejercicios sobre la explicación de uno de los conceptos.**

Grupo 2. Uno de los niños dice que va a marcar y decir las palabras importantes. Pide a los otros niños que anoten ¡vamos, anotá! **No se ponen de acuerdo y llaman a la maestra.**

Anna Camps señala que algunas situaciones de enseñanza propician que la lengua se haga opaca y se convierta ella misma en objeto de análisis de la comunicación. El aula se torna así, en espacio propicio para la toma de conciencia sobre ella, especialmente a través del aprendizaje de la lectura y la escritura, y cuando se la reconoce instrumento de aprendizaje

de otros contenidos disciplinares. Estas situaciones vistas donde es necesario detenerse sobre las dificultades que agrega el léxico específico, aportarían la posibilidad de reflexionar sobre la construcción de la lengua como objeto.

Lectura de epígrafes, cuadros, gráficos, mapas.

“La experiencia cultural contemporánea es una experiencia crecientemente audiovisual en la que el proceso de construcción visual de lo social requiere abordar la realidad también como realidad de representaciones” (Barbero en Carli, S. p. 24).

El texto informativo se compone de organizaciones discursivas diferentes a las de los textos literarios y habilitan modalidades de lectura variadas: exploratoria, detenida, parte por parte, intensiva. A partir su abordaje el docente puede mostrarse como lector experto que adapta la manera de leer al tipo de texto, según el propósito de la lectura y de aquellos a quienes lee (*D.G.C. y E. Secuencia didáctica. Prácticas del lenguaje en contexto de estudio. 1er ciclo. p.8*).

La lectura de textos informativos requiere poner en juego estrategias que se profundizan en la lectura para el estudio o para saber más sobre un tema a lo largo del Segundo Ciclo. Dadas estas configuraciones, no es necesario que el maestro lea el texto completo como cuando lee literatura, sino que puede leer parte del cuerpo del texto principal y/o algunos epígrafes explicitando dónde va a leer.

Los libros actuales son portadores de mucha información visual. Muchos de los textos informativos se caracterizan por tener títulos y subtítulos, texto principal, imágenes y epígrafes dispuestos en la página con diversa espacialización, por eso es importante la intervención del docente respecto de cómo interpretarla, de analizar qué información brindan esas imágenes y qué otra brindan las palabras, de comprender cómo se complementan, de entender las diferencias entre distintas representaciones de los objetos (fotografías y esquemas). Ya a partir de una lectura exploratoria, se inicia un momento donde la intervención del docente apunta a mirar especialmente eso que los distingue, así como algunas frases y palabras relevantes, inicios de los párrafos o expresiones destacadas tipográficamente.

Las situaciones de lectura –donde el docente o los niños leen- brindan la oportunidad de realizar diversas aproximaciones al conocimiento y relacionar el texto principal que se lee con el acceso a la información que lo complementa. Ya desde el momento en que el docente expone sobre un tema, comienza un camino donde “es necesario que planifique el texto a comunicar cuidando la progresión de la información y que acompañe la exposición con otros recursos (imágenes, diagramas, lectura de fragmentos) (...)”. (*D.G.C.yE., Castedo y otros. Secuencia didáctica: Carnaval, 2009, p.6*).

Dentro de los estudios sobre la cultura visual y la gráfica, C. Duek (2009) señala cómo los medios de comunicación en general, y en particular los periódicos y revistas, han acortado la información verbal a favor de fotografías, infografías y otras posibilidades de lo visual. El proceso de analizar textos visuales y la relación entre palabra e imagen requiere lo que se denomina habilidades de lectura superiores y estimula el pensamiento profundo (Arizpe E. y Styles, M. (2004). Benson expresa que existen cuestiones complejas en la lectura de representaciones e imágenes que superan una simple traducción y dice que “hay valores y significados que solo se expresan mediante cualidades visibles y audibles, y cuestionar su significado como si se pudiese expresar con palabras es negar su particular existencia” (Arizpe E. y Styles, M. (2004) p. 79).

Los niños del nuevo milenio crecen en una cultura mucho más visual que antes. El aprendizaje de la alfabetización visual, la lectura de imágenes, redundan en estrategias que favorecen la capacidad de lectura de otros lenguajes; sin embargo, lo visual ocupa un status relegado en la enseñanza ya que predomina el abordaje de la lectura de textos escritos y se margina la de imágenes.

En general en las clases observadas no se ha visto un planteo de trabajo que profundice la intervención sobre estas cuestiones, no se recurre a la observación de elementos visuales como objeto para intervención. Las docentes construyen en casi todas las clases, de manera más o menos espontánea, gráficos en el pizarrón, pero no se discute su diagramación con los alumnos. Los usan en forma permanente como recurso visual para organizar gráficamente según títulos y marcas que ellas mismas van configurando delante de los niños:

(La docente **va escribiendo** en el pizarrón lo que cada grupo de alumnos dice, **redondeando y titulando**). D: Pregunto, de lo que nombraron; ¿cuál será la más importante?

En el siguiente ejemplo se puede analizar otra intervención de la misma docente del 6to B, cuando ya distribuidas folletería y boletas en los grupos, destaca lo visual, el uso del espacio, la extensión en el papel, otras marcas que evidencian la relación contenido y diagramación, indicando a sus alumnos que vean:

D: **Desde lo visual**, ¿de qué se ocupan más los partidos? **¿En qué se usa más papel?**

As. En la propaganda

D: muy bien, si en la propaganda. ¿Y en la propuesta?

A1: No mucha

D: Es verdad, **usan más el papel y el tiempo en mostrarse**, lo que es la propaganda y el tiempo en lo que es la propuesta, muestran menos lo que es la propuesta.

Vean en las propuestas... ¿cuáles son los temas? ¿Qué más aparece? Miremos esta que es de la que más tenemos... (Leen entre todos)

.....
Bueno, ahora vamos a ver **las boletas**. ¿Todas las boletas que les di tienen candidatos a presidente? Esa tiene desde la provincia en adelante, no tienen propuestos para presidentes. Tiene todo menos presidente. ¿**Hay alguno que tiene solo una partecita?**
.....

D: Sí, allí por eso a veces tardan un poco dentro del cuarto oscuro. Dentro del cuarto oscuro están todas las boletas **ordenadas por número**. **Fíjense** donde están los diputados y senadores...

As: Sí, acá.

D: Ven que tienen **números**, bueno, ellos van entrando por cantidad de votos. ¿Para qué están según lo que vimos en la Constitución, los senadores y diputados? ¿Dónde están los diputados y senadores? ¿En qué lugar?

Más adelante, una vez realizada una lectura de tipo exploratoria basada en los elementos visuales y teniendo cada grupo diversos materiales correspondientes a distintos partidos políticos, pide a los niños una lectura analítica y comparativa. Sabía que era necesario tomar esas provisiones para avanzar en los modos de leer más analíticos:

D: Ahora comparemos con los ítems que aparecen en otras propuestas. **Uds. chicas lean** las propuestas de Leoni, **Uds. ahí Esteban, lean** las de Gray; Uds. las de Groppi y **Uds. acá** las de Norma Fernández. Acá tengo de x... de x no tenemos la propuesta, esa es la propaganda.

Lean bien porque después **vamos a comparar** las propuestas y a **ver qué le podría faltar** a cada uno... Bueno, ¿listo?

La docente los guía en la revisión de los textos, la lectura que propone consiste en que miren títulos, imágenes, epígrafes, frases o palabras resaltadas por la tipografía utilizada en el soporte publicitario. Luego orienta la lectura analítica al llevarlos a constatar en los folletos los ámbitos que ella registró previamente en el pizarrón: Salud, Educación, Cultura, Deportes, Desarrollo Social, Seguridad, Medio Ambiente etc.

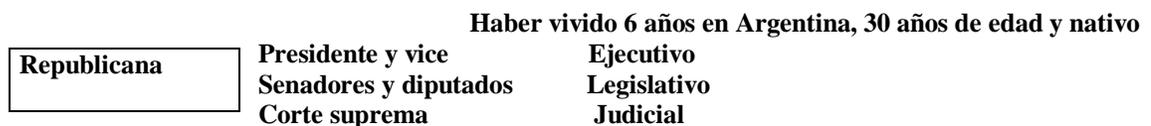
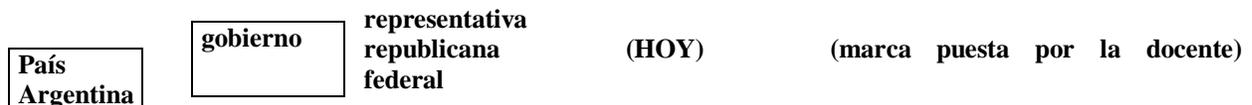
D: De lo que leyeron las chicas de Leoni, ¿**tienen más o menos lo que escribimos acá?** ¿Tiene seguridad? ¿Salud? ¿Educación? ¿Asistencia social? (lee la lista que se encuentra en el pizarrón)

Ante la situación de lectura de folletos o las boletas para las elecciones pueden surgir nuevos interrogantes o temas, más allá de los contenidos específicos de las Ciencias Sociales. Uno de ellos es la reflexión y el análisis sobre el discurso propio de estos portadores de textos. Se pueden abrir interrogantes sobre el tipo de expresiones que aparecen en estos materiales. Cuando los niños leen el tema en grupo, comparten la información, dando sentido a este momento de comunicación.

En las siguientes intervenciones se puede analizar el abordaje de lo visual: la maestra da la consigna de hacer un cuadro, que si bien corresponde a una situación de escritura, para ella

representa lo dinámico del planteo sobre lo gráfico y colabora en la interpretación de una trama de contenidos especialmente densos y complejos:

D: Se acerca y explicando a la observadora dice (...) **Una parte leyeron, más que nada leen del libro y yo lo que les hago hacer...a ver, es un cuadrito, (al mismo tiempo un alumno agrega “ahí se explica todo”) una cosa con movimiento, para completarla tienen que buscar en el libro. Y como primero ellos lo leen es como que entienden de donde podemos sacar esto. La idea es que profundicen cada uno de estos temas, como tienen el libro prefiero que no se dediquen a la copia porque tienen el libro y ya que lo tienen...si copian no...**



Aquí, al concluir el trabajo de lectura y como propuesta de metacognición, la docente vuelve sobre los contenidos vistos, y señala lo abordado en la clase, marcando claramente con la palabra **HOY** en el gráfico del pizarrón el tema Forma de Gobierno Republicana

Según Augowstosky (2012) los textos de Ciencias Sociales contienen información expresada en cuadros estadísticos (cuadros de doble entrada, gráficos de tortas, de barras y curvas entre otros), textos escritos (informativos, argumentativos, crónicas, fuentes documentales, notas periodísticas, etc.), cartografía (planos, cartas, mapas) e imágenes (satelitales, ilustraciones, fotografías, gráficos, etc.).

En algunos casos, estas imágenes son concebidas especialmente para ilustrar estos textos pero en otros, son tomadas de contextos donde fueron creadas a partir de un propósito distinto, modificando sus características y encuadres originales. Para poder interpretarlas y orientar la lectura se incluyen epígrafes que ofrecen una puerta a un cuerpo de información que no se encuentra presente en la representación ni en el texto escrito principal.

Los epígrafes son textos escritos breves que pueden contener comentarios, explicaciones u otros tipos de datos en relación con el tema que ilustran (Augowstosky, 2011) Ambos se complementan, toman sentido cuando entran en relación; algunas veces la imagen ilustra lo que el texto escrito brinda como información, otras, incorpora nueva información o llega a interpelar la del texto escrito. El tipo de epígrafe entonces se vincula a la función que ocupa la

ilustración en torno al texto principal. En todo caso, la imagen y el texto aportan a una construcción de sentido; tomar esta información y profundizarla es una interesante forma de construir significados.

Cuando los alumnos participan en situaciones didácticas donde se dispone de textos adecuados al tema, cuando pueden ubicar el tema entre otros según la información que aportan el índice y elementos paratextuales, cuando logran apoyarse en las referencias de mapas, esquemas y otros tipos de gráficos, en imágenes, leer la información de los epígrafes, allí, amplían y fortalecen las estrategias como lectores y estudiantes.

Las consignas del maestro necesitan orientar la interpretación del texto en función de diferentes índices, por la imagen o por información literal. Durante la lectura el maestro puede detenerse y realizar comentarios sobre algunas expresiones y reponer otra información. No solo interviene leyendo, también lo hace cuando: “comenta las imágenes, pide que alguno de los alumnos lea los epígrafes y trata de que adviertan de qué manera los mismos se complementan con la foto, la ilustración o el cuadro al que acompañan (...)”. (M.C. y E. Castedo y Molinari. (2001) *Propuestas para el aula.*, p.10)

Es preciso reconocer a estas prácticas culturales objeto de intervención didáctica y asignarle tiempo a la lectura de imágenes y epígrafes. Reflexiones y preguntas orientadas al planteo de hipótesis, preguntas que apelan a la creatividad, otras que lleven a ampliar aún más la información que proveen las representaciones, son posibles intervenciones del docente en este abordaje de leer textos escritos en relación con otros que lo complementan. Pensar qué se puede hacer en el aula para enseñar a mirar imágenes implica considerar la composición integral de los textos y tratar una variedad de aspectos.

A lo largo de las clases observadas, en pocas situaciones se recurrió a la lectura de los gráficos, abundantes en los libros de texto escolares o sus fotocopias. Aquí se presenta un momento donde se observa cómo un niño intentaba interpretar una línea de tiempo, mientras su grupo trataba de interpretar los textos escritos:

Mientras tanto el otro grupo sigue leyendo por párrafos pero solo continúan las dos niñas. Un compañero de ese grupo molesta, dispersa a las chicas que leen. Ellas se quejan. El otro varón lee **“la línea de tiempo...”** El que molestaba lo reta y lo hace callar porque –le dice- distrae a las que leen. **El chico dice que está leyendo los números del gráfico.**

En las entrevistas realizadas en el 6to C se puede ver que el uso de gráficos es poco habitual, se utilizan frecuentemente en el área de Matemática y Ciencias Naturales. Sergio dice:

E: ¿Y se entienden las fotocopias? ¿Vos qué pensás?

Sergio: Sí, se entienden, son fáciles, muy fáciles, muy comprensibles.

(...)

E: **¿Y cuadros, gráficos?**

S: **¿A qué se refiere con lo de gráficos?**

E: Y por ejemplo... a ver, viste esos gráficos que hacen...que representan resultados de algo? (Le dibujo un gráfico de tortas y otro de barras)

S: **Eso vimos con Soledad, en una encuesta que teníamos que hacer recorriendo todo el barrio, los resultados sumando todos y todos los de la clase.**

E: ¡Qué bien! ¿Y de qué es maestra Soledad?

S: De **Matemática y de Naturales**. Y también con ella trabajamos con lo de Seguridad Vial. Bueno, el profesor Guillermo nos dio todo lo de Educación Vial, la Rosy nos dio también. Siguió ella, continuó

En situaciones de estudio en Ciencias Sociales es frecuente el uso de mapas, el cual exige a los niños el acceso a nuevas convenciones de representación. Las referencias que ofrece un mapa respecto del color, las escalas, los símbolos, las líneas divisorias, las rutas y líneas ferroviarias son progresivamente reconocidas por los jóvenes lectores, de allí que las condiciones didácticas requieran poner a los niños en contacto a través de situaciones que los lleve a tener que interpretar las indicaciones en el texto en forma individual, grupal o junto al maestro (*M.C. y E. Castedo y Molinari. Propuestas en el aula, 2001*).

A continuación se transcriben tres fragmentos de la entrevista con Sergio donde se puede apreciar que en su curso, el trabajo con mapas se propuso en pocas ocasiones, estos son la representación de la República Argentina y las provincias a partir de la cual se propone la actividad de completar y relacionar nombres de provincias y capitales:

E: (...) ¿Y acá? **¿La ubicación de la Argentina? Hay un mapa, un planisferio.**

S: Argentina y Japón dirá

E: ¿Y por qué Argentina y Japón? **¿Por qué habrá sido esto?**

S: ...Ah! y también están las Malvinas que están rechiquitas en este planisferio.

E: **¿Y les explicó algo el maestro sobre el planisferio?**

S: **Sí, nos explicó pero hace mucho...**

.....
E: ¿Y acá sigue? (por si continuaban o no las hojas de la carpeta)

S: Sí, sigue. ¡Ah! ¡este es un mapa que trabajamos entre todos! Y vimos las provincias. ¡Ah! y también con ese mapa trabajamos sobre lo que pasó en cada una.

E: ¿En cada provincia? **¿Algo sobre la historia de cada una?**

S: Si

E: **¿O algo de la actualidad** también?

S: De la historia la mayoría, de la actualidad cuando vimos Buenos Aires.

.....
E: ¿Y se entienden las fotocopias? ¿Vos qué pensás?

S: Sí, se entienden, son fáciles, muy fáciles, muy comprensibles.

E: **Y mapas, ¿vieron otros mapas?**

S: **No, solo ese.**

La lectura de un mapa se lleva a cabo de un modo integrado, se lee en simultáneo aún cuando luego se interpreten sus diferentes elementos. “Para leer y comprender mejor un mapa (...) es necesario conocer sus condiciones de producción, es decir, quién lo elaboró, cuándo, para qué, quién lo encargó, para qué fines, y también las condiciones de lectura de ese texto para cada lector y en cada momento” (Augustowsky (2011) p.108). La cartografía es una representación que implica una práctica social porque expresa los conocimientos e intenciones que se tienen en determinado momento. Las decisiones tomadas en el diseño y la confección de los mapas manifiestan los intereses de una sociedad, formas de narrar, de comunicar ideas, de organizar la mirada sobre los territorios. Incluso hasta la manera de tomar un mapa, de colocarlo para la lectura también es una práctica cultural.

Para analizar el espacio geográfico es necesario superar la simple lectura de la imagen porque resulta insuficiente para comprender la construcción del espacio social; es necesario comprender los problemas, conocer los actores sociales, los modos de construir espacios y habitarlos. La cartografía es una práctica social que evolucionó a lo largo del tiempo. Su inclusión en los textos escolares no debe ser tomada como una mera ilustración sino como otra práctica comunicativa que interrelaciona con el texto verbal.

Para comunicar lo aprendido en situaciones de lectura en Ciencias Sociales

Muchas son las actividades que podrían dar lugar al cierre de una secuencia de lectura y que al mismo tiempo posibilitan comunicar lo aprendido. El docente puede proponer producir textos escritos u orales sobre los temas estudiados, siempre “resulta importante definir el tipo de texto que se va a producir, el contexto de circulación y los destinatarios” (*D.G.C.yE. Secuencia didáctica: Saber más sobre un tema de interés. 1er ciclo.p. 12*).

Es imprescindible considerar la permanente interrelación que se establece en este momento entre situaciones de lectura y escritura. Para preparar una exposición, generalmente se preparan gráficos o se ilustran con imágenes que acompañan el relato y que implican una relectura de los textos. Para la elaboración de epígrafes que acompañan las ilustraciones, gráficos u objetos, será imprescindible volver a los textos leídos. Del mismo modo, para elaborar láminas o carteles explicativos es necesario recuperar las lecturas anteriores y revisar lo anotado, “localizar información en diversas fuentes, resumirla y organizarla en un

nuevo texto, son prácticas de lenguaje propias del ámbito del estudio que cobran sentido en el marco de esta tarea". (*Secuencia didáctica Carnaval, 2009.p. 21*)

En cualquier situación de producción de textos se apela a la recuperación de la información y a la construcción de un nuevo sentido, por eso es oportuno volver sobre las lecturas realizadas en las diversas situaciones de enseñanza.

Conclusiones:

Las situaciones de enseñanza observadas abordan la lectura al mismo tiempo que lo hacen con los contenidos disciplinares. Trabajan sobre las distintas situaciones de enseñanza de la lectura, sin embargo, en general, no dan cuenta de una reflexión profunda acerca del lugar de

contenido que ocupan las Prácticas del Lenguaje en esos contextos de estudio, ni del doble propósito de comprender el tema y de aprender a leer los textos escritos. La dificultad planteada por los docentes como un problema de aprendizaje de los niños, constituye una premisa por la cual el maestro no se reconoce en el rol de enseñante de ciertos contenidos.

Las orientaciones didácticas para la intervención docente no dejan de señalar que las Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio constituyen un objeto de enseñanza y las investigaciones sobre las prácticas docentes no restan significación a las propuestas de trabajo interdisciplinarias. Los contenidos no están solo fijados a los textos que se leen o en la exposición del maestro, los contenidos que verdaderamente se aprenden se ponen en juego y dependen del intercambio que el docente genera en la clase, en la lectura y trabajo que se despliega a partir de sus múltiples intervenciones.

Es importante resaltar el sentido pedagógico de estas prácticas cuando se vinculan a los contenidos de Ciencias Sociales, ya que relacionan el uso del lenguaje, el conocimiento sobre la realidad social y al mismo tiempo se constituyen en experiencias para la formación ciudadana. Permitir que en el aula se ejerzan estas prácticas es condición para formar lectores y escritores competentes, críticos, capaces de resolver situaciones en relación al avance en el conocimiento sobre un tema y sobre la lengua escrita.

Las clases observadas demandan un trabajo de reflexión para hacer explícito lo implícito, para identificar las concepciones teóricas que sostienen el trabajo pedagógico. Esto ofrecería una visión más amplia de la práctica docente, desde donde pensar qué intervenciones son las más adecuadas para poner en juego la construcción de una trama didáctica que habilite mejores aprendizajes, que plantee una propuesta de enseñanza en términos de ver cómo interpelar los sentidos de un texto, de permitir pensar que en la lectura hay alguien que se deja modificar por una práctica que se construye a lo largo de múltiples experiencias con el lenguaje. Si bien entendemos que en una concepción constructivista del aprendizaje la relación entre la propuesta y la apropiación de información no es directa, esa propuesta es central y “el paso inicial en un camino que no podemos recorrer en lugar del niño ni controlar el tiempo que cada uno va a utilizar para recorrerlo” (Weisz. Op.cit.p.4).

Aprender del análisis de las prácticas, a través de los registros de clases y al mismo tiempo de la palabra recogida en las entrevistas a los niños, posibilita una mirada detenida, favorece el análisis de regularidades, de las representaciones implícitas y de los criterios que sustentan las intervenciones cotidianas y las acciones del docente. Tomar esta práctica y transformarla en objeto de discusión, de análisis, poner la mirada allí, cuestionarse y comprometerse éticamente con ella, consiste en convertirlas en objeto de análisis cuando no ocupaba ese lugar anteriormente.

Este análisis cualitativo de las relaciones entre las intervenciones docentes, las condiciones didácticas y las estrategias para el conocimiento del área acerca de la lectura de textos principal y de otros con los que articula significados, intenta generar un pequeño aporte al estudio de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en contexto de estudio en Ciencias Sociales del segundo ciclo de la Escuela Primaria en el conurbano bonaerense.

En la escuela “junto con algunas prácticas que determinan las trayectorias, conviven otras que fuerzan esos límites y abren puertas tensionando esos márgenes” (Kaplan,2005), desde su papel transformador merece siempre la oportunidad de actualizar lo que sucede dentro de ella. Esto representa un compromiso por articular mejores situaciones de enseñanza que incluyan la interpelación de una realidad con historia, que intenta develar la trama de significados que sostenga las buenas prácticas de los docentes y contribuya a mejorarlas como un presente desafío.

En palabras de Isabelino Siede: “*Nuestra preocupación didáctica es entrar en diálogo con una trama de pensamientos, valoraciones y representaciones que no son directamente observables*” (2012: 274); a partir de esto se señala el verdadero sentido de conocer, comprender, interpretar y valorar el complejo campo de la realidad social.

Bibliografía

- Aisenberg, B. "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia" En Rev. Íber Nº 43. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Barcelona, Grao. 2005.
- Aisenberg, B. Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En: Siede, Isabelino y otros. (2012) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Bs. As. Aique.
- Aisenberg, B. "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos". En Rev. Lectura y Vida. Año 26, Nº 3. Bs.As. 2005.

- Arizpe E. y Styles, M. (2004) Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales. México. F. C. E.
- Augostowsky, G. "Imagen y enseñanza, Educar la mirada" y "Las imágenes en la enseñanza de la Historia" En Augostowsky, G. , Massarini, A. y Tabakman, S. (2011) Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Serie Respuestas. Bs. As. Tinta Fresca
- Bahloul, J. (2002) Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los poco lectores. Cap. Plan de entrevista. México. F.C.E. p. 137 -147.
- Benchimol, K., Carabajal, A. y Larramendy, A. Ponencia presentada en el "I Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales: 'La enseñanza de las Ciencias Sociales en un contexto de crisis'". Necochea, Prov. de Bs. As. 2003.
- Benchimol, Karina; Carabajal, Antonio y Larramendy, Alina (2008): "La lectura de textos históricos en la escuela" en Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 29 – Marzo de 2008. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Benchimol y Alina Larramendy. Enseñar a leer textos históricos. Programa de Educación para el Desarrollo Rural y de Islas. Ponencia en Encuentro Provincial de capacitación 2009 para docentes del medio rural y de islas. Leer y escribir para aprender en Ciencias Sociales. Educación Secundaria
- Birgin, A. Pensar la formación docente en nuestro tiempo. En Terigi, F.(comp.) (2006) Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs. As. Siglo XXI editores.
- Bronckart, Jean Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. "La didáctica de la lengua materna". En Rev. Aula de innovación educativa. Barcelona, Grao, 1996.
- Camps, Ana. (2001) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Ed. Grao, Barcelona.
- Carli, Sandra. Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)
- Casamajor, A., Espinoza, A., Muzzantti, S., Ornique, M. y Pitton, E. "Leer para aprender Ciencias Naturales". Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti. Octubre de 2003.
- Castedo, M., Siro, A. y Molinari, C. (2005) Enseñar y aprender a leer. Bs.As. Ediciones Novedades Educativas.
- Castedo, M; Molinari, C; Torres, M; Siro, A. (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes – EGB 2*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación. Lengua- Lectura. Propuesta Didáctica N° 3 "Leer para estudiar" y N° 4 "Leer textos difíciles".
- Camps, A. y Millan, M. (2000) La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Homo Sapiens
- Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bs.As., Aique.
- Chevallard, Y. (s/f) Acerca de la noción de contrato didáctico. Trad. Acuña de Herrera, T.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular. Prácticas del lenguaje. Cuter, Ma. E. y equipo. Secuencia didáctica: prácticas del lenguaje en contextos de estudio y de participación ciudadana: cómo aborda la prensa el tema del tratamiento de los residuos. 2º Ciclo. Material para el docente. 6to. Encuentro, 2008.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular. Prácticas del lenguaje. Castedo, M. y Molinari, C. Secuencia didáctica: Saber más sobre un tema de interés. Primer Ciclo. Material para el docente. Versión preliminar. 2008.
- Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. La Plata. 2008.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Primaria. Documento N° 1. Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas. La Plata. 1997.

- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Primaria. Documento Base N°2 Las prácticas docentes. La Plata. 2004
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular. Prácticas del lenguaje en contexto de estudio. Castedo, M. y equipo. Secuencia ¡Carnaval! Aquí y allá, ayer y hoy. Propuesta para 4º y 5º año. Material para el docente. 2009.
- Duek, C. Infancias televidentes. En tesis doctoral Infancia, juego y pantallas (1980-2008) Fac. Cs. Sociales. U.B.A.
- Espinoza, A.M. "La especificidad de las situaciones de lectura en "Naturales" ". Documento.
- Espinoza, A.M. "La lectura "en Naturales". Objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje" Congreso Granada.
- Kaplan, C. Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005) Desigualdad educativa La naturaleza como pretexto. Bs. As. Noveduc.
- Kaufman, A.M. y otros.(impr.2001) Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Bs.As. Aique Didáctica.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. "La autonomía del lector". Ponencia presentada en 48º Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura. Orlando, Florida. 2003.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección de Curriculum. Documentos de trabajo N° 2 y 4. Actualización curricular. Lengua. 1995 - 1997.
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Grao.
- Rabasa, M. y Martínez, M. (2012) Desbordes. Una mirada sobre el libro- álbum. Bahía Blanca. Ed.de la Universidad Nacional del Sur.
- Siede, I. "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales". En: Siede, I. y otros. (2012) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Bs. As. Aique.
- Tabakman, S. "Las imágenes cartográficas". En Augostowsky, G. , Massarini, A. y Tabakman, S. (2011) Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Serie Respuestas. Bs. As. Tinta Fresca
- Torres, M. y otros. "Algunas reflexiones sobre los aportes de la "lectura compartida en clase" para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia". Ponencia presentada en el 2do. Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales. Necochea, Prov. de Bs. As. 2005.
- Torres, Mirta (2008). "Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido". Ponencia presentada al 1º Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, mayo 2008. Mimeo."
- Torres, M. "Leer para aprender historia". Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa: Laberintos y Encrucijadas. Facultad de Ciencias de la Educación de la U. N. del Comahue. Cipolletti, Río Negro. 2003.
- Weisz, Telma. (1987) Encuentro Latinoamericano sobre experiencias alternativas en alfabetización de niños. Materiales complementarios.