

## INTERVENCIONES DOCENTES PARA ENSEÑAR A LEER CIENCIAS SOCIALES. Resultados de una investigación didáctica desarrollada en un quinto grado de nivel primario

Paola Ripoll Alessandrone<sup>1</sup>

[paolaripoll82@yahoo.com.ar](mailto:paolaripoll82@yahoo.com.ar)

Universidad Nacional de Río Cuarto

República Argentina

### INTRODUCCIÓN

Estudios realizados en vinculación con los contenidos del área disciplinar de las Ciencias Sociales, afirman que estos se comunican en la escuela prioritariamente a partir de textos escritos (Hayden, 2003; Romero, 1996; Aisenberg, 2005, 2010; Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín, 2008). Así por ejemplo, Romero señala que “una porción sustancial de las fuentes son textos escritos y la totalidad del conocimiento histórico se transmite como texto escrito” (1996, p. 64). Por ello es posible suponer que en buena medida el conocimiento escolar histórico, pero también geográfico y de las demás Ciencias Sociales representadas en el currículo, puede comunicarse a través de textos escritos, aunque no exclusivamente. En este sentido, la lectura se constituye en uno de los pilares sobre los que se asientan las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Particularmente Romero señala que el trabajo con textos escritos en el área de Ciencias Sociales sitúa al alumno ante la necesidad de “leer comprensivamente, entender la estructura de un texto, descomponer sus partes, discriminar su importancia relativa, volver a armar el texto nuevo con partes de otro...” (1996, p. 64). Y esto demanda a los estudiantes habilidades específicas que deben ser enseñadas y puestas en práctica en el mismo contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Tomando en cuenta estas ideas, se diseñó y desarrolló una investigación didáctica de tipo cualitativa, inscripta en la modalidad del estudio de caso, con una docente y un grupo de alumnos en un aula de un quinto grado de una escuela de nivel primario de la localidad de Sampacho, Provincia de Córdoba (Argentina). La misma se centró en el diseño e implementación de una secuencia didáctica para enseñar contenidos de Ciencias Sociales, y también de lectura. La investigación tuvo un doble propósito: caracterizar las estrategias de lectura que activan los alumnos antes, durante y después de la implementación de una secuencia de enseñanza, y describir en profundidad las intervenciones docentes que favorecen la activación de estrategias de lectura en los alumnos en situaciones de lectura compartida dentro del contexto mencionado.

Para la propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales se asumió un *enfoque crítico, explicativo y problematizador* (Rosales, 2004; Gurevich, 1993; Gojman, 1993; Gojman y Segal, 1998; Aisenberg, 1998). Esto es, una enseñanza comprometida con el propósito de ayudar al alumno a construir explicaciones sobre el mundo social pasado o presente, de manera de favorecer la formación de un ciudadano que tendrá que comprender y participar activa y críticamente en la construcción de la sociedad (Iaies, 1996). En cuanto a la planificación del tipo de intervenciones docentes que resultarían más apropiadas en cada actividad y con los respectivos textos de trabajo, y para introducir la enseñanza de la lectura, se consideró el enfoque de *enseñanza recíproca* (Palincsar y Brown, 1989; Palincsar y Brown en Wertsch, 1999; Palincsar y Brown en Rinaudo, 1999) privilegiando las situaciones de *lectura compartida*, planteada por Solé (1992). Se trata de situaciones de lectura conjunta, dirigidas a compartir el conocimiento, en las que el maestro cede progresivamente el control de las acciones y permite la autonomía creciente del alumno para el manejo de ciertas estrategias. Para ello se desarrollan intervenciones tales como: sistematizar lo leído (en un párrafo u otras secciones del texto), solicitar o realizar aclaraciones, formular preguntas y responderlas y formular o solicitar el planteo de hipótesis y buscar su validación. Se trata de desarrollar una interacción dialógica en la que el docente sostiene la participación del alumno y adecua sus intervenciones al grado de dificultad de la tarea y a los conocimientos de los alumnos (Palincsar y Brown en Rinaudo, 1999).

### LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En este trabajo se entiende a las intervenciones docentes en situaciones de enseñanza de la lectura, como las formas de participación del docente con un alumno, con un grupo de alumnos o con todo el grupo clase que, aunque planificadas, dependen siempre de las respuestas de los estudiantes en el momento de intervenir (Grunfeld, 1998). En términos generales, las intervenciones del maestro en situaciones de lectura compartida se orientan a favorecer el proceso de

coordinación de informaciones entre los datos provistos por el texto, lo que los alumnos saben, y aquellas informaciones aportadas por el contexto en el cual este se inscribe (Molinari, 1999).

En nuestra investigación, durante el desarrollo de las clases, las mencionadas intervenciones configuraron un entramado complejo de palabras y significados que se articularon y entrelazaron en el particular contexto del aula. En función de ello, el análisis de los datos se centró en lograr una aproximación comprensiva respecto de lo que un docente puede hacer con sus alumnos cuando se propone leer para aprender, y permitió discriminar la superposición de tres conjuntos de categorías, interrelacionadas entre sí, y que pueden pensarse como situadas en diferentes planos, aunque se intergran, se entrecruzan y se sostienen mutuamente:

- *Intervenciones docentes centradas en las estrategias de lectura.*
- *Intervenciones docentes centradas en el trabajo de interpretación.*
- *Intervenciones docentes centradas en generar las condiciones didácticas en el aula para aprender a partir de la lectura.*

Las *Intervenciones docentes centradas en las estrategias de lectura*, se focalizan en la enseñanza de un conjunto de comportamientos lectores, que van mucho más allá de la transmisión de una técnica o una habilidad; estas intervenciones se orientan en base a un determinado posicionamiento frente al texto, y a la toma de conciencia respecto de los recursos con los que se puede contar para que desentrañar los textos resulte más accesible y significativo para los estudiantes, en función de unos determinados propósitos didácticos. Mediante este conjunto de intervenciones el docente muestra y/o solicita la puesta en marcha de comportamientos lectores altamente situados, ya que su uso tiene sentido según lo demande la situación de clase para aprender a partir de los textos que se leen. Se reconoce así un doble propósito, enseñar contenidos a partir de trabajar con los textos, y al mismo tiempo, enseñar a leer esos textos.

En cuanto a las *intervenciones docentes centradas en el trabajo de interpretación*, es posible reconocer que se vinculan al hecho de que para poder asumir comportamientos cada vez más estratégicos, es necesario que previamente en el aula, la lectura sea entendida como un proceso y como una experiencia de aprendizaje, como un trabajo de construcción de significados que se realiza mediante las transacciones que se establecen entre el lector, el texto y el contexto (Rosenblatt, 1994). Las intervenciones docentes que integran este conjunto dan cuenta del reconocimiento de este proceso de lectura en el aula, y se orientan a la habilitación de múltiples interpretaciones, la validación de las mismas y las síntesis que permiten dar cierres parciales para avanzar a lo largo de las actividades previstas.

Finalmente, todo lo anterior se puede dar y sostener, considerando las *intervenciones docentes centradas en generar las condiciones didácticas en el aula para enseñar a partir de la lectura*. En estas se advierte que el docente entiende al aula como un espacio de diálogo y escucha, y en el que asume su rol como un facilitador que no se desplaza de su lugar como enseñante, sino que sabe manejar los tiempos de la clase para ordenar, conducir, encaminar, orientar, y regular la consecución de los propósitos de aprendizaje.

Avanzando en la interpretación de las intervenciones docentes, lo expuesto nos permitió pensar al menos en tres órdenes de cuestiones. Por una parte, cómo se puede repensar el enfoque de enseñanza de estrategias de lectura en el contexto del aula. En segundo término, cómo se traduce y se concreta el modo de entender la lectura como proceso transaccional (Rosenblatt, 1994) en una propuesta de enseñanza para las Ciencias Sociales en el nivel primario; y, en tercer lugar, el rol docente que se asumió y las condiciones didácticas que se configuraron en las situaciones de lectura.

En cuanto al primer aspecto, se pudo reconocer que la enseñanza de estrategias estuvo centrada en aprender a partir de la lectura, y no sólo en la enseñanza de estrategias en sí mismas. El propósito primordial fue que los alumnos aprendieran a partir de poder comprender y trabajar la información que ofrecían los textos. Además, las estrategias de lectura que propició la docente ampliaron el repertorio que ofrecen las cuatro estrategias planteadas desde el enfoque de la Enseñanza Recíproca propuesta por Palincsar y Brown (1989), aunque estas también fueron incluidas y trabajadas con los alumnos.

La propuesta de enseñanza, si bien consideró el trabajo con estrategias de lectura, ofreció un giro en cuanto al lugar que ocuparon en la propuesta y la dinámica que asumieron en las clases. El objetivo no se centró en enseñar estrategias, mostrar su uso, ejercitarlas para luego propiciar su puesta en práctica en determinados contextos, sino que en situaciones de lectura para aprender Ciencias Sociales, se mostró y se solicitó el uso de estrategias de lectura, que favorecieran un trabajo de interpretación profundo y significativo con los textos. Así las estrategias efectivamente dejaron de ser consideradas y trabajadas como habilidades o técnicas, y se ofrecieron como comportamientos lectores intencionales, flexibles y orientados a metas de aprendizaje, en un contexto particular.

En este marco, y para asumir la propuesta de enseñanza antes planteada, fue posible advertir que las intervenciones docentes analizadas también dieron cuenta de una determinada forma de entender la lectura y de ponerla en práctica en el aula. Así fue como se pudo reconocer que la docente al implicarse en el proceso de lectura emprendido en el aula transmitió ese modo de entenderla a sus alumnos. Cuando ella solicitó la ampliación de lo verbalizado, incentivó a aportar otras ideas en torno a lo que se estaba leyendo, sin descalificar ninguna idea, y se mostró interesada en lo que los alumnos pensaban, se dio lugar a entender que no se reconocía o validaba una única interpretación. En este sentido, si bien con sus intervenciones habilitó las instancias de diálogo para que cada alumno explicitara sus elaboraciones sobre los textos, y no se trabajó para buscar una única interpretación, se destaca enfáticamente el trabajo para la validación de las mismas, especialmente a través de la relectura. La validación no estuvo puesta en la palabra autorizada de la docente, sino en la justificación que podían dar los alumnos a partir de poner en relación sus ideas con los signos escritos en el texto.

En relación a esta última consideración, finalmente es posible pensar en el rol docente y las condiciones didácticas que se reconocieron en la propuesta aquí analizada. En cuanto a lo primero, el análisis de las intervenciones didácticas permitió advertir que la enseñanza se planteó como una ayuda ajustada, ya que a partir de la realización compartida y apoyada de la lectura en el aula, se pretendió favorecer la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte de los alumnos. Es decir que mediante las intervenciones, que pueden considerarse como instrumentos y recursos de apoyo, la docente ofreció las ayudas para que los alumnos pudieran ir más allá de lo que se cree que serían capaz de realizar individualmente en un momento dado, con la intención de favorecer la progresiva apropiación de los significados que se van construyendo y de los procedimientos implicados en la construcción. Mientras los alumnos se involucraron en la tarea de construir significados, la maestra ofreció las ayudas, por medio de preguntas y señalamientos, respecto de las estrategias que podrían resultar provechosas para avanzar en esa construcción a partir de los textos.

En cuanto a las condiciones didácticas, en coincidencia con los planteos de Lerner (1996, 2002) es posible reconocer, en primer lugar, que los alumnos fueron implicados y debieron asumir la responsabilidad de comprender lo que se leía en el aula. La docente acompañó e intervino en la lectura, pero no interpretó por ellos, sino que habilitó que sus alumnos sean quienes trabajen con los textos. Leyó junto con ellos, dando tiempo para que la palabra y los significados circulen, se negocien, se apropien, se complejicen, pero no leyó por ellos (en el sentido de exponer de entrada su comprensión del texto). Solicitó además, validación respecto de sus interpretaciones, de modo tal que los hizo responsables de sus lecturas, aunque también acompañó y condujo los razonamientos de los alumnos al leer. En este sentido, las responsabilidades fueron distribuidas y compartidas entre ambos.

En segundo lugar, las intervenciones docentes destinadas a explicitar y mantener el propósito lector, también favorecieron que los alumnos sean autónomos en sus lecturas. Docente y alumnos sabían cuál era la intención de leer cada texto, con lo cual fue posible posicionar a los alumnos desde un lugar más activo en la clase. En tercer lugar, tal como advierte Lerner (2002), se reconoce en la propuesta aquí analizada, un trabajo en pos de instalar a los alumnos en la duración, es decir, se desarrolló una secuencia que perduró en el tiempo, que propició la continuidad en las acciones siguiendo un tema, para encontrar respuestas a interrogantes sobre el mundo social leyendo diferentes textos. En este sentido, se pudo advertir en los registros, cómo la docente en ocasiones podía dejar en suspenso algunas ideas que no se terminaban de comprender en una clase, y podían ser retomadas en otro momento, más adelante.

Además, se advierte cómo la docente, con sus intervenciones, fue tejiendo una trama que vinculó los contenidos trabajados en diferentes momentos y situaciones, y con diferentes textos a lo largo de la secuencia. Por último, en cuanto a las condiciones didácticas que se reconocen en la propuesta analizada, se advierte que se estableció un clima relacional en la clase, generado también por las intervenciones de la docente, basado en la confianza, la capacidad de escucha, la valoración y aceptación mutua, y en el que se dio lugar al interés por los significados elaborados en los diferentes momentos.

## EL TRABAJO DE INTERPRETACIÓN EN EL AULA

A continuación, con el propósito de ejemplificar las intervenciones docentes antes presentadas, se exponen algunos fragmentos de clases y su análisis. En este caso, se trata del texto: *Los antiguos comerciantes se volcaron hacia la actividad ganadera en el período criollo*<sup>2</sup>, trabajado en el marco de la segunda actividad de la secuencia desarrollada en el contexto de la investigación.

En esta oportunidad, el texto se leyó con la intención de abordar el primer eje problemático con sus sub-ejes: ¿Cómo habrá llegado a convertirse la producción del ganado vacuno y sus derivados, en la principal actividad económica? (¿Qué habrá hecho falta para que ello sucediera? ¿Por qué se habrá producido eso y no otra cosa? ¿En dónde se

*habrá producido, qué regiones se habrán beneficiado? ¿Por qué?)*

Para la lectura del texto seleccionado, el eje global se tradujo en el siguiente propósito de lectura: *Leer para responder*  
¿Cuáles fueron las causas o las condiciones que favorecieron el desarrollo de la actividad ganadera?

El texto es narrativo, propio de la exposición explicativa de la Historia (White, 2003), y en él se presentan en primer lugar, dos causas por las que los comerciantes porteños se fueron arruinando durante el período de las guerras de independencia, y luego, se presentan las tres razones por las que se puede explicar el vuelco de los mismos hacia la ganadería.

*Fragmentos de clase<sup>3</sup>*

Docente: (...) Bueno, vamos a leer el texto. Dice así: “Los antiguos comerciantes se volcaron hacia la actividad ganadera en el período criollo”. Según lo que dice el título, ¿sobre qué temas les parece que trata? [Solicita predicción sobre el contenido del texto a partir del título. ID centradas en las estrategias de lectura].

Alumna: De los comerciantes.

Docente: De los comerciantes. [Recupera las palabras de los alumnos suspendiendo la evaluación de sus respuestas. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumna: Y tenían que lograr la actividad ganadera en Argentina.

Docente: ¿Qué significa, que seguían comerciando o que hicieron otra cosa? [Solicita la ampliación o especificación de lo verbalizado. ID centradas en el trabajo de interpretación].

Alumnos: Hicieron otras cosas, pero seguían comerciando.

Docente: Hicieron otra cosa pero seguían comerciando... [Recupera las palabras de los alumnos suspendiendo la evaluación de sus respuestas. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumna: Pero se fueron hacia la actividad ganadera.

Docente: ¿Qué se acuerdan ustedes de este tema? De eso que ustedes me dicen que los comerciantes... que los antiguos comerciantes. ¿Se acuerdan algo de los comerciantes que estaban en Buenos Aires? ¿Hablamos algo en algún momento? [Propicia la actualización de la información trabajada previamente en clases. ID centradas en las estrategias de lectura].

Alumnos: Sí, sí....

Docente: ¿Ustedes antes escucharon algo? ¿Saben algo de los comerciantes? [Propicia la actualización de la información trabajada previamente en clases. ID centradas en las estrategias de lectura].

Alumnos: Sí, de Pedro, que él comercializaba con mulas, aguardiente, cueros.

En este fragmento, se reconoce que la estrategia de predicción, propiciada por la docente, es resuelta por los alumnos, quienes logran elaborar anticipaciones, aunque se centran en algunas palabras, y no consideran la totalidad del título. La docente no cuestiona ni valora una respuesta sobre otra. A continuación, se propicia la activación de ideas previas, con la intención de favorecer la actualización de la información. Al menos un grupo de alumnos recuperan algunas ideas, y la docente ayuda a ponerlas en relación con el título y con las anticipaciones que se pueden elaborar a partir del mismo.

Docente: Si seguimos, dice: “Por un lado, habían perdido parte de su riqueza por las contribuciones con las que habían ayudado a financiar las guerras de Independencia (a través del aporte de dinero para equipar las expediciones, vestir y armar a los soldados, comprar las provisiones, pagar los sueldos de los oficiales y de los soldados)”. ¿Qué les dice a ustedes esa partecita? [Solicita verbalizar el significado elaborado sobre algún segmento del texto o sobre su totalidad. ID centradas en el trabajo de interpretación].

Alumnos: Perdieron parte de la riqueza porque tuvieron que hacer estas cosas.

Docente: Tamara nos cuenta, a mejorar la calidad de las guerras de Independencia, ¿Qué les parece a ustedes? ¿Que significará financiar la guerra? [Solicita verbalizar el significado elaborado sobre un término puntual o una expresión. ID centradas en el trabajo de interpretación].

Alumna: Finalizar.

Docente: ¿Financiar la guerra para ustedes es finalizar? [Solicitar la ampliación o especificación de lo verbalizado. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumno: ...

Docente: A ver, ¿qué opinan los demás? [Somete a consideración del grupo alguna/s interpretación/es. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumna: Cuentan por qué se fueron arruinando.

Docente: Cuenta por qué se fueron arruinando. [Recupera las palabras de los alumnos suspendiendo la evaluación de sus respuestas. ID centradas en generar las condiciones didácticas]. Ahora mi pregunta es esta, ¿qué significa para ustedes financiar la guerra? [Solicita verbalizar el significado elaborado sobre algún segmento del texto o a su totalidad. ID centradas en el trabajo de interpretación]. A ver, dice así: “Por un lado, habían perdido parte de su riqueza por las contribuciones con las que habían ayudado a financiar las guerras de Independencia.” Acá opinan que habían ayudado a terminar... ¿Quieren que volvamos al texto? [Propone volver al texto para verificar o validar las hipótesis de interpretación planteadas. ID centradas en el trabajo de interpretación].

Alumno: No, tiene razón porque ayudaban a terminar la guerra.

Docente: ¿Y cómo ayudaron? ¿De qué manera? [Solicita la ampliación o especificación de lo verbalizado. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumno: Ponían plata para comprar las cosas para terminar la guerra.

Docente: ¿Y qué compraban? [Solicitar la ampliación o especificación de lo verbalizado. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumnos: Armas, vestimentas, - gritan todos juntos-.

Docente: A ver, nos escuchamos para poder llegar todos a lo mismo porque si hablamos por separado no podemos ver lo que significa. Entonces si volvemos al texto nuevamente y volvemos a leer todo de nuevo, a ver si nos podemos clarificar. “Por un lado, habían perdido parte de sus riquezas.” ¿Quiénes habían perdido? [Formula preguntas para monitorear. ID centradas en las estrategias de lectura].

Alumnos: Los porteños.

Docente: Los porteños... Y los porteños, ¿a qué se dedicaban? [Conduce los razonamientos. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumnos: A comprar y vender.

Docente: Comprar y vender, es lo mismo que digamos...

Alumnos: Vender o comprar.

Docente: ¿O?

Alumnos: Comerciantes.

Docente: La actividad de los comerciantes es justamente esa, entonces, por un lado habían perdido parte de sus riquezas por las contribuciones con las que habían ayudado a financiar las guerras de Independencia. [Sistematiza las interpretaciones elaborando una frase o párrafo. ID centradas en el trabajo de interpretación]. Fíjense que después lo que sigue está entre paréntesis, ¿por qué estará entre paréntesis? [Solicita el reconocimiento y control de interpretación de claves lingüísticas. ID centradas en las estrategias de lectura].

Alumna: Es a lo que se refiere.

Docente: Ah... es a lo que ese refiere financiar. A ver, ¿los demás opinan lo mismo? [Somete a consideración del grupo alguna/s interpretación/es. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumno: No sé...

Docente: No están muy convencidos todos... Cuando nosotros hablamos de finanzas o cuando hablamos de banco financiero, ¿a ustedes los ayuda algo eso? Banco financiero, finanza, financiar, prestar, ayudar... [Conduce los razonamientos. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumno: Mientras estaban ayudando para que se terminara la guerra de la independencia, se iban arruinando.

Docente: Entonces, ¿qué estaban haciendo? Estaban haciendo finanza, estaban financiando la guerra, estaban ayudando a... [Sistematiza las interpretaciones coordinando las interpretaciones de los alumnos. ID centradas en el trabajo de interpretación].

Alumno: Que la guerra se terminara...

Docente: Pero, ¿cómo hacían? ¿Compraban qué cosas? Daban dinero....

Alumno: Armas, vestimentas...

Docente: Entonces todo eso que ustedes me están diciendo, ¿habrá sido la forma de ayudar a financiar las guerras de Independencia? Porque ustedes dicen que finalizar tiene que ver con financiar la guerra, ¿sí? Escuchen bien. [Conduce los razonamientos. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumnos: Sí.

Docente: Pero después dice que financiar, lo que está entre paréntesis, es aporte de dinero, vestir y armar las armas... ¿Al vestir y las armas están ayudando a que ese termine o a que siga la guerra? [Conduce los razonamientos. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumnos: A que siga.

Docente: ¿Y qué tiene que ver con finalizar la guerra? [Conduce los razonamientos. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumna: Y no, al aportar todo eso ayudan a que ganen y así se termine.

Docente: A ver, porque se me hace un poco de lío, ellos ayudan a que gane y después se finaliza. A ver cómo dice en el texto, a finalizarla o están ayudando a ganarla... [Propone volver al texto para aclarar dudas o resolver problemas de comprensión. ID centradas en el trabajo de interpretación].

Alumnos: A ganarla, terminan y se finaliza.

Docente: Y si no la ganan, si yo les doy plata, ¿eso significa que ganan?

Alumnos: No. Los comerciantes participaron para ganar.

En esta oportunidad, se identifica claramente el esfuerzo que se realiza en el aula, en pos de elaborar significados a partir de la lectura. Una intervención de la docente, destinada a conocer el significado atribuido al término financiar, desencadena el acceso a una idea muy fuerte que construyeron los alumnos, a partir de relacionar las ideas del texto con sus ideas previas. Los alumnos sostienen la idea de que financiar es finalizar, pues parece que de acuerdo a sus ideas previas, la guerra no se puede mantener. En todo caso, la idea de los alumnos es que se colabora con alimentos, vestimentas y armas, para ganar y finalizar la guerra.

Por su parte, la docente hace uso de una multiplicidad de intervenciones, primero para comprender lo que los alumnos están pensando cuando dicen que financiar es finalizar. Propone volver al texto para verificar o validar las hipótesis de interpretación planteadas, formula preguntas para monitorear y solicita la ampliación o especificación de lo verbalizado. Al advertir la fuerza de la idea, y que es compartida por varios alumnos, interviene conduciendo los razonamientos, reformulando y clarificando, sistematizando las interpretaciones, y controlando la comprensión a partir de propiciar el reconocimiento y control de claves lingüísticas. Finalmente propone una vez más, volver al texto.

Su intención parece ser la de ayudar a los alumnos a construir una interpretación más elaborada. Sin embargo, no se niegan ni descalifican los significados construidos por los alumnos, ni tampoco los suplanta por su propia interpretación. La maestra se atreve a seguir el hilo de pensamiento de sus alumnos, proporcionándoles las ayudas que ella cree convenientes, para que ellos mismos construyan las ideas y las validen. La interpretación no se considera como una cuestión de todo o nada, la docente se permite avanzar en la lectura, pues las ideas seguirán siendo trabajadas a medida que se continúa en el mismo texto y a lo largo de la secuencia, con diferentes textos.

Docente: Desde el comienzo, es una partecita cortita, ¿me pueden contar? ¿Quién se anima a contar? Lo que vinimos diciendo hasta ahora. [Solicita verbalizar el significado elaborado sobre algún segmento del texto o a su totalidad. ID centradas en el trabajo de interpretación].

Alumno: Que para financiar la guerra y finalizar, los comerciantes aportaron dinero y después vinieron los ingleses y ellos tenían más cosas y más baratas.

Docente: ¿Los demás opinan lo mismo que Nicolás? A ver, ¿qué opinan? ¿Qué te parece Brian? [Somete a consideración del grupo alguna/s interpretación/es. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumno: Ellos tenían más plata y le tenían que pagar al gobierno.

Docente: ¿Quiénes tenían más plata? [Solicita la ampliación o especificación de lo verbalizado. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumno: Los que vinieron.

Docente: ¿Te parece que había pasado algo más sobre eso que estuvimos leyendo? [Solicita la ampliación o especificación de lo verbalizado. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumno: Y ahí, cuando se quedaron sin plata comenzó la ganadería.

Docente: Ah... Cuando se quedaron sin plata comenzó la ganadería. Bueno, si nos fijamos en el texto dice: [Propone volver al texto para ampliar la información. ID centradas en el trabajo de interpretación]. Por un lado había perdido parte de su riqueza, termina de explicar esa parte, y dice por el otro, que había pasado, ¿una sola cosa o había pasado más? [Muestra el reconocimiento y control de interpretación de claves lingüísticas. ID centradas en las estrategias de lectura].

Alumnos: Más. Dos.

Docente: ¿Y cómo te das cuenta vos que pasaron dos?

Alumnos: Por un lado, y la otra por el otro.

Docente: Entonces, si hay algo por un lado y otro por el otro, ¿cuánto tenemos?

Alumno: Dos. Es cuando decís por un lado, por este y por el otro.

Docente: ¿Ahí cuántas cuestiones serían?

Alumno: Tres.

Docente: Tres, y acá entonces tenemos, ¿cuántas cuestiones?

Alumnos: Dos.

Docente: ¿Y esto que estamos diciendo? [Formula preguntas para monitorear. ID centradas en las estrategias de lectura].

Alumnos: Del ganado y el comercio.

Docente: Del ganado y el comercio... ¿estamos todos de acuerdo? Lo que había pasado con los comerciantes se refiere, ¿al ganado y al comercio? [Recupera las palabras de los alumnos suspendiendo la evaluación de sus respuestas. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumna: A la guerra.

Docente: A la guerra... ¿y a qué otra cosa? A la guerra por un lado... [Conduce los razonamientos. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumno: A ser libre.

Docente: A ser libre por el otro, ¿están de acuerdo? [Recupera las palabras de los alumnos suspendiendo la evaluación de sus respuestas. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumno: Sí, estaban libres.

Docente: La guerra por un lado y el libre comercio por el otro, y el libre comercio lo habían adquirido. ¿Por qué se arruinaron? ¿Consiguieron el libre comercio? [Conduce los razonamientos. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumno: Sí, lo consiguieron...

Alumno: ...

Docente: Ah... Por ahí se va aclarando. Según lo que ustedes me dicen, por un lado se arruinaron por lo que tuvieron que ayudar a financiar la guerra, y por otro lado porque en ese libre comercio generó la competencia de los ingleses. [Sistematiza las interpretaciones elaborando una frase o párrafo. ID centradas en el trabajo de interpretación]. Entonces, ¿qué pasó?

Alumno: Era compartido.

Docente: Ah... era compartido. ¿La ganancia era toda para los comerciantes o la ganancia fue menos? [Reformula y clarifica. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumnos: Fue menos, fue menos.

Alumna: Porque cuando llegaron los ingleses, ellos vendían más barato y más cosas.

Docente: Ah... los ingleses.



Alumnos: Sí...

Docente: Entonces estas dos cuestiones, ¿qué hicieron, que los comerciantes progresaran o que se arruinaran? [Conduce los razonamientos. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

Alumnos: Se arruinaran.

Docente: Podemos comprender ahora que los comerciantes se fueron arruinando por esta cuestión, de que por un lado pasó algo y por el otro pasó otra cosa diferente. Que por un lado ayudaron a la guerra y que por el otro, esto del comercio libre no se dio tanto porque estaban los ingleses y compartían sus ganancias. [Sistematiza las interpretaciones elaborando una frase o párrafo. ID centradas en el trabajo de interpretación]. ¿Estamos de acuerdo con eso? Porque a lo mejor ustedes opinan otra cosa, no sé, yo les pregunto. [Somete a consideración del grupo alguna/s interpretación/es. ID centradas en generar las condiciones didácticas].

En el caso de este fragmento, es posible reconocer que las intervenciones se ponen en juego cuando, tras la solicitud de la docente del comentario de lo leído, algunos alumnos muestran dificultades para sostener simultáneamente la consideración de dos de los motivos por los cuales los comerciantes se inclinaron por la ganadería. En este caso, las intervenciones que se destacan en primera instancia, se refieren a volver al texto para propiciar el control de la comprensión a través del reconocimiento y control de interpretación de claves lingüísticas.

La respuesta de los alumnos, pone de manifiesto el reconocimiento y comprensión de los nexos causales. Sin embargo, parece que el mismo no garantiza que tengan en cuenta simultáneamente estas causas. En este caso, además, esa interacción está sostenida por el intercambio externo con alguien que piensa de manera más avanzada y, por ello, sostiene el diálogo con las marcas lingüísticas, a fin de promover una relación más rica entre esquema y objeto.

Más adelante, la docente propicia la participación y la discusión por parte de todos los alumnos a fin de encontrar nuevas respuestas, a la vez que con sus preguntas conduce el razonamiento en el sentido de considerar las dos causas explícitas en el texto que se está trabajando. Para ello, interviene reformulando y clarificando. Finalmente, sistematiza las interpretaciones para cerrar y seguir avanzando con el resto de la información que ofrece el texto.

## CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar, podemos mencionar que los resultados obtenidos en nuestra investigación pueden vincularse con un campo de las preocupaciones compartidas en relación a lo que se ha estudiado hasta el momento sobre la lectura en el contexto de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. En este marco nuestro estudio podría aportar sus resultados a un conjunto de investigaciones interesadas en la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales y su relación con la lectura de los textos seleccionados para la transmisión de esos contenidos.

En la línea de las contribuciones a lo que diferentes investigaciones vienen mostrando, nuestros aportes subrayan: a) la potencialidad de la lectura compartida y dialogada en el aula para favorecer lecturas estratégicas, en las que se construyen interpretaciones en base a los textos que se leen (Aisenberg, 2010); b) el reconocimiento de las ventajas que ofrece el trabajo de los alumnos con los textos en el aula, propiciando un proceso recurrente y constante, desde primeras aproximaciones, intercambios interpretativos y nuevas apelaciones a los textos, con diversos propósitos específicos (Torres, 2008); c) la importancia de los trabajos de interpretación colectiva de los textos, considerando especialmente las intervenciones del maestro que promueven interacciones y relecturas, además de aportar información (Aisenberg, 2010); d) el valor de la lectura realizada mediante interacciones verbales y mediadas por los docentes, como práctica que propicia en los alumnos el desarrollo de operaciones mentales en relación a la construcción de conocimientos históricos (Castro Siman, Rodríguez Coelho y da Silva Ribeiro, 2006).

En cuanto a los aportes particulares de nuestro estudio, creemos que van en la línea de brindar conocimiento específico acerca de las condiciones y posibilidades que permiten concretar secuencias didácticas en las que las intervenciones docentes favorecen la lectura para aprender Ciencias Sociales en el contexto natural de las clases correspondientes a los grados de segundo ciclo de la escolaridad primaria. En este sentido, es posible reconocer en primer lugar, un conjunto de intervenciones docentes que se orientan a generar condiciones didácticas en las que se propicie el diálogo, la escucha y el respeto, a la vez que el docente asuma su rol como facilitador del aprendizaje, advirtiendo y favoreciendo una dinámica en la clase en la que se propicie un intenso trabajo a partir de la lectura. En segundo lugar, se advierten un conjunto de intervenciones que se orientan a habilitar la multiplicidad de interpretaciones, a la vez que se favorece la

validación de las mismas a partir de la relectura de los textos, en un trabajo de compleja transacción entre los lectores, los textos y el contexto. En tercer y último lugar, la contribución en cuanto al enfoque que es posible asumir para la enseñanza de estrategias de lectura, en el que se priorizó la comprensión y no el ejercicio de técnicas. La enseñanza estuvo vinculada a que el docente, como lector más experimentado, comparta con sus alumnos los conocimientos que reconoce le ayudan a comprender los textos, en este caso, de Ciencias Sociales. Se trata de una estrategia didáctica en la que el docente enseña mostrando algo de lo que hace, pero que no es lo que hace él ahora como lector, es lo que hace como enseñante, haciendo lo que los alumnos tienen que aprender a hacer.

En cuanto a la singularidad de la lectura en Ciencias Sociales, si bien en la experiencia analizada se reconocieron intervenciones de gran especificidad, tales como la contextualización vinculada a la necesidad de situar los hechos y conceptos en coordenadas de tiempo y espacio, el reconocimiento de la diversidad de actores sociales, y la formulación de preguntas para advertir causas, motivos y consecuencias, que apuntó a rastrear si los alumnos eran capaces de sostener simultáneamente la multicausalidad propia de las Ciencias Sociales, consideramos que aún es necesario avanzar en experiencias que permitan reconocer el tipo de ayudas posibles de desarrollar, por ejemplo en las lecturas que necesiten el reconocimiento y discriminación entre lectura de fuentes primarias, en las que se vislumbran las acciones concretas de actores sociales, con sus intenciones y lógicas, y las fuentes secundarias, en las que los autores, desde diferentes perspectivas teóricas interpretan los hechos sociales pasados y presentes.

## NOTAS

1. Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. El trabajo que aquí se presenta forma parte de una Tesis Doctoral titulada: "Enseñar a leer para aprender Ciencias Sociales. La implementación del enfoque de lectura compartida para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el nivel primario", la cual fue defendida y aprobada en septiembre del año 2015 en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Cabe aclarar que la realización de esta investigación fue financiada por dos becas otorgadas por CONICET. Beca Interna de Postgrado Tipo II (2 años) otorgada por Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Resolución D N° 0212/10 de fecha 27 de enero de 2010. Ello a partir del 1° de abril de 2010, y por el término de 24 meses. Título del proyecto: "Enseñar a leer en el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales. La implementación del enfoque de lectura compartida para favorecer lecturas estratégicas en un aula de nivel primario". Directora del proyecto: Magister Gisela Vélez. Co-director: Magister Pablo Rosales. Beca Interna de Postgrado Tipo I (3 años) otorgada por Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Resolución D N° 0018. Ello desde 01/ 04/ 2007, hasta el 09/ 07/2010 Resolución D N° 1153. Título del proyecto: "Enseñar a leer para aprender Ciencias Sociales". Directora del proyecto: Magister Gisela Vélez.

2. Texto adaptado de Bertoni, L. y Romero, L. (1995) 6 Los tiempos de Rivadavia (de 1820 a 1829) En *Una historia argentina*. Ediciones Colihe. Buenos Aires; Delfini, C.; Rima, C. y Bachman, L. (2003). La argentina: espacios rurales y urbanos en transición. Geografía. Polimodal. Buenos Aires: Longseller.

3. En los fragmentos del texto se identifican las categorías que se incluyen en las tres macrocategorías presentadas al inicio de este trabajo. Las mismas serán identificadas en los fragmentos de clase, de la siguiente manera: Intervenciones docentes centradas en las estrategias de lectura: *ID centradas en las estrategias de lectura*; Intervenciones docentes centradas en el trabajo de interpretación: *ID centradas en el trabajo de interpretación*; Intervenciones docentes centradas en generar las condiciones didácticas en el aula para aprender a partir de la lectura: *ID centradas en generar condiciones didácticas*.

## REFERENCIAS

- Aisenberg, B. (1998). Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema "Gobierno Nacional" para sexto año de EGB. Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Pp. 43-76. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, Año 26, N° 3, pp. 22-31.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. A. (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K; Larramendy, A y Olgún, A. (2008). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. Ponencia presentada en *X Jornadas Nacionales y I Internacionales de enseñanza de la Historia*. Asociación de profesores de enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, (APEHUN). Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. 17, 18 y 19 de septiembre de 2008.

- Castro Siman L. y Rodrigues Coelho, A.; da Silva Ribeiro, A. (2006). Leitura de textos didáticos históricos em sala de aula. Ponencia presentada en las 1ras. Jornadas de Lectura y Escritura. Fac. de Humanidades y Ciencias. UNLitoral. Santa Fe. Recuperado de: [http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/completos/Mara%20de%20Castro\\_Rodrigues\\_Silva.doc](http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/completos/Mara%20de%20Castro_Rodrigues_Silva.doc).
- Gojman, S. (1993). La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales*. Pp. 42-62. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la “trastienda” de una propuesta. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S., (comp.) *Didáctica de las ciencias sociales II*. Pp. 77-100. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Grunfeld, D. (1998). La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial. En AAVV *Alfabetización. O a 5. La educación en los primeros años*. Pp. 2-23. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Gurevich, R. (1993). Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hayden, W. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona, España: Paidós.
- Iaies, G. (1996). Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales. En Iaies, G. (comp.) *Los CBC y la enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: A-Z.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, Año 27, N° 1, pp. 5-24.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, Año 23, N° 3, pp. 6-17.
- Molinari, M. (1999). La intervención docente en la alfabetización inicial. En Castedo, M. y Siro, A; Molinari, M. *Enseñar y aprender a leer Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Pp. 63-74. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas
- Palincsar, A. y Brown, A. (1989). La enseñanza para la lectura autorregulada. En Resnik, L. y Klopfer, L. (Comps.) *Curriculum y cognición*. Pp. 43-73. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto, Argentina: EFUNARC.
- Ripoll, P. (2008). La lectura de textos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el segundo ciclo de la educación general básica. Congreso Internacional “Textos, autores y bibliotecas”, organizado por Biblioteca Mayor-UNC. Argentina. Recuperado de: [www.congreso.bmayor.unc.edu.ar/ponencias/67ponencia.pdf](http://www.congreso.bmayor.unc.edu.ar/ponencias/67ponencia.pdf). Fecha de consulta: 11/10/16.
- Ripoll, P. y Vélez, G. (2012). La lectura compartida como estrategia de intervención docente en el contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Vázquez, A.; Novo, M. del C.; Jakob, I. y Pelizza, L. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Pp. 425-442. UniRío Editora. E-Book. Recuperado de: [http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf). Fecha de consulta: 11/10/16.
- Ripoll, P. y Vélez, G. (2010). Intervenciones docentes en situaciones de lectura compartida en contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires., 22, 23 y 24 de Noviembre de 2010.
- Ripoll, P. y Rosales, P. (2012). Intervenciones docentes y activación de estrategias de lectura en el contexto de enseñanza de las Ciencias Sociales. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Nacionales y las III Internacionales de Enseñanza de la Historia. APEHUN- Centro de Investigaciones Históricas Departamento de Historia. Facultad de Ciencias Humanas UNRC. Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal. Río Cuarto.
- Ripoll, P. y Rosales, P. (2015). ¿Cómo investigar la implementación de una secuencia didáctica? Un estudio de diseño para investigar la enseñanza de la lectura y de las Ciencias Sociales en el nivel primario. *Revista Contextos de Educación*, Año 15, N° 18 Escenarios y diseños de investigación en educación. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2018/HTML/index.html>. Fecha de consulta: 25/03/2016.
- Romero, L. (1996). *Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Rosales, P. (2004). Desarrollos en Didáctica de las Ciencias Sociales: El caso de las herramientas para elaborar contenidos de enseñanza. Ponencia presentada en la “1era. Jornada Nacional de Formación Docente”. Instituto de Formación Docente Continua. Villa Mercedes.

- Rosales, P. (2007). La lectura y la enseñanza de las ciencias sociales. Resolución de problemas, propósitos de lectura e interacción dialógica. En Novo, M. y Rosales, P. *La lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales*. Pp. 10-82. Río Cuarto, Argentina: UNRC.
- Rosales, P. y Ripoll, P. (2006). Situaciones de lectura compartida en el área de Ciencias Sociales. Preguntas-problema, propósitos de lectura e intervenciones docentes. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional "Leer, escribir y hablar hoy". Organizado por la Sala Abierta de Lectura infanto juvenil, Biblioteca Popular Municipal, la Municipalidad de Tandil y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.
- Rosales, P. y Ripoll, P. (2009). La lectura como medio y como contenido en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Letra Inversa*. N° 1, pp. 39-57. Recuperado de: <http://www.letrainversa.com.ar/li/lectura-escritura-y-ensenanza/64-la-lectura-como-medio-y-como-contenido-en-la-ensenanza-de-las-ciencias-sociales-.html>. Fecha de consulta: 11/10/16.
- Rosenblatt, L. (1994) El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En AAVV. *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y vida*. Pp. 13-72. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graò.
- Torres, M. (2008). Leer para aprender Historia. *Lectura y Vida*, Año 29, N° 4, pp. 20-29.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- White, H. (2003) *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona, España: Paidós.