

BEATRIZ AISENBERG

Investigadora en Didáctica de las Ciencias Sociales, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y Profesora Adjunta de Didáctica de Nivel Primario en el Departamento de Ciencias de la Educación de la misma Facultad.

LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA¹:

LAS CONSIGNAS DEL DOCENTE Y EL TRABAJO INTELECTUAL DE LOS ALUMNOS²



LEYENDO Historia se aprende Historia; por ello, los textos ocupan un lugar central en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, muchas veces los alumnos no aprenden en el trabajo que realizan con los textos. Son múltiples y de diversa naturaleza los factores que cabría considerar para dar cuenta de esta situación e intentar modificarla. En este trabajo, nos limitamos a caracterizar el rol de las consignas que enmarcan la lectura en las clases de Historia y a analizar en qué medida diferentes tipos de consignas promueven o no modalidades de lectura compatibles con el aprendizaje. Por un lado, abordamos las razones por las cuales las consignas de uso más frecuente en general no promueven aprendizaje. Por otro lado, esbozamos una caracterización provisoria de consignas de lectura que promoverían en los alumnos el trabajo intelectual necesario para aprender Historia leyendo. Esta caracterización fue elaborada sobre la base del análisis de registros de clases de Historia en Escuela Primaria (de cuarto a séptimo grado), obtenidos en una investigación didáctica en curso que estudia el funcionamiento de situaciones de lectura en la enseñanza de las Ciencias Sociales³.

Las consignas de lectura y el propósito lector

Las investigaciones psicolingüísticas han mostrado hace tiempo que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que el lector despliega un intenso trabajo intelectual, que incluye la formulación y verificación de hipótesis, la elaboración de inferencias y el establecimiento de relaciones tanto entre informaciones del texto, como entre ellas y los conocimientos previos del lector (Goodman, 1996; Smith, 1983). La lectura guarda relaciones con la construcción de conocimiento: en las transacciones que el lector realiza con el texto

“[...] sus propios esquemas sufren una transformación a través de la asimilación y la acomodación” (Goodman, 1996).

En consonancia con ello, los historiadores atribuyen a la lectura un rol relevante en la construcción del conocimiento histórico (Romero, 1996); asimismo los didactas:

“La comprensión de la Historia depende de la capacidad del individuo de ‘entrar’ en el texto, o por intermedio del texto, en el mundo, las experiencias, las acciones, las motivaciones, las causas o las consecuencias de los cuales habla el texto. Una de las dificultades de la enseñanza de la Historia reside en que es preciso, en un mismo movimiento, introducir esos mundos y que los alumnos los construyan en su pensamiento” (Audigier, 2003).

Ahora bien, lo que el lector puede comprender en una lectura particular depende del objetivo que persigue (Goodman, 1996). El propósito con que el lector aborda un texto determina las estrategias que pone en juego al leer (Solé, 1994) –y con ello el tipo de trabajo intelectual desplegado en la lectura–. Por lo cual, en tanto la posibilidad de que los alumnos reconstruyan “el mundo histórico” de un texto depende del propósito que asuman en su lectura, resulta fundamental analizar para qué leen los alumnos en las clases de Historia. Esto nos remite a las consignas de lectura dado que, tal como desarrollaremos a continuación, mediatizan la interacción de los alumnos con los textos.

En las clases de Historia, la lectura constituye un medio para enseñar determinados conte-

nidos. Para orientar hacia ellos la atención de los alumnos, desde la perspectiva docente las consignas son herramientas imprescindibles. En contrapartida, para los alumnos la consigna remite a una actividad impuesta que no pueden transgredir: se esfuerzan por identificar cuál es la tarea solicitada para satisfacer las expectativas del docente; además, muchas veces buscan la vía más económica para arribar a la respuesta, interpretando la consigna del modo más restrictivo posible (Basuyau y Guyon, 1994).

En tanto, cuando leen, la preocupación central de muchos alumnos es cumplir con las consignas, éstas suelen jugar un rol destacado en la configuración de su propósito lector: leen para responderlas;

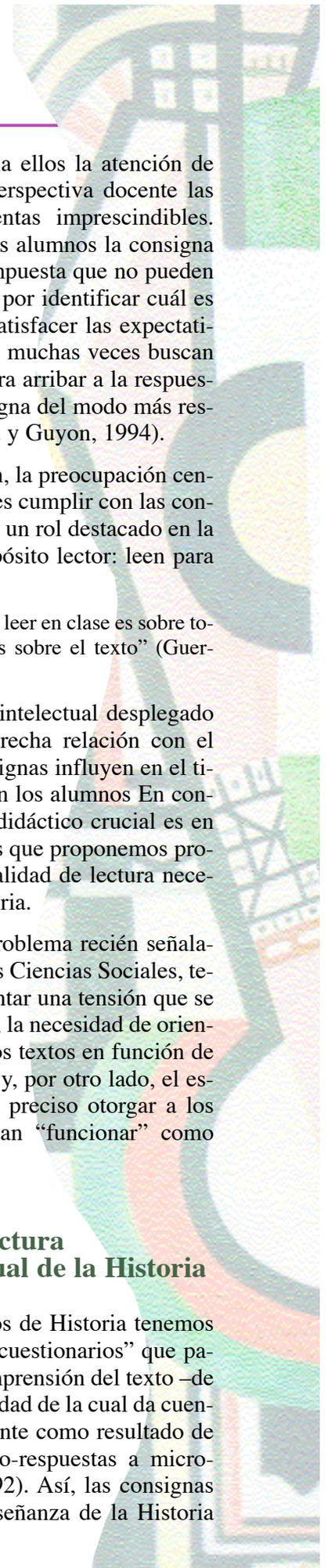
“[...] para los alumnos, leer en clase es sobre todo responder preguntas sobre el texto” (Guerrier, 1999: 167).

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. En consecuencia, un problema didáctico crucial es en qué medida las consignas que proponemos promueven en ellos la modalidad de lectura necesaria para aprender Historia.

En relación con el problema recién señalado, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, tenemos el desafío de afrontar una tensión que se genera entre, por un lado, la necesidad de orientar la interpretación de los textos en función de los contenidos a enseñar y, por otro lado, el espacio de libertad que es preciso otorgar a los alumnos para que puedan “funcionar” como lectores⁴.

Las consignas de lectura en la enseñanza usual de la Historia

Para el abordaje de textos de Historia tenemos una tradición de “micro-cuestionarios” que parecen suponer que la comprensión del texto –de la complejidad de la realidad de la cual da cuenta– se diera más claramente como resultado de la acumulación de micro-respuestas a micro-preguntas (Audigier, 1992). Así, las consignas más frecuentes en la enseñanza de la Historia

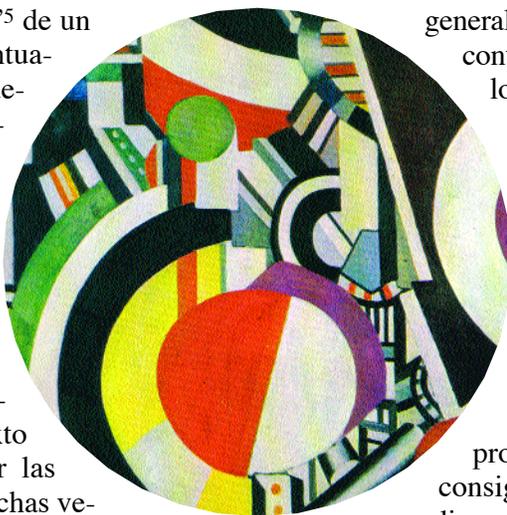


son las “de descomposición”⁵ de un texto en informaciones puntuales, que llevan a poner en juego fundamentalmente la estrategia de localización (Basuyau y Guyon, 1994). El trabajo intelectual que se promueve es la identificación y reproducción de información. Con ello, el propósito lector de los alumnos suele quedar reducido a buscar y extraer del texto lo necesario para responder las preguntas; propósito que muchas veces puede alcanzarse con una modalidad de lectura muy superficial, insuficiente para aprender.

En relación con lo anterior, cabe señalar que el “micro-cuestionario” (o “cuestionario-guía para la comprensión del texto”) proviene de la descomposición analítica que hace el docente del texto cuando planifica. El alumno recibe las preguntas como una sumatoria de tareas puntuales a resolver (y no como parte del análisis de una totalidad o como tareas interrelacionadas). Es decir, las preguntas orientan al alumno directamente a partes, “salteando” la mirada sobre la totalidad del texto. Cuando el contenido a enseñar requiere de la interacción del alumno con el texto como totalidad, las consignas en cuestión no sólo descomponen el texto sino que terminan ocultando o deformando el objeto que se pretendía enseñar.

El “cuestionario-guía” de descomposición, en su calidad de ejercicio prototípico de la Historia como disciplina escolar, tiende a imponerse (CherVEL, 1991), incluso cuando las intenciones didácticas son bien distintas de la mera reproducción de información. En este sentido, el tipo de ejercicio en cuestión opera como una costumbre didáctica naturalizada que hasta puede orientar a los alumnos en dirección opuesta de los contenidos que se pretende enseñar.

No obstante, muchos docentes proponen el trabajo con textos a partir de consignas orientadas a la construcción de ideas globales, explicaciones o relaciones; se trata de consignas muy diferentes de las de descomposición. En estos casos, el problema observado es que los alumnos con frecuencia tienen dificultades para entender estas consignas; son consignas complejas porque



generalmente incluyen aspectos del contenido a enseñar que todavía los alumnos no conocen, y que no pueden alcanzar por sí mismos leyendo los textos. En otras palabras, en ocasiones, para poder encontrar sentido a las consignas sería necesario tener una idea general del tema del texto.

Cabe remarcar que los problemas señalados sobre las consignas se enmarcan en (y se agudizan por) un problema básico de las situaciones habituales de lectura en las clases de Historia: en tanto en ellas no se concibe la necesidad de enseñar a leer, generalmente se deja que los alumnos trabajen solos con los textos. Son situaciones que no ofrecen a los alumnos la ayuda que necesitan para afrontar los problemas que se les presentan en la lectura, muchas veces ocasionados por la falta de conocimiento histórico o social necesario para interpretar los textos (Aisenberg, 2005; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2004; Kaufman y Perelman, 1996; Perelman, 2003; Torres, 2003).

Enseñar Historia leyendo Historia. Consignas abiertas y consignas globales para la lectura

Nuestra investigación se desarrolla mediante un proceso de diseño, implementación y análisis de secuencias didácticas que incluyen diversas situaciones de lectura, diseñadas con condiciones que intentan superar las limitaciones de la enseñanza usual y promover en los alumnos el trabajo intelectual necesario para aprender.

Por un lado, además de concebir la lectura como un medio de aprendizaje de la Historia, la concebimos como objeto de enseñanza. En este sentido, y tomando los aportes de la Didáctica de la Lectura (Lerner, 2001, 2002; Lerner et al., 1997; Solé, 1994), encontramos que los trabajos de interpretación colectiva de un texto constituyen situaciones especialmente propicias para “enseñar a leer en sociales” porque promueven que los alumnos realicen y expresen sus interpretaciones de los textos poniéndose de manifiesto tanto sus logros como sus problemas de

comprensión y, al mismo tiempo, porque permiten que el docente brinde a los alumnos la ayuda específica que necesitan para avanzar en la comprensión del texto (por ejemplo: promoviendo relecturas por el insuficiente control de las interpretaciones realizadas; brindando la información no explicitada en el texto, que los alumnos no poseen y que es imprescindible para comprenderlo). En las situaciones de interpretación colectiva de textos los alumnos aprenden a leer textos de Historia al mismo tiempo que aprenden Historia.

Por otro lado, los análisis de las clases implementadas en la investigación nos han permitido caracterizar tipos de consignas y modos de plantearlas que, al menos en el marco de situaciones de interpretación colectiva de textos conducidas por el docente, parecieran promover en los alumnos una modalidad de lectura para aprender Historia. Se trata de consignas y modos de plantearlas que parecen contribuir a preservar tanto el espacio de libertad que los alumnos necesitan para leer como el sentido de los contenidos de enseñanza. Presentaremos, a continuación, las características de las “consignas abiertas” y de las “consignas globales”, en relación con situaciones de lectura de una secuencia didáctica sobre la sociedad guaraní, implementada en un cuarto grado (alumnos de 9-10 años de edad)⁶.

En la tercera clase de la secuencia sobre la sociedad guaraní, se trabaja con un texto que trata sobre las dificultades que ofrece la selva para la obtención de alimentos⁷. Se decidió incluir este texto porque provee informaciones que contraargumentan ideas frecuentes en los niños —estrechamente vinculadas a representaciones sociales vigentes en nuestro medio—: que en la selva hay gran cantidad de alimentos “al alcance de la mano” y que los indígenas son seres primitivos que no realizan trabajos complejos en general, tampoco para obtener alimentos. Es decir, la selección del texto obedece a su potencialidad en relación con los propósitos y contenidos de Historia.

Para introducir la lectura, la docente propone a los alumnos leer el texto “*para conocer las características de la selva, que es donde vivían los guaraníes*”. Ésta es una **consigna abierta**: se trata de una

consigna amplia que invita a los alumnos a leer para conocer algún aspecto de la temática en estudio, y se caracteriza por:

- ◆ ubicar la actividad de lectura como demanda central del docente (solicita leer para conocer sobre una temática amplia, no para responder preguntas);
- ◆ otorgar a los alumnos un espacio de libertad en la lectura —en tanto queda en sus manos qué y cómo interpretar el texto—.

Luego de la lectura individual y silenciosa, se inicia un trabajo de interpretación colectiva también desde una consigna abierta: la docente solicita a los alumnos que comenten “*qué dice el autor del texto sobre cómo se vive en la selva*”, comenzando así a trabajar a partir de sus primeras interpretaciones, de lo que es significativo para ellos como lectores y aprendices de la Historia. Es decir, **el trabajo se inicia desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto** y no desde la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida por el docente. Durante este trabajo, la docente va realizando diferentes tipos de intervenciones que van promoviendo avances en la interpretación del texto y, por ende, en la reconstrucción de la temática a la que se refiere; con lo cual, se comienza trabajando con las interpretaciones del texto que los alumnos lograron por sí mismos para orientarlos desde allí hacia una mayor comprensión del texto, en función de la ayuda docente.

La interpretación colectiva de un texto, a partir de consignas abiertas, **va creando en el aula un marco compartido sobre “el mundo del texto”** que favorece el trabajo posterior con consignas que orientan hacia el contenido a enseñar, en tanto: a) los alumnos ya entablaron un vínculo significativo con el texto, b) tienen una idea general sobre su temática que facilita la comprensión de dichas consignas.

En nuestro ejemplo, a continuación de la interpretación abierta del texto, la docente plantea a los alumnos la siguiente consigna para orientar el trabajo hacia los contenidos previstos: “*Al comienzo del texto, el autor afirma que la vida en la selva es difícil. ¿Qué razones da a lo largo del texto para mostrar que la vida en*



la selva es difícil?” Ésta es una **consigna global**. Este tipo de consignas se caracteriza por su **vinculación directa con el contenido central a enseñar** (a diferencia de las consignas “de descomposición” que fragmentan el objeto de enseñanza). Son consignas únicas (o presentadas y trabajadas de a una por vez) que buscan instalar un propósito lector global y vertebran un trabajo colectivo sistemático con el texto orientado hacia los contenidos de enseñanza. Este trabajo supone desplegar también **consignas analíticas** (referidas, por ejemplo, a informaciones puntuales del texto). Éstas pueden adoptar formulaciones similares a las consignas “de descomposición”, pero el sentido que adquieren es diferente por el modo y el momento en que se plantean: son especificaciones de la consigna global y se formulan en el marco de una totalidad que se está analizando junto con los alumnos y en relación con sus logros y dificultades en la interpretación del texto.

La situación de lectura reseñada se inició a partir de consignas abiertas por dos razones. Por un lado, se consideró que la comprensión de la consigna global elegida para orientar a los alumnos hacia el contenido de enseñanza requería que los alumnos ya tuvieran una aproximación al tema tratado en el texto; por otro lado, el contenido a enseñar ameritaba un trabajo profundo con la totalidad del texto (todas sus ideas, sus interrelaciones e incluso su estructura). Con esta especificación queremos remarcar que las consignas abiertas serían potentes solamente para algunas situaciones de lectura en Historia, en función de los propósitos por los cuales se decide trabajar un texto. En la misma secuencia didáctica sobre la sociedad guaraní, otras lecturas se introdujeron con otros tipos de consignas. Por ejemplo, se abordó un texto sobre la organización social de los guaraníes en torno al cultivo a partir de un interrogante que había sido previamente formulado por los alumnos (“¿quiénes hacían los distintos trabajos para cultivar?”), cuando se estaba caracterizando el sistema de cultivo de tala y queama.

Las intervenciones de los alumnos en las clases de interpretación colectiva de un texto estructuradas de acuerdo con la caracterización de consignas presentada ofrecen indicadores de un trabajo intelectual puesto en juego en su interacción con los textos que supera ampliamente la “identificación-reproducción” de información. Los alumnos reconstruyen las situaciones

históricas estableciendo relaciones causales y temporales entre diferentes informaciones de un texto y entre ellas y sus conocimientos previos (escolares o no); establecen relaciones de cambio y continuidad entre la situación histórica caracterizada en un texto y la actualidad; formulan interrogantes y suposiciones sobre la situación histórica en estudio yendo más allá de la información del texto; reflexionan sobre necesidades y motivaciones de los sujetos mencionados en el texto, adoptando su perspectiva. Asimismo, los alumnos utilizan su conocimiento social para interpretar las situaciones históricas: en algunas ocasiones produciendo asimilaciones deformantes y, en otras, avanzando en la construcción de diferenciaciones conceptuales sobre nociones relativas a distintas dimensiones sociales. Se trata de trabajos intelectuales que parecieran propios de una lectura para aprender Historia, y que guardarían relaciones con algunas de las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico y social. En el próximo apartado, presentamos un ejemplo del trabajo intelectual puesto en juego por los alumnos en una situación de interpretación colectiva de un texto.

La construcción de conceptos en la lectura

Transcribimos, a continuación, segmentos de una situación de lectura, en la cual la reconstrucción del “mundo histórico del texto” que realizan los alumnos los lleva a avanzar en la construcción de diferenciaciones conceptuales relativas a la noción de organización social. Uno de los textos leídos en la secuencia mencionada sobre los guaraníes se inicia con el siguiente párrafo:

“En la sociedad guaraní, en general, nadie era más rico o más pobre que los demás. Esto se ve, por ejemplo, en el tema de las tierras de cultivo. Para ellos, las tierras de una aldea eran comunales, es decir de todas las familias de esa aldea, que tenían derecho, cada una, a una chacra suficiente como para mantenerse; lo que producía ese terreno era, en cambio, de cada familia.”⁸

En la clase, cada alumno leyó el texto. Luego, se realizó un trabajo de interpretación colectiva en el que la docente promovió la reflexión sobre este párrafo. Veamos algunas intervenciones de los alumnos que dan cuenta de cómo interpretan la idea del texto acerca de que, entre los guaraníes, no había ni ricos ni pobres. Dicen:

- “*Todos eran iguales.*”
- “*Que todos se ayudaban.*”
- “*Que no había plata...*”
- “*No discriminaban porque tenían más plata, porque no existía la plata. Ellos eran todos amigos. (...) Ahora hay mucha gente que discrimina a la gente pobre que está en la calle, en cambio ahí no discriminaban a nadie.*”
- “*Nadie tenía más que el otro.*”
- “*Todos trabajaban.*”
- “*Que todos vivían iguales, no era que alguno tenía más comodidades; que ellos no llaman a alguien para que haga las cosas por ellos, todos se ayudaban entre ellos.*”
- “*Porque con las cosas que tenían los guaraníes podían vivir...*”
- “*Porque no les interesaba ser más que los demás.*”
- “*Porque no vivían como ahora; eran diferentes... Porque se preocupaban por tener todos lo mismo.*”

Los datos de los registros de clases, en general, no brindan información suficiente como para establecer qué es lo que realmente están aprendiendo los alumnos, pero sí pueden ofrecer indicios del trabajo intelectual que despliegan. Las intervenciones anteriores nos permiten

inferir que, para reconstruir la idea del texto sobre la organización social guaraní, los alumnos utilizan como marco de asimilación sus nociones sobre diferenciación social construidas en relación con el medio donde viven. Construyen una representación sobre la organización social guaraní por contraposición con la conocida. Así, dicen: todos eran iguales, nadie trabaja para otro, nadie tiene más que otro. Esta contraposición incluye una visión moralizada, propia de la concepción infantil del mundo social (Castorina y Aisenberg, 1989; Lenzi y Castorina, 2000); a diferencia de la sociedad actual, los alumnos conciben la organización social guaraní basada en la colaboración: son todos amigos, todos se ayudan, no discriminan. Este aspecto, además, integra un contenido trabajado anteriormente –la norma de reciprocidad de la sociedad guaraní, por la cual los familiares se ayudaban entre sí en los trabajos más pesados–. Los alumnos utilizan sus nociones relativas a la actualidad, y al mismo tiempo pareciera que construyen diferenciaciones: a partir de la lectura estarían conceptualizando un modo diferente de organización social⁹. Con lo cual, al mismo tiempo que los alumnos están reconstruyendo aspectos de la sociedad guaraní –a partir de su interacción con la información del texto– están enriqueciendo su noción de organización social, en el sentido de que comienzan a concebir diferentes tipos de organización social. Remarcamos que la asimilación de información de un texto es solidaria –y posibilita– el avance en la construcción de conceptos.

Ahora bien, existe una distancia entre la interpretación que nosotros realizamos de un texto y la que alcanzan los alumnos, en función, en parte, de los conocimientos previos relacionados con lo que queda implícito en el texto. Por ejemplo, el párrafo señalado dice que “*todas las familias de la aldea tenían derecho, cada una, a una chacra suficiente como para mantenerse*”. Entendemos que aquí el autor está dando por supuesta la idea de equidad, es decir, de una distribución equitativa que implica, en este caso, terrenos de tamaños diferentes en función de las necesidades de cada familia. Estudios psicológicos señalan que niños pequeños

“hacen fundamentalmente juicios de igualdad y las explicaciones basadas en la equidad no aparecen hasta los 11 años aproximadamente” (Hook y Cook, 1979; citado en Enesco et al., 1995).



En consonancia con ello, los alumnos interpretan la idea señalada en términos de igualdad. Veamos qué ocurre en el aula:

Maia: “Yo supongo que decía que no había ni ricos ni pobres porque cuando cosechaban se repartían la misma cantidad de la cosecha”.

Docente: A ver, ¿dónde dice que se repartían la misma cantidad?

(Los alumnos releen.)

Diego: “Cuando vos cosechabas te llevabas igual que el otro”.

Docente: ¿Eso dice el texto? Relean todos...

Maia: No es la misma cantidad. Todos tenían una parte suficiente para vivir.

Docente: ¿Escucharon lo que dijo Maia? Que no se llevaban todos la misma cantidad. Que todos se llevaban lo suficiente para vivir. Mostrale dónde dice eso.

Gabriel: Sí, se llevaban una chacra...

Docente: Escuchá Gabi, No, la chacra no se la llevaban...

Maia (lee una frase): Todas las familias de esa aldea que tenían derecho, cada una, a una “cracha” (sic) suficiente como para mantenerse...

Docente: ¿Escucharon todos? ¿Se los leo yo otra vez? dice así: (relee la oración completa).

Varios alumnos a la vez, gritan: ¡Ah! ¡Yo sé!

Andrea: Puede haber una familia de cinco personas y otra de dos personas... La de dos personas no necesita lo mismo que la de cinco personas...

Docente: ¿Y entonces?

Andrea: Que en vez de darle igual, repartían lo que necesitaban para vivir.

Alumno: Repartían la misma cantidad por aldea...

Andrea: Que si mi familia es de cinco personas y tu familia es de dos personas... vos no necesitás lo mismo. Si a mí me dan lo que necesita una familia de dos personas, no no...

Alumno (ayudándola): No me alcanza.

Andrea: No me alcanza para poder vivir...

Alumno: Pero lo tengo que dividir en más poco para cada uno...

Andrea: A mí familia le tienen que dar más como para poder vivir y a tu familia le tienen que dar menos porque no van a necesitar tanto...

Magali: Que según la cantidad de personas que tenía una familia tienen lo que necesitan.

Tal como señalamos, los alumnos comienzan interpretando la distribución en términos de igualdad de cantidades. Es necesaria una intensa intervención docente para que los alumnos se aproximen a la idea de distribución equitativa: la docente invalida o convalida interpretaciones, promueve la relectura para que los alumnos controlen sus interpretaciones, promueve el intercambio entre los alumnos, relee. Este trabajo va permitiendo que los alumnos avancen en sus interpretaciones del texto. Junto con ello, pareciera que los alumnos avanzan en el conocimiento de la sociedad guaraní y también enriquecen sus nociones sociales en tanto, al menos algunos alumnos, llegan a concebir la igualdad social en relación con una distribución equitativa de la riqueza y no en términos de una igualdad absoluta de cantidades.

Algunas pistas y un desafío vigente

Parece posible que en situaciones de lectura en el aula los alumnos construyan representaciones sobre las situaciones históricas reconstruidas en los textos y que construyan conceptos sobre el mundo social. Para promover este tipo de lectura tenemos algunas pistas. En primer lugar, se han mostrado potentes los aportes de la Didáctica de la Lectura: la interpretación colectiva de textos en las clases de Historia contribuye a instalar modalidades de lectura para aprender. En segundo lugar, avanzamos en la caracterización de consignas que promoverían el aprendizaje de la Historia en la lectura: las consignas abiertas otorgan a los alumnos un espacio de libertad necesario para leer y las consignas globales preservan el sentido de los contenidos a enseñar con la lectura.

Son pistas pertinentes para intentar superar los problemas de las situaciones usuales de lectura en la enseñanza de la Historia. Pero, insistimos, se trata de pistas solamente. Por un lado, nuestra caracterización de consignas deriva del análisis de algunos casos de situaciones de lectura. Queda pendiente avanzar en la investigación para ver si es posible construir criterios de cierta generalidad sobre la pertinencia de distintos tipos de consignas (abiertas, globales u otras

posibles) en relación con diferentes propósitos en el trabajo con los textos.

Por otro lado, las consignas no son más que un aspecto de las situaciones de lectura de las clases de Historia.

Sigue vigente el desafío de caracterizar las condiciones necesarias para que algún día en la escuela, ojalá, podamos constatar que leyendo Historia se aprende Historia.

Notas

1. Artículo elaborado en el marco del Proyecto UBACyT F 180 (2004-2007), “La lectura en contextos de estudio: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”. Directora D. Lerner, Codirectora B. Aisenberg. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. El grupo que investiga la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales está conformado por B. Aisenberg, M. Torres, K. Benchimol, A. Larramendy y A. Carabajal.
2. Este trabajo tiene como antecedente la ponencia “Las consignas de lectura y el propósito lector en la enseñanza de la Historia: leer para aprender o para responder preguntas”, presentada en el **8º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro**, organizado por la Fundación El Libro en la Ciudad de Buenos Aires, mayo de 2005.
3. Se trata de una investigación cualitativa cuyo diseño se inscribe en la modalidad de estudio de casos y supone un proceso de diseño, implementación y análisis de secuencias didácticas, tomando algunos lineamientos metodológicos tanto de la ingeniería didáctica como de la etnografía educativa. Este trabajo se complementa con entrevistas de lectura fuera del aula, diseñadas de acuerdo con los lineamientos del método clínico-crítico de la Psicología Genética, articulados con una perspectiva didáctica –en tanto la investigación busca caracterizar qué y cómo comprenden los alumnos de los textos en situaciones de lectura que incluyen la ayuda del adulto–.
4. El mismo problema ha sido recortado en situaciones de lectura en el desarrollo de secuencias de Ciencias Naturales, de acuerdo con los análisis realizados por Ana Espinoza en el marco del proyecto de investigación citado en nota nº 1.

5. En este trabajo se reelabora y complementa la caracterización de consignas “de descomposición” y de “consignas globales” propuesta por Basuyau y Guyon (1994).
6. Agradecemos a la Dirección de la Escuela Martín Buber por habernos brindado –una vez más y como siempre– el espacio para avanzar en la búsqueda de mejores condiciones de enseñanza. Agradecemos especialmente a la docente Silvia Avzarradel por el esfuerzo y compromiso con los que nos acompañó en este trabajo, conduciendo la implementación de la secuencia didáctica.
7. Texto: “Vida en la selva”, en el libro **Los Guaraníes** de Roxana E. Boixados y Miguel A. Palermo. Colección La otra Historia. Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1997.
8. Texto citado en la nota anterior.
9. Por limitado que sea el avance, forma parte de un proceso de aproximaciones graduales en la construcción de un concepto.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, Beatriz (2005) “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia.” **Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia**, n° 43. Barcelona: Graó, p. 94-104.
- Audigier, François (1992) “Documents en classe: traditions, mythes et réalités.” En F. Audigier (ed.) **Didactiques de l’Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Documents: des moyens pour quelles fines?** Actas del Séptimo Coloquio, abril 1992, Paris: INRP.
- Audigier, François (2003) **Histoire et didactique de l’Histoire**. Documento de trabajo mimeografiado. Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra.
- Basuyau, Claude y Simonne Guyon (1994) “Consignes de travail en Histoire-Geographie: contraintes et libertés.” **Revue Française de Pédagogie**, n° 106. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), p. 39-46.
- Benchimol, Karina; Antonio Carabajal y Alina Larramendy (2004) “La lectura de textos históricos en la escuela.” Comunicación presentada en el **I Congreso Internacional de Educación “Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina”**. La Pampa, Argentina, 1 al 3 de julio de 2004. Disponible en Internet: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/059.pdf>
- Castorina, José Antonio y Beatriz Aisenberg (1989) “Psicogénesis de la noción infantil sobre autoridad presidencial.” En José Antonio Castorina et al. **Problemas en Psicología Genética**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chervel, André (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación.” **Revista de Educación**, n° 295: “Historia del currículum (I)”. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), p. 59-111.
- Goodman, Kenneth (1996) “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística.” **Textos en Contexto N° 2. Los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura, p. 9-68.
- Guernier, Marie C. (1999) “Lire et répondre à des questions au cycle 3.” **Repères. Recherches en Didactique du français langue maternelle**, n° 19: “Comprendre et interpreter les textes á l’ école”. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique (INRP), p. 167-181.
- Unesco, Ileana; Juan Delval, Alejandra Navarro, Dolores Villuendas, Purificación Sierra y Ana Peñaranda (1995) **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Kaufman, Ana M. y Flora Perelman (1996) “La producción de resúmenes escritos.” **IV Anuario de Investigaciones**, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Lenzi, Alicia y José Antonio Castorina (2000) “El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo.” En José Antonio Castorina y Alicia Lenzi. **La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas**. Barcelona: Gedisa.
- Lerner, Delia; Liliana Lotito, Estela Lorente, Hilda Levy, Silvia Lobello y Nelda Natali (1997) **Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado**. Documento n° 4 de Actualización Curricular en el Área de Lengua. Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, Delia (2001) **Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario**. México: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la lectura).
- Lerner, Delia (2002) “La autonomía del lector. Un análisis didáctico.” **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, año 23, n° 3, p. 6-19.

Perelman, Flora (2003) "Los caminos de apropiación cognitiva en la construcción del resumen." **Memorias de las X Jornadas de Investigación: "Salud, educación, justicia, y trabajo. Aportes de la investigación en Psicología"**. 14 y 15 de agosto de 2003, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Romero, Luis Alberto (1996) **Volver a la Historia. Su enseñanza en el Tercer Ciclo de la E.G.B.** Buenos Aires: Aique.

Smith, Frank (1983) **Comprensión de la lectura.** México: Trillas. [Edición original en inglés: Frank Smith (1971) **Understanding Reading.** Nueva York: Holt- Rinehart y Winston.]

Solé, Isabel (1994) **Estrategias de lectura.** Barcelona: ICE/ Universitat de Barcelona/Graó.

Torres, Mirta (2003) "Leer para aprender Historia." Comunicación presentada en el **III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa.** [CD-ROM] 22 al 24 de octubre de 2003, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti (Río Negro, Argentina).

Este artículo fue recibido en la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en junio de 2005 y aceptado para su publicación en agosto del mismo año.

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

Berta Braslavsky
Enseñar a entender lo que se lee
LA ALFABETIZACIÓN EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA

Berta Braslavsky
Enseñar a entender lo que se lee
La alfabetización en la familia y en la escuela

"Enseñar a entender lo que se lee" se ocupa de la alfabetización temprana, proceso que tiene lugar entre el nacimiento y los 8 años de edad y evoluciona durante el desarrollo cultural del niño a su paso por las situaciones de la familia, del nivel inicial y del primer ciclo de la escuela primaria. Es precisamente el nivel escolar donde se realiza la primera apuesta por la igualdad de oportunidades. En ese sentido, afirma **Berta Braslavsky** en el Prólogo: "En la escuela primaria se inscriben niños de todos los niveles sociales con desigualdades que la institución no puede remediar aunque comprometen su resultado (...) Pero, generalmente, el desajuste social está acompañado por un distanciamiento cultural que la escuela es la encargada de reducir. Y podría hacerlo porque, para todos los niños, la edad de la escuela primaria es la de la plenitud de la capacidad de aprender y descubrir".

¿Primeras letras o primeras lecturas?
Una introducción a la alfabetización temprana

205 pp \$ 19,00

220 pp \$ 28,00

www.fce.com.ar

El Salvador 5665 - (1414) Buenos Aires - Argentina - Tel./Fax: (011) 4771-8977

fce