

¿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 primario¹

Paola Ripoll Alessandrini y Pablo Rosales
paolaripoll82@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

1. Introducción

El propósito general de este artículo es comunicar las decisiones metodológicas asumidas en el marco de una investigación didáctica que se centró en el diseño e implementación de una secuencia didáctica para enseñar contenidos de lectura y del área de Ciencias Sociales para el nivel primario. Para ello se presentará primero una breve reflexión acerca de algunos problemas que enfrenta la investigación didáctica; y en segundo lugar, se expondrá la descripción y justificación del diseño metodológico seguido en este estudio².

La comunicación podría resultar de interés dado que, por un lado, no resulta habitual la publicación de investigaciones didácticas referidas a la puesta en marcha de una secuencia diseñada para la enseñanza de contenidos que transcurran en un aula de educación primaria; por otro lado, las publicaciones de este y otro tipo de investigaciones didácticas en aula no suelen incluir mayores detalles acerca de las decisiones tomadas en el diseño de investigación, ni acerca de su justificación metodológica.

2. Algunos problemas que enfrenta la investigación en la Didáctica General y en las Didácticas Específicas

Sin pretender de ninguna manera esclarecer el estado de la investigación en estas disciplinas, intentaremos al menos recordar la descripción que hace ya casi veinte años realizaban distintos referentes de la Didáctica y acercar algunos desarrollos que creemos se han producido desde entonces. En efecto, algunos autores reconocían que la Didáctica General y las Didácticas Específicas (de nivel y por disciplinas de enseñanza) enfrentaban ciertos desafíos referidos a su estatus científico, a la existencia o no de marcos conceptuales propios, a las relaciones con otras disciplinas, y a los distintos modos de conducir la producción del conocimiento didáctico. Davini (1996) distinguía la situación de la Didáctica General de la que presentaban las Didácticas Específicas, planteando que la primera había ido creciendo en caudal interpretativo-descriptivo, aunque fuera fragmentario, a la par que iba diluyendo su dimensión propositivo-normativa, en tanto las segundas tendían a una autonomía y distanciamiento creciente respecto de la primera.

Transcurridos algunos años desde aquella publicación es posible advertir que, pese a lo que en ella se anticipara, en nuestro país algunos referentes continuaron desarrollando estudios empíricos que atienden a la dimensión metodológico-normativa en la Didáctica General, y ello porque claramente se alejaban de aquella tendencia señalada por Davini. Al respecto, pueden consultarse los trabajos de Litwin (2008) para el aula universitaria, y los de Edelstein (2011) para las experiencias de enseñanza producidas en el marco de la formación docente inicial. La misma Davini (2008) continuó comunicando conocimientos en los que la problemática metodológica mantenía su vigencia para la Didáctica General.

Por otro lado, en relación con las Didácticas Específicas, Davini (1996) planteaba que habían pasado a ocuparse del desarrollo de las propuestas de acción, pero que lo hacían centrándose exclusivamente en los contenidos de cada dominio curricular. Con ello producían una serie de teorías diafragmáticas, que tendían a la autonomía respecto del campo más general de la Didáctica. Estos desarrollos de las Didácticas Específicas compartían una serie de ideas, sobre todo referidas al aprendizaje de los alumnos, provenientes por supuesto de la psicología. Davini

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

(1996) señalaba que, con cierto riesgo para la Didáctica, estos desarrollos autónomos eran el producto de un diálogo directo entre los especialistas en los campos disciplinares y los aportes de las corrientes psicológicas, suprimiendo la figura del didacta.

Entendemos que, al menos en Didáctica de las Ciencias Sociales para el nivel primario, ya en los años '90 emergían trabajos empíricos especializados en los contenidos disciplinares, que sin embargo no incluían prácticamente conceptos de la Psicología y de la Didáctica General, y que no se ubicaban en el contexto del aula. Por ejemplo, fueron y son frecuentes el análisis del conocimiento que transmiten los manuales escolares (algunos estudios que hemos consultados estrictamente para el nivel primario son los de Hevel, 2005, Albarracín, 2009, Jaramillo, 2012).

En una dirección contraria, varios representantes de la Didáctica de las Ciencias Sociales con dispar procedencia disciplinar (Aisenberg, 2000; Alderoqui, 2002; Gurevich, 2005; Carretero, 2005), consideran indispensable el apoyo en conceptos generales y comunes para toda las áreas de enseñanza, generados por la Didáctica y la Pedagogía; del mismo modo, promueven que se retomen conceptos y herramientas metodológicas (de investigación y didácticas) generados por otras Didácticas específicas (por ej., la teoría de las situaciones didácticas y la de la transposición didáctica, tomadas de la Didáctica de la Matemática); recurren al aporte de conceptos de las psicologías del aprendizaje (la transformación de las hipótesis de los alumnos según el proceso de equilibración, la teoría dialógica de la cognición, de la mente situada y la distribución cognoscitiva, etc.); y por último, preservan la referencia a los saberes provenientes de las disciplinas sociales (Historia y Geografía, sobre todo).

Lenzi (1998) y Aisenberg (1998a) plantean que la investigación empírica multidisciplinar resulta un contexto relevante para el avance de la Didáctica, en tanto se reconoce el estudio de un objeto complejo con múltiples dimensiones, y se parte del respeto y el reconocimiento de la especificidad de las disciplinas intervinientes. Reconocen que los marcos teóricos en las Didácticas constituyen una sumatoria de fragmentos provenientes de diferentes disciplinas antes que una teoría unitaria. Estos marcos teóricos remiten a las concepciones que sustentan las disciplinas sociales sobre los saberes que se promueven en la enseñanza, a los supuestos psicológicos que orientan las prácticas de enseñanza, a las experiencias de enseñanza reflexionadas, y a los conceptos teóricos de las Didácticas. La investigación constituye un contexto potencial para la creación de conocimiento didáctico, si se recurre a los aportes provenientes de distintos marcos conceptuales, a condición de que se estudien las relaciones complejas que plantea la enseñanza, y no solamente que se aborden alguno de sus aspectos aislados para luego derivar implicaciones sobre los demás aspectos del objeto (Aisenberg, 1998a). La investigación empírica acerca de la enseñanza de contenidos específicos en el aula permite construir y validar conceptos didácticos. Según la interpretación que hacemos de las palabras de Aisenberg, el problema no es tanto quiénes hacen Didáctica, sino qué tipo de conocimiento producen y de qué diferentes modos ese conocimiento se valida empíricamente, sean sus autores especialistas en Ciencias de la Educación, especialistas en los contenidos, especialistas en teorías del aprendizaje, o docentes del nivel de enseñanza en cuestión.

De todos modos, la publicación de investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales es escasa, según lo señala Aisenberg (1998b, 2000). Si bien no desconoce la presencia de trabajos empíricos, afirma que no resultan ser tan habituales como se requiere, sobre todo en virtud de los interrogantes poco explorados y de la considerable presencia de principios, criterios y orientaciones débilmente apoyados en sustento investigativo. En efecto, en nuestro país se encuentra buena cantidad de propuestas de enseñanza publicadas, pero muy pocas son acompañadas por datos que indiquen los resultados a los que se arriba con el desarrollo de las acciones diseñadas (es considerable la producción de los equipos de asesores en las Didácticas de las Ciencias Sociales que trabajan en los ministerios de educación en distintas jurisdicciones y a lo largo de distintas gestiones gubernamentales). A su vez, un porcentaje ínfimo de esas publicaciones proviene de la realización de investigaciones didácticas.

Para Aisenberg (1998a) resulta actualmente insuficiente la tematización y explicitación acerca de los conocimientos que se ponen en juego en las prácticas de enseñanza y es escasa la producción escrita acerca de las condiciones específicas que deben reunir las situaciones didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. El escaso conocimiento fundado en la investigación se ha pretendido suplir por proposiciones sustentadas exclusivamente en la

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Psicología o la Historia o la Geografía, continúa Aisenberg (1998a), se cuenta con muy poca producción teórica *validada* que precise las ideas generales que la Didáctica ha planteado a los docentes, son escasos los análisis de clases que ejemplifiquen teorizaciones acerca de las interacciones cognitivas entre maestros, alumnos y contenido, acerca de las estrategias de enseñanza y acerca de los procesos de elaboración de los contenidos. La misma autora concluye que con este estado de situación la Didáctica no puede ir más allá de la enunciación de generalidades que poco sirven para orientar el trabajo del aula, al no dar precisiones a los docentes acerca de qué y cómo actuar. Las proposiciones provenientes de la Didáctica que no han sido contrastadas empíricamente, constituyen, en el mejor de los casos, hipótesis plausibles o interesantes; el problema se presenta cuando se las transmite como si fueran verdades (Aisenberg, 1998a).

La situación es un tanto más promisoría en nuestro país para la Didáctica de la Lectura en el nivel primario. Es posible reconocer marcos teóricos mejor definidos e incluso contrapuestos (en Didáctica de las Ciencias Sociales a lo sumo pueden advertirse marcos conceptuales coexistentes y complementarios, pero no necesariamente en disputa mutua); se cuenta con mayor número de investigaciones empíricas, aunque no necesariamente predominan aquellas que ponen bajo estudio propuestas didácticas en el aula. Un panorama amplio realizado a través de la consulta a exponentes de diversa procedencia teórica puede encontrarse en un número especial de la revista *Lectura y Vida* coordinado por Castedo (2010).

La Didáctica de la Lectura también posee representantes de diverso origen disciplinar como la Lingüística (Marín, 2006; Rodríguez, 1988), las Ciencias de la Educación y la Psicología (Castedo, Pelaez, Dapino y Hoz, 2012; Perelman, 2008; Braslavsky, 2005; Borzone y Rosemberg, 2000; por mencionar solo algunos trabajos que refieren a propuestas de enseñanza investigadas).

Finalmente, es preciso destacar el desarrollo de una línea de trabajo que promueve la integración entre marcos teóricos diferentes en el contexto de la investigación empírica para el desarrollo de la Didáctica de la Lectura y de las Ciencias Sociales (particularmente de la Historia). En efecto, desde hace poco más de una década, un grupo de investigadores coordinados por Aisenberg y Lerner (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2010; Aisenberg, 2003, 2005, 2010; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2003; Torres, 2008; Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, Olguín, 2008) viene desarrollando una auspiciosa integración multidisciplinar que retoma marcos conceptuales de las Didácticas Específicas mencionadas, marcos conceptuales de las psicologías del aprendizaje centradas en los respectivos objetos disciplinares, sin descuidar los aportes de la Didáctica General, de otras Didácticas Específicas, y de la Historia como disciplina de enseñanza. Sus investigaciones empíricas en el contexto del aula constituyen un antecedente invaluable para el estudio que a continuación presentamos.

3. La investigación de la implementación del enfoque de lectura compartida para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el nivel primario.

3.1. Problema de investigación

Los contenidos del área curricular de las Ciencias Sociales constituyen uno de los ejes educativos centrales en el nivel primario de nuestro país. Se espera que a lo largo de la escolaridad, los estudiantes desarrollen conocimientos y experiencias ricas y significativas en términos de análisis, comprensión, interpretación y debate acerca de la complejidad de la realidad social y de sus modos de indagación. En documentos ministeriales vigentes estos contenidos se caracterizan como:

“... un conjunto de disciplinas, discursos, formas de abordaje e interrogación que indagan la vida social en sus múltiples dimensiones y escalas espacio-temporales. Nutriéndose de ellas y de un conjunto más amplio de producciones culturales, así como también de las prácticas sociales cotidianas, se construyen los contenidos de las ciencias sociales escolares” (Ministerio de Educación de la Nación, 2007).

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Se trata de un espacio curricular complejo, atravesado por diversas disciplinas, producciones culturales y prácticas sociales, lo que implica consecuentemente la complejidad de su enseñanza en la escuela.

Especialistas en la disciplina (Hayden, 2003; Romero, 1996) y autores de trabajos de investigación didáctica consultados plantean que los contenidos de las Ciencias Sociales se presentan en la escuela prioritariamente a partir de textos escritos (Aisenberg, 2005, 2010; Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, Olguín, 2008; Castro Siman, Rodrigues Coelho y da Silva Ribeiro, 2006). Aunque no se desconoce la utilización de otros variados recursos, tales como los medios audiovisuales, los mapas, las imágenes o las fotografías, los textos se presentan como la fuente predominante para la construcción de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, la lectura se constituye en uno de los pilares sobre los que se asientan las tareas de enseñanza y de aprendizaje, pues como señala Romero (1996) 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” (Romero, 1996: 64). Todo ello demanda a los estudiantes habilidades específicas que deben ser enseñadas y puestas en práctica en el mismo contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sin embargo, tal como advierte Prats (1997), en la escuela se evidencian prácticas que dan cuenta de dos supuestos: por una parte se concibe a la lectura como una habilidad general, aprendida de una vez y para siempre, transferible como tal a cualquier nueva situación, texto o contenido; por la otra, la enseñanza de la lectura suele restringirse a las primeras etapas de la escolaridad y se limita a la hora de Lengua, esperando que los estudiantes transfieran esa habilidad para aprender a partir de los textos a diversas disciplinas.

Atendiendo a esta problemática, en nuestro trabajo se implementó una secuencia didáctica en el área de Ciencias Sociales para el nivel primario, donde especialmente se tuvieron en cuenta las situaciones de lectura, para analizar el modo en que el docente puede mostrar y/o solicitar la activación de estrategias lectoras a sus alumnos así como reconocer y caracterizar las estrategias de lectura que pueden desplegar los alumnos mediando estas situaciones de lectura compartida en el contexto de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Además de estudiar el desarrollo mismo de estas situaciones en el aula, se recurrió a la realización de una entrevista previa y otra posterior a la implementación de la secuencia didáctica a una muestra de los alumnos del curso, a fin de indagar los comportamientos lectores que asumían al leer textos de Ciencias Sociales.

3.2. Interrogantes

En este marco y como consecuencia de algunas ideas expuestas hasta aquí, surgen algunos interrogantes que orientan nuestra investigación:

¿Qué estrategias de lectura ponen en marcha los alumnos cuando leen un texto de Ciencias Sociales?

¿Cómo puede el maestro mostrar y/o solicitar la activación de estrategias de lectura a sus alumnos mientras enseña Ciencias Sociales a partir de textos?

¿Qué secuencias de intercambios entre docente y alumnos favorecen la activación de estrategias de lectura en estos últimos?

¿Qué condiciones se generan con las interacciones en situaciones de “lectura compartida” para que los alumnos construyan interpretaciones sobre los textos de Ciencias Sociales?

3.3. Supuestos

Los supuestos que orientan la propuesta planteada para este proyecto se refieren a:

- Los alumnos se apropian progresivamente de los contenidos, en la medida en que leen los textos empleando estrategias de lectura ajustadas a los objetivos que se persiguen.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- Las situaciones de lectura compartida resultan un enfoque didáctico apropiado para que el alumno asuma progresivamente comportamientos lectores estratégicos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- La lectura compartida guarda coherencia y complementariedad con una perspectiva didáctica crítica, explicativa y problematizadora de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

3.4. Objetivos

Generales

- ☞ Caracterizar las estrategias de lectura que activan los alumnos antes, durante y después de la implementación del enfoque de lectura compartida en el contexto de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- ☞ 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 de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Específicos:

- ☞ Analizar las interacciones entre docente y alumnos que contribuyen a la activación de estrategias de lectura.
- ☞ Caracterizar las intervenciones docentes que favorecen la activación de estrategias de lectura en los alumnos.
- ☞ Caracterizar las estrategias de lectura que activan los alumnos mediando intercambios orales con la docente en situaciones de lectura conjunta.
- ☞ Relacionar las intervenciones docentes, las estrategias de lectura y las interpretaciones que se elaboran sobre los textos de Ciencias Sociales en situaciones de lectura compartida.
- ☞ Reconocer y caracterizar las estrategias de lectura que ponen en marcha los alumnos individualmente ante la lectura de un texto de Ciencias Sociales.
- ☞ Analizar la estabilidad/variabilidad del repertorio de estrategias de lectura que ponen en marcha los alumnos al leer un texto de Ciencias Sociales, luego de la implementación del enfoque de lectura compartida.

3.5. Descripción y justificación del método y diseño de investigación utilizados

Se trata de una investigación didáctica cualitativa, inscripta en la modalidad del estudio de caso, entendido como el estudio de lo particular y único, y que profundiza en lo que puntualmente puede ser aprendido de un caso simple o de un ejemplo en acción (Stake, 1998).

Se optó por esta modalidad atendiendo a que la misma permite afrontar la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). En nuestro caso, interesa centrarnos en una situación particular, una propuesta de enseñanza, para realizar una descripción rica e intensiva del fenómeno y luego, mediante un proceso inductivo de interpretación, arribar a algunas conclusiones (Pérez Serrano, 2003; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

Además, se consideró la necesidad de entrevistar a algunos de los alumnos a quienes se dirigió la propuesta, antes y después de ponerla en marcha, con un doble propósito, por un lado, para conocer los comportamientos lectores que usualmente asumen al leer un texto de Ciencias Sociales, y para indagar la implicancia que la propuesta pudo tener en sus comportamientos lectores.

En cuanto a la propuesta de enseñanza, consistió en la implementación en el aula de una secuencia didáctica en la que especialmente se tuvo en cuenta el diseño y la puesta en marcha de

situaciones de lectura compartida. El caso estuvo constituido precisamente por esta experiencia didáctica diseñada y desarrollada.

Aisenberg (2004) señala que para hacer alguna afirmación válida sobre estrategias que puedan promover un aprendizaje significativo, es necesario indagar cómo se produce efectivamente la enseñanza y el aprendizaje en el aula, en diferentes situaciones y condiciones. En este sentido, las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales se han orientado, por un lado, a estudiar las prácticas de la enseñanza usual, y por el otro, a estudiar situaciones especialmente diseñadas para mejorarlas. En esta segunda línea situamos nuestro trabajo.

En este marco, considerando las investigaciones sobre la lectura (Rinaudo, 2006) y los métodos desde los que se está investigando en el ámbito educativo (Rinaudo y Donolo, 2010), nuestro estudio puede identificarse como un estudio de diseño (también llamado intervenciones programáticas –Pigott y Bar, 2000 en Rinaudo, 2006; o experimento formativo –Reinsking y Watkins, 2000 en Rinaudo y Donolo, 2010) ya que así es como se designan los trabajos tendientes a estudiar problemas educativos en sus contextos naturales con el propósito explícito de producir modificaciones que lleven a mejores aprendizajes.

Esta metodología se interesa por generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias, desarrollando estudios de campo, en los que un equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender al logro de una meta pedagógica explícitamente definida (Rinaudo y Donolo, 2010). El término “diseño” en la expresión “estudio de diseño” refiere específicamente a la propuesta instruccional (diseño de la enseñanza) que se elabora, implementa y se somete a análisis, de allí que los estudios se desarrollen, usualmente, en torno de la introducción de nuevos temas curriculares, nuevas herramientas para el aprendizaje de esos temas o nuevos modos de organización del contexto de aprendizaje (Confrey, 2006 en Rinaudo y Donolo, 2010).

Sin embargo, los estudios de diseño no se reducen a la elaboración y prueba de un diseño o intervención particular, y ello porque los mismos se entienden como concreciones de modelos teóricos que son también objeto de investigación; en este sentido, toda investigación de diseño lleva como propósito la producción de contribuciones teóricas, ya sea para precisar, extender, convalidar o modificar teoría existente o para generar nueva teoría (Reigeluth y Frick, 1999 en Rinaudo y Donolo, 2010).

En cuanto al carácter situado de los estudios y conformación de los equipos de investigación, se plantea como rasgo definitorio de los estudios de diseño la especial composición de los equipos de trabajo, en los cuales se incluye un agente que enseña, uno o más estudiantes, un testigo de los episodios de enseñanza y un método de registro de lo que ocurre durante el episodio (Steffe y Thompson, 2000 en Rinaudo y Donolo, 2010).

3.5.1. Participantes

Tal como se plantea desde la metodología asumida, se trabajó con un grupo clase, conformado por un grupo total de 24 alumnos que cursaban quinto grado y una docente a cargo del área disciplinar de Ciencias Sociales, de una escuela de la localidad de Sampacho, provincia de Córdoba. Se trata de una institución escolar de nivel primario y gestión privada. El origen socioeconómico de los estudiantes es diverso, aunque en su mayoría provienen de hogares de clase media. Cabe precisar que en la institución seleccionada el dictado de clases de 5° y 6° grado, es realizado por tres docentes. Una responsable del área de Matemática, otra del área de Lengua y una tercera de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Con esta última es con quien se trabajó en la investigación.

En cuanto a los criterios de selección de este grupo clase, corresponde decir que se analizaron las condiciones de accesibilidad a la institución educativa, el compromiso manifestado por la docente para emprender una secuencia de enseñanza co-elaborada con un investigador y ajustada a los criterios actuales de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tal como se plantea desde los estudios de diseño, se consideró especialmente que la docente asumiera su participación voluntariamente y que manifestara interés para implicarse en el diseño instruccional a desarrollar (Rinaudo y Donolo, 2010).

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

En cuanto a la elección de este nivel educativo, debemos mencionar que nos interesa especialmente el aprendizaje inicial de las estrategias de lectura para la alfabetización en las disciplinas, específicamente en el área de las Ciencias Sociales, y que esperamos que pueda resultar relevante en función de los escasos desarrollos investigativos que en nuestro país se han producido en esta área y nivel educativo. Por otra parte, cabe aclarar que en este período escolar los alumnos utilizan prioritariamente los textos escritos para el aprendizaje de las Ciencias Sociales y además, son capaces, en virtud de su trayectoria evolutivo-educativa, de trabajar explícitamente con estrategias de lectura y llevar adelante procesos de autorregulación (Fitzgerald y Shanahan, 2000).

3.5.2. Planificación de la intervención didáctica

A continuación se hará una breve presentación del proceso de planificación de la intervención didáctica, considerando los aspectos más relevantes³.

En un primer momento, se trabajó de manera conjunta con la docente en el intercambio y discusión de material bibliográfico referido a la lectura en el ámbito escolar (Lerner, 1996; Marín, 2007), a investigaciones sobre la temática de la lectura de textos escolares del área de Ciencias Sociales (Aisenberg, 2003; 2005; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2003), a estrategias de lectura y su enseñanza (Palincsar y Brown, 1997; Solé, 1992), y a la Didáctica de las Ciencias Sociales (Aisenberg y Alderoqui, 1993; 1998; Carretero, 2005) con el objetivo de elaborar el diseño instruccional y de establecer los acuerdos teóricos que se encuentran a la base de la propuesta.

Estrictamente, para la elaboración de la planificación didáctica se tuvieron en cuenta, en primer lugar, los temas prescriptos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Primario, del Ministerio de Educación de la Nación. Luego, se avanzó en la selección de los contenidos, atendiendo a los criterios de relevancia social, significatividad psicológica, y centralidad disciplinar (Gojman y Segal, 1998; Aisenberg, 1998b).

Posteriormente, se trabajó colaborativamente en el diseño de las actividades, la búsqueda, selección y elaboración de los textos a ser trabajados en las clases, atendiendo especialmente al diseño de las situaciones de lectura que resultarían apropiadas para cada actividad.

Por último, se dedicó especial atención a la planificación del tipo de intervenciones docentes que pudieran resultar más apropiadas en cada actividad y con los respectivos textos de trabajo. Esto en consonancia con el enfoque de lectura compartida asumido para este proyecto.

Cabe destacar, en primer lugar, que el trabajo conjunto entre docente e investigador atendió a la adecuación y flexibilidad de la propuesta en relación con el contexto de trabajo, las rutinas áulicas y las particularidades del grupo de estudiantes. En segundo lugar, se recuperó el conocimiento empírico no investigativo generado por experiencias de enseñanzas anteriores, entre ellas las de Ripoll y Tizián (2005), Possetto (2010), Rosales (2004, 2009) y Rosales y Ripoll (2007). Y en tercer lugar, se contó con la evaluación y control de dos especialistas durante todo el proceso de planificación e intervención⁴.

3.5.3. Recolección de datos

3.5.3.1. Antes de la intervención

En la misma etapa en la que se planificó la intervención didáctica, se elaboraron y tomaron entrevistas semi-estructuradas a doce alumnos (la mitad del grupo clase) con el fin de conocer, antes de poner en marcha la propuesta, el repertorio de estrategias de lectura que activaba este grupo de alumnos ante una situación de lectura de un texto de Ciencias Sociales. Dichas entrevistas consistieron en el planteo de una serie de preguntas a partir de una situación experiencial, que involucró a cada sujeto enfrentándolo a las dificultades de la lectura de un texto breve referido a la temática que se trabajaría en la intervención didáctica (300 palabras)⁵.

Los alumnos leían el texto y a continuación se realizaban preguntas con la intención de que explicitaran las estrategias que ponían en marcha sobre la acción situada. La modalidad de

registro fue la grabación en audio y las notas manuscritas del investigador. El análisis se realizó a partir de las notas y la transcripción escrita del registro grabado.

Este procedimiento permitió construir registros narrativos que sirvieron para caracterizar los comportamientos lectores asumidos por los alumnos al leer un texto de Ciencias Sociales. La unidad de análisis en este caso fueron las interacciones verbales que se establecieron entre alumnos, entrevistador y el texto leído durante el desarrollo de la entrevista.

3.5.3.2. Durante la intervención

Durante la implementación de la secuencia didáctica, el procedimiento de recolección de datos fue la observación natural, no estructurada y no participativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2004) de las clases que se realizaron en situaciones de aula conducidas por la docente.

Dicha intervención se desarrolló desde principios de setiembre hasta comienzo de noviembre de 2008, en dos encuentros semanales, uno de 90 minutos y otro de 45 minutos. En total, se desarrollaron 15 clases. La modalidad de registro fue la grabación en audio y las notas manuscritas del investigador a partir de la observación no participante. El análisis se realizó a partir de las notas y la transcripción escrita del registro grabado.

Este procedimiento permitió construir registros narrativos que sirvieron para caracterizar las situaciones de lectura compartida, las intervenciones docentes durante el desarrollo de las actividades y la participación de los alumnos. La unidad de observación en este caso fueron las interacciones verbales que se establecieron entre docente, alumnos y textos en el contexto del aula.

3.5.3.3. Después de la intervención

Finalizada la propuesta, a comienzos del siguiente año lectivo (2009), se entrevistó a diez de los doce alumnos que integraron la muestra inicial (la reducción de la cantidad de alumnos entrevistados responde al desgranamiento ocurrido en este grupo de alumnos). Las entrevistas se desarrollaron en similares condiciones a las descritas anteriormente, aunque esta vez con el propósito de recabar información que permitiera luego determinar la estabilidad/variabilidad del repertorio de estrategias de lectura disponible. El texto seleccionado intentó conservar las características del texto presentado en la entrevista previa, respetando su misma temática y una extensión, estructura y complejidad semejante⁶.

La modalidad de registro, al igual que para las entrevistas previas a la intervención, fue la grabación en audio y las notas manuscritas del investigador. El análisis se realizó a partir de las notas y la transcripción escrita del registro grabado.

Este procedimiento permitió construir registros narrativos que sirvieron para caracterizar y comparar los comportamientos lectores asumidos por los alumnos al leer un texto de Ciencias Sociales luego de haber mediado la intervención didáctica. La unidad de análisis en este caso fueron las interacciones verbales que se establecieron entre alumnos, entrevistador y el texto leído durante el desarrollo de la entrevista.

3.5.4. Proceso de análisis e interpretación de los datos

Desde la perspectiva cualitativa asumida para este trabajo, se entiende al análisis de los datos como un proceso mediante el cual los datos recolectados, son manipulados, transformados, y comparados entre sí, con el fin de extraer significados relevantes en relación a un problema de investigación, preservando su naturaleza textual y poniendo en práctica tareas de categorización (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). Principalmente, para este análisis de datos se tomó en cuenta el método comparativo constante propuesto por Glaser y Strauss (1967), que consiste en realizar simultáneamente comparaciones y análisis a fin de contribuir a la

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

generación de teoría de un modo más flexible y sistemático desde donde surgen nuevas categorías y propiedades conceptuales (Soneira, 2006).

Para nuestro caso, tomando en cuenta los aportes de Strauss y Corbin (1996) el procedimiento inicial consistió en la lectura detenida y focalizada de todos los registros, guiada por la deliberada intención de aplicar un proceso de clasificación y comparación sistemática entre fragmentos de una misma entrevista o de una misma observación, al mismo tiempo que se buscaban semejanzas y diferencias en la totalidad de las entrevistas y de los registros de las observaciones.

Así fue como se comenzó a analizar los datos, creando categorías iniciales que en una primera instancia resultaron abundantes y en ocasiones reiterativas, y que posteriormente, y tras replicar la lectura de los datos se fueron discriminando, agrupando, relacionando y desarrollando en sus propiedades a fin de integrarlas en un núcleo conceptual emergente. Los ejes temáticos preliminares, en atención a los objetivos planteados fueron: intervenciones docentes orientadas a favorecer estrategias lectoras para aprender Ciencias Sociales; y comportamientos lectores asumidos por los alumnos en diálogo con la docente, y durante las entrevistas desarrolladas antes y después de la implementación de la propuesta didáctica.

Cabe destacar que estos ejes temáticos permitieron dirigir el análisis en relación con los objetivos propuestos, pero siempre se siguió una lógica inductiva, en el que las categorías se desarrollaron a partir de los datos, en lugar de anticiparlos desde el inicio, de allí el carácter emergente de estas categorías:

“...el investigador se encuentra tratando de interpretar los datos obtenidos, construyendo y reconstruyendo significados de forma constante; en definitiva, tomando decisiones sobre las cuales se proyectaría la comprensión de las problemáticas en estudio” (Mayz Díaz, 2009: 56-57).

A continuación se dará cuenta del proceso emprendido de modo general para el análisis de los datos. Así pues, de modo genérico, los procesos emprendidos para el análisis, se pueden relacionar con los tres momentos mencionados por Mayz Díaz (2009) para el análisis e interpretación de los datos.

- *Proceso de reducción de datos y generación de categorías.* Tal como plantean Humerman y Miles (1994) la reducción de los datos implica la selección que el investigador hace del universo potencial en función del marco conceptual, las preguntas y objetivos de investigación, así como los casos y los instrumentos. Esto implicó codificar los datos, es decir, realizar cortes o fracturas en los mismos (Soneira, 2006) con el propósito de agrupar la información, extraerla de la fuente original (entrevistas y observaciones) para luego recuperarla en un nuevo texto y, de este modo, poder interrogarla para descubrir sus propiedades. Fue así como se agruparon bajo las mismas denominaciones, conjuntos de datos referidos a una misma idea o planteo, registrando esas categorías emergentes o previas en el espacio de los márgenes de los registros escritos de las entrevistas y de los registros escritos de las observaciones, clasificando los datos con conceptos o frases claves, que luego permitían comparar los elementos que constituían cada categoría. Dicha comparación posibilitó la recuperación y elaboración de propiedades teóricas de cada categoría, relacionarlas entre sí, con una actitud dispuesta a integrar categorías de modo de reducir y delimitar la teoría emergente logrando un mayor nivel de abstracción conceptual.

Así fue como comenzaron a realizarse tareas de categorización, en las cuales se utilizan procesos básicos del pensamiento como comparación, relación y clasificación (Mayz Díaz, 2007), y que permitieron “clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996: 208). Mediante este proceso en el que se dividieron en unidades (codificación) las expresiones escritas en las entrevistas y observaciones, se clasificaron en distintos archivos que llevaron el nombre con el que transitoriamente se fueron identificando, y que tras el avance en las lecturas y análisis se fueron advirtiendo semejanzas o diferencias entre sí, para agruparlas o no bajo la misma categoría.

Cabe destacar que se entiende a la categoría como “... un constructo de pensamiento abstracto, mediado por la acción interpretativa de quien la elabora y que respeta o guarda el sentido escondido en los datos” (Mayz Díaz, 2009: 58). Además, se emplearon en este trabajo dos conceptos planteados por Mayz Díaz (2009): *Categorías genéricas o Macro-categorías* y

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Categorías específicas. Las *Categorías genéricas* se obtienen asignándole “un atributo abarcativo, relacional e integrador a los grupos de datos (o bloques descriptivos) pero también a los grupos de categorías específicas que se tejen alrededor de ellas” (Mayz Díaz, 2009: 58). También, plantea el mismo autor, puede interpretarse como criterio de orden o de clasificación que insinúa algún grado de complicidad entre los datos. En nuestro caso, estas categorías más generales y amplias, nos permitieron poder agrupar los datos, bloques descriptivos o unidades temáticas, a partir de las primeras categorías, y luego se fueron complejizando gracias al proceso cíclico de análisis, encontrando cierta vinculación que propició un entendimiento temático entre registros de datos similares, tanto para las entrevistas, como en los registros de observaciones de clases.

En cuanto a las *Categorías específicas*, se entienden como plantea Mayz Díaz (2009) como los constructos que surgen de la acción interpretativa pormenorizada o focalizada de cada dato significativo que se recoge de la realidad. En momentos iniciales de la organización de los datos, la agrupación de los datos que se asemejan y que pueden interpretarse en sentidos similares permite la generación de estas categorías que focalizan más el proceso interpretativo inicial de todos los datos. En nuestro caso, tras encontrar relaciones determinadas entre algunas de las categorías específicas, es que se fueron pensando y elaborando las Macro-categorías.

Por último, cabe mencionar que en nuestro caso, además de las Macro-categorías y las Categorías específicas, se trabajó en la elaboración de subcategorías, las cuales discriminan procesos acotados y bien específicos en relación a nuestro objeto de estudio, y que derivan de las Categorías específicas.

- *Comparación, relación y clasificación de categorías.* Una vez elaboradas las Macro-categorías y las Categorías específicas, se hizo necesario un nuevo proceso de clasificación, ahora sobre los atributos más precisos. Mediante procesos simultáneos y recurrentes de análisis, comparaciones y relaciones constantes, se advirtió que algunas de las Categorías específicas y las subcategorías que las integran y que se habían elaborado en el análisis, repetían significados, motivo por el cual se las sintetizó en una única que las representara, y que describiera con mayor precisión y coherencia conceptual los nexos que las unían o los enunciados más generales que las incluían, propiciando que todas las categorías finalmente construidas, pudieran ser exhaustivas y mutuamente excluyentes.

Todo este proceso se realizó con la intención de “...pasar a un nuevo nivel de análisis, ahora más integrativo, relacional y comprensivo” (Mayz Díaz, 2009: 63), mediante el cual los datos fueron reconstruidos, es decir que mediante la categorización y codificación, se asoció cada unidad a una determinada categoría, la cual queda definida como “...un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996: 208).

- *Interpretación de los datos.* Tal como plantean Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) no podría decirse que la interpretación es un procedimiento que se realice al final del análisis, ya que en las diferentes instancias del proceso se van desarrollando diferentes niveles de interpretación. Ya en la lectura inicial de los datos se generan impresiones provisorias que constituyen las primeras interpretaciones. También cuando se procede a la reducción de los datos, la codificación implica otro nivel de interpretación. Y cuando se establecen semejanzas y diferencias entre las unidades incluidas en una categoría, mediante la comparación, se interpretan los datos.

Sin embargo, resulta necesario que llegados a una instancia final los nuevos elementos diferenciados en el proceso analítico se ensamblen para reconstruir un todo estructurado y significativo (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996) mediante la elaboración de enunciados en los que se presenten los conocimientos adquiridos por el investigador en relación a los objetivos propuestos para el estudio.

Fue así como en este trabajo se elaboraron discursos interpretativos, en los que se presentaron las reflexiones y el análisis críticos de los datos procesados, clasificados y presentados por categorías emergentes. Siguiendo la lógica inductiva se presentaron en primera instancia las evidencias, por medio de los fragmentos de los registros de las observaciones y entrevistas, acompañados por el desarrollo de la interpretación, confrontando los resultados obtenidos con los

marcos teóricos desarrollados inicialmente y ampliándolos con otros marcos conceptuales que fue necesario rastrear para integrar los datos y darles sentido.

4. Consideraciones finales

Llegados a esta instancia, esperamos haber ofrecido a los lectores los elementos suficientes para aproximarse a las decisiones asumidas en nuestra investigación didáctica. A continuación, para cerrar, se comparte una breve referencia a los resultados alcanzados.

En cuanto al análisis de las entrevistas previas a la intervención didáctica, los resultados harían pensar, en principio, que los comportamientos lectores de los alumnos no podrían considerarse estratégicos, ya que se evidencia en ellos cierta rigidez, falta de conciencia y claridad en los objetivos perseguidos. Esta apreciación se justificaría al contrastar los procedimientos declarados y activados por los estudiantes con la caracterización 'clásica' de las estrategias de lectura que las considera como comportamientos intencionales, flexibles, autorregulados y orientados a la consecución de metas claras (Solé, 1992; Rinaudo, 1999).

Sin embargo, algunos autores como Martí (1999) advierten la necesidad de no definir de modo restringido a las estrategias, y ofrecen argumentos para cuestionar el planteo que define como estratégicos, sólo a los comportamientos deliberados, conscientes y flexibles. Entre estos argumentos, se plantea que si se adopta una definición restringida de 'estrategia', como aquellos procedimientos ejecutados de forma reflexiva y planificada, el riesgo es desestimar gran cantidad de datos evolutivos/educativos que señalan la aparición de diferentes estrategias (no hábitos) que sin embargo no se realizan de forma intencional y planificada (Martí, 1999). Además, se plantea que lo que hoy es una secuencia de acciones encadenadas de forma automática y que no requiere ningún tipo de control consciente, pudo ser un laborioso trabajo de búsqueda, selección y coordinación que se ha ido interiorizando. Desde esta perspectiva, la diferencia entre procedimientos automáticos y controlados es relativa y en cierta forma complementaria: muchas estrategias desplegadas de forma deliberada y consciente pueden ser realizadas en la medida en que se basan en procedimientos automatizados y que no requieren control voluntario. Además, la repetición y el éxito de un procedimiento pueden considerarse a veces, como una ayuda para que dicho conocimiento devenga un conocimiento más flexible y más accesible a la conciencia.

En este marco, se entiende que los comportamientos lectores reconocidos en las entrevistas previas a la intervención didáctica, aunque distan respecto de lo que se espera que hagan los lectores competentes, pueden ser considerados como estrategias de lectura, en la medida en que implican la toma de decisión entre diferentes alternativas posibles.

En cuanto a los resultados de los análisis de los comportamientos lectores asumidos por los alumnos, durante la intervención didáctica, en la que mediaron intercambios orales con la docente en situaciones de lectura conjunta, fue posible advertir que la lectura compartida en el aula propició que los alumnos fueran asumiendo comportamientos lectores más estratégicos y logran construir interpretaciones más ricas, evidenciado en la multiplicidad de ideas y opiniones que se expresaron en los diálogos, y que interpelaron a cada alumno a revisar sus propias interpretaciones, y a las intervenciones docentes que favorecieron un trabajo sostenido y profundo con los textos. Así, los comportamientos lectores de los alumnos no resultaron estáticos sino que fueron permeables a la intervención docente y a las respuestas de los compañeros, mostrando avances posibles de vincularse a la potencialidad del enfoque de la lectura compartida.

Finalmente, en cuanto a las entrevistas posteriores a la intervención didáctica, comparándolas con entrevistas previas, se advierte en primera instancia que a los fines del análisis fue posible mantener las categorías construidas para las entrevistas previas en función de las estrategias declaradas y activadas; esto es, podría decirse que las estrategias de lectura de los alumnos en las entrevistas previas son muy semejantes a las que se pudieron registrar en las entrevistas posteriores. Sin embargo, la variación se advierte al interior de ellas, lo que nos permite pensar en un mejor y más amplio uso de las mismas estrategias o comportamientos lectores. Resulta pues, que el proceso puesto en marcha para leer resulta más complejo, incluso cuando la operación en esencia reciba la misma identificación, mostrando usos más amplios, más contextualizados, más ajustados, con mayor variación y flexibilidad, con mayor conciencia y autonomía.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

En este sentido, la intervención didáctica parece haber favorecido que las estrategias de los alumnos se asuman más flexiblemente en muchos casos, más conscientes en otros, y hasta orientadas por metas más claras en algunas oportunidades.

En cuanto a las categorías elaboradas para dar cuenta de las intervenciones docentes, se logró discriminar la superposición de tres conjuntos de categorías, interrelacionadas entre sí, y que pueden pensarse como situadas en diferentes planos, aunque se integran, 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 estrategias altamente situadas, ya que el uso de las estrategias de lectura solicitadas o mostradas en cada caso, tienen sentido en 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. 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.

Finalmente, todo lo anterior puede desarrollarse si se concretan *intervenciones docentes centradas en generar las condiciones didácticas en el aula para enseñar a partir de la lectura*, es decir, si el docente entiende al aula como un espacio de diálogo, en el que asume su rol como el de un facilitador, sin desplazar 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.

Esperamos haber contribuido con este artículo a la necesidad inicialmente reconocida de comunicar investigación didáctica realizada en el contexto del aula para poner a prueba propuestas de enseñanza, y a la difusión de un tipo particular de diseño pertinente para este fin. La intención no ha sido otra que compartir nuestro recorrido con quienes se interesen por temas similares.

Notas

1. 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", que ya se encuentra presentada para su evaluación en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

2. 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.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

3. Una descripción detallada y argumentada del diseño de la intervención didáctica se encuentra en uno de los capítulos de la tesis doctoral a la que ya se hizo referencia.
4. Mgter. Pablo Rosales, especialmente en los aspectos referidos a la Didáctica de la lectura y a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Mgter. Gisela Vélez, particularmente en las cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje de estrategias lectoras.
5. En anexo 1 se transcribe el texto y las preguntas sobre las que giró la entrevista antes de la intervención didáctica.
6. En anexo 2 se transcribe el texto y las preguntas sobre las que giró la entrevista luego de la intervención didáctica.

Referencias

- Aisenberg, B. (1998a) Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? En revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Vol. 3. N° 3. Pp. 136-163.
- Aisenberg, B. (1998b) 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. Pp. 43-76. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) Didáctica de las ciencias sociales II. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2000) Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. En Castorina, J. y Lenzi, A. (comp.) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigación psicológica y propuestas educativas. Buenos Aires: Gedisa.
- Aisenberg, B. (2003) Niños leyendo un texto escolar de historia. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. La Pampa. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/programagp.pdf> Fecha de consulta: 6/12/14.
- Aisenberg, B. (2004) Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales. En Revista La Educación en nuestras manos, N° 72. Disponible en: <http://www.suteba.org.ar/index.php?r=1510> Fecha de consulta: 6/12/14.
- Aisenberg, B. (2005) La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. En Revista 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. (coord.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1993) Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1998) Didáctica de las Ciencias Sociales II. Buenos Aires: Paidós
- Aisenberg, B. y Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguin, 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.
- Albarracín, D. (directora) (2009) Ciudadanía, democracia y nación en los discursos escolares del siglo XXI: entre el proyecto fundacional y las demandas de una nueva institucionalidad. Informe final del Proyecto aprobado por Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: http://www.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3094/informe-final-06-h079-albarracin-delia.pdf Fecha de consulta: 4/12/14.
- Alderoqui, S. (2002) Enseñar a pensar la ciudad. En Alderoqui, S. y Penchansky, P. (comps.) Ciudad y ciudadanos. Buenos Aires: Paidós.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992) Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Madrid: Labor.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- Benchimol, K.; Carabajal, A. y Larramendy, A. (2003) La lectura de textos históricos en la escuela. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. La Pampa. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/programagp.pdf> Fecha de consulta: 6/12/14.
- Borzone, A. y Rosemberg, C. (comp.) (2000) Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino. Buenos Aires: Aique.
- Braslavsky, B. (2005) Enseñar a entender lo que se lee. Buenos Aires: FCE.
- Carretero, M. (2005) Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires: Aique.
- Castedo, M. (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. En Revista Lectura y Vida. Año 31. N° 4. Pp. 35-36.
- Castedo, M.; Pelaez, A.; Dapino, M. y Hoz, G. (2012) Construcción e intercambio en situaciones de lectura y escritura en aulas multigrado rural. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. Salamanca. Disponible en: http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Castedo_Mirta.pdf Fecha de consulta: 6/12/14.
- Castro Siman, L.; Rodrigues Coelho, A.; da Silva Ribeiro, R. (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. Disponible en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/completos/Mara%20de%20Castro_Rodrigues_Silva.doc. Fecha de consulta: 6/12/14.
- Davini, M. (1996) Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A.; Davini, M.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2008) Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000) Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35 (1). Erlbaum, 39-50.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) The discovery of the grounded theory. New York: Aldine Publisher. (Traducción en revisión de Pablo Rodríguez Bilella. Universidad Nacional de San Juan).
- 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*. Buenos Aires: Paidós.
- Gurevich, R. (2005) Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: FCE.
- Hayden, W. (2003) El texto histórico como artefacto literario y otros escritos. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2004) Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Hevel, N. (2005) El componente interpersonal en un manual de ciencias sociales. En Actas del III Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- Humerman, M. y Miles, M. (1994) Data management and analysis methods. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications (Traducción María Fernanda Gómez y César Moyano).
- Jaramillo, J. (2012) Nacionalismo territorialista en textos escolares: Representaciones de la Patagonia en la dictadura militar argentina (1966-1983). En *Revista Educação e Pesquisa*.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- V. 38. N° 1 Pp. 165-180. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28332/30190> Fecha de consulta: 4/12/14.
- Lenzi, A. (1998) Psicología y didáctica: ¿Relaciones “peligrosas” o interacción productiva? (Una investigación en sala de clase, sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno). En Baquero, R.; Camilloni, A.; Carretero, M.; Castorina, J.; Lenzi, A. y Litwin, E. Debates constructivistas. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (1996) ¿Es posible leer en la escuela? En Revista Lectura y Vida. Año 27. N° 1. Pp. 5-24.
- Lerner, D.; Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2010) La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. En Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL-UBA. Buenos Aires. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/39.Lerner_y_otros.pdf Fecha de consulta: 23/04/14.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Marín, M. (2006) Alfabetización académica temprana. En Revista Lectura y Vida. Año 27. N° 4. Pp. 30-38.
- Marín, M. (2007) Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. En Anales de la educación común, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 3. N° 6. Pp. 119-125.
- Martí, E. (1999) Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J. I. y Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículum. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Mayz Díaz, C. (2007) Diarios de clase. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Mayz Díaz, C. (2009) ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? En EDUCERE. Artículos arbitrados. Año 13. N° 44. Marzo 2009. Pp. 55-66.
- Ministerio de Educación (2007) Áreas Curriculares. Ciencias Sociales. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/cs_sociales.html Fecha de consulta: 4/12/14.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1989) La enseñanza para la lectura autorregulada. En Resnik, L. y Klopfer, L. (comps.) Curriculum y cognición. Buenos Aires: Aique.
- Perelman, F. (2008) ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual? En Revista Lectura y Vida. Año 29. N° 3. Pp. 44-54.
- Pérez Serrano, G. (2003) Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas. Buenos Aires: Docencia. Fundación Universidad a Distancia “Hernandarias”.
- Possetto, D. (2010) La enseñanza del contenido “problemas ambientales”: El caso de la explotación del oro en Esquel. Una experiencia de enseñanza en 5° grado de escuela primaria. Ponencia presentada en el “V Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadoras/es que hacen investigación desde la Escuela”, 20 y 21/08, Córdoba.
- Prats, J. (1997) La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. En IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 12.
- Rinaudo, M. (1999) Comprensión del texto escrito. Río Cuarto: EFUNARC.
- Rinaudo, M. (2006) Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas. Textos en contexto 8. Buenos Aires. Lectura y vida. Asociación internacional de Lectura.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010) Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. RED – Revista de Educación a Distancia. Publicación en línea. Murcia (España). Año X. Número 22. 15 de mayo de 2010. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red> Fecha de consulta: 6/12/14.
- Ripoll, P. y Tizián, A. (2005). Informe Final de la Práctica Psicopedagógica. Análisis de una propuesta de enseñanza sobre el circuito productivo de la soja. UNRC. Río Cuarto. Inédito.
- Rodríguez, M. (1988) Los textos en el entorno escolar. En Revista Lectura y Vida. Año 9. N° 2. Pp. 31-35.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romero, L. (1996) Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B. Buenos aires: Aique.
- Rosales, P. (2004) Elaboración de contenidos y diseño de una secuencia de enseñanza para 6° de EGB: "El circuito productivo del ganado vacuno en el período criollo". IFD "Juan Cinotto", Sampacho. Inédito.
- Rosales, P. (2009) Las intervenciones docentes en situaciones de lectura compartida dentro de clases de Ciencias Sociales. Jornadas "30 años de Lectura y Escritura en América Latina". La Plata.
- Rosales, P. y Ripoll, P. (2007) La lectura como medio y como contenido en la enseñanza de las ciencias sociales. En Revista Letra Inversa, N° 1, IFDC "Villa Mercedes". Disponible en: <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: 4/12/14.
- Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.
- Soneira, A. (2006) La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. Pp. 153-173. En Vasilchsis de Gialdino, I. (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa,
- Stake, R. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1996) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, M. (2008) Leer para aprender Historia. En Revista Lectura y Vida. Año 29. N° 4. Pp. 20-29.

ANEXO 1

Se multiplican las estancias*

Luego de la Revolución de Mayo, los ricos comerciantes porteños se habían ido arruinando, un poco por las contribuciones con las que habían tenido que financiar la Guerra de la Independencia y un mucho por la competencia que significaban los comerciantes ingleses, favorecidos por el libre comercio.

Pronto vieron que, si querían conservar y acrecentar sus fortunas, tenían que buscar alguna otra actividad más rentable. La encontraron en el campo. La ganadería –que no demandaba gran esfuerzo y que se daba con facilidad en nuestros campos- era el futuro.

Este proceso por el cual los comerciantes se fueron convirtiendo en hacendados había comenzado antes de 1820, pero el flamante gobierno de Rodríguez los ayudó mucho en su empresa.

Para empezar los ayudó a conseguir más tierras.

Para conseguir más tierra había que empujar hacia el sur a los indios. Dos campañas militares, una en 1821 y otra en 1823, lograron correr la frontera, que hasta entonces era el río Salado, hasta la zona de Azul y de Tandil.

A medida que se iba corriendo la frontera, esta tierra arrancada de los indios era transferida por el Estado a los futuros hacendados. Para eso se dictó una ley, llamada de “enfiteusis” o alquiler, que en realidad era casi un regalo porque se pagaba una cuota muy baja. Tenía su sentido que las cuotas fuesen bajas: en esos tiempos nadie tenía mucho capital disponible.

La ley de enfiteusis hablaba de fomentar la agricultura y la pequeña explotación, pero lo cierto es que esas enormes extensiones de tierra se repartieron, casi gratis, entre muy pocas familias, las cuales estaban vinculadas directamente al poder político.

Guión de la entrevista:

- *¿Me podrías decir sobre qué se trata el texto?*

Al partir de esta primera pregunta se intenta avanzar sobre la comprensión que haya alcanzado el alumno del significado del texto, atendiendo especialmente a las estrategias de lectura que activa para alcanzar dicha comprensión.

- *¿Por qué te parece que los ricos comerciantes porteños se habían ido arruinando? ¿Qué te imaginas de la primera causa: “por las contribuciones con las que habían tenido que financiar la guerra de Independencia”? ¿Y de la segunda causa: “por la competencia que significaban los comerciantes ingleses, favorecidos por el libre comercio”?*

Con esta pregunta se intentará avanzar en la interpretación de relaciones causales (Benchimol, Carabajar y Larramendy, 2003), atendiendo especialmente a la activación de conocimientos previos e inferencias.

- *En el texto dice que tenían que buscar alguna actividad más rentable ¿Qué te parece que quiere decir que una actividad sea más rentable? ¿Qué te imaginas? ¿Por qué te parece que la ganadería puede haber sido una actividad más rentable?*

A partir de esta pregunta se intentará avanzar en la interpretación de una noción (Benchimol, Carabajar y Larramendy, 2003), atendiendo nuevamente a la activación de conocimientos previos e inferencias.

- *¿Para qué estará el título en este texto? ¿Qué te dice? ¿Para qué crees que sirve leer el título de un texto? ¿Sería lo mismo si no estuviera?*

En este caso a partir de esta pregunta se intenta advertir si el alumno activa estrategias antes de la lectura, si reconoce que el título le permite predecir o anticipar elaborando hipótesis acerca del contenido del texto.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

- *¿En esto que leímos hubo algún momento en que no entendieras algo? ¿Qué hiciste para tratar de entender? ¿Y te sirvió? ¿Hay algo en el texto que te ayude a comprender de qué se trata? En general ¿Qué haces cuando no entiendes de qué se trata un texto?*

Con esta pregunta se intenta conocer si los alumnos son capaces de regular su comprensión mientras están leyendo, reconocer los esfuerzos que son capaces de realizar en pos del significado y también advertir, cuales son los obstáculos que son capaces de reconocer y las acciones que emprenden para superarlos.

- *Por último, ¿cuál te parece que es la idea principal, la idea más importante del texto que recién leímos?*

Por último, a través de esta pregunta se intenta conocer si el alumno en alguna medida es capaz de controlar la comprensión.

*El texto integra el tomo N° 6 "Los tiempos de Rivadavia" (páginas 11 y 12) de la obra "Una Historia Argentina" de Lilia Bertoni y Luis Romero. 1995.

ANEXO 2

Producir y comerciar en la Argentina criolla**

Después de 10 años de revolución y guerra, mucho había cambiado en la economía de las Provincias Unidas. Nada de lo que habían planeado Belgrano o Viedes cuando hablaban de fomentar la agricultura o la industria había tenido la posibilidad de desarrollarse.

En Buenos Aires

Los cambios se notaban más en Buenos Aires. Después de 1810 los ricos comerciantes y funcionarios españoles perdieron sus privilegios y riquezas.

Los **comerciantes criollos** habían creído que se harían ricos con la libertad del comercio. Sin embargo, se empobrecieron no solo por tener que sostener los gastos de una guerra que se prolongaba, sino porque rápidamente les surgió una competencia. Los hábiles comerciantes ingleses se instalaron en Buenos Aires, desplazaron a españoles y criollos y se adueñaron del comercio de importación.

Su posición era ventajosa porque contaban, como vimos, con gran cantidad de mercaderías, especialmente textiles, producidas en sus fábricas. Pero además dominaban las rutas marítimas y tenían dinero, capitales, para invertir. Por si eso fuera poco, por ser extranjeros no tenían que contribuir como los criollos en los gastos para la guerra.

Los mismos barcos ingleses que llegaban al puerto con mercancías volvían llenos del producto del país. Al principio fue el cuero la principal exportación del río de la plata. Los ingleses se lo compraban tanto a artiguistas como a porteños.

No pensemos, sin embargo, que los ingleses arruinaron a la élite criolla. Lo que sucedió fue que los criollos adinerados se orientaron hacia las actividades relacionadas con la tierra. Fueron surgiendo nuevos grupos económicos: los ganaderos y los propietarios de los **saladeros**.

Guión de la entrevista:

- ¿De qué te parece que trata el texto? ¿Y por qué habrá pasado eso? ¿Lo dice en el texto? ¿Dónde lo dice? ¿Cómo te diste cuenta?

- ¿Por qué te parece que los comerciantes criollos se empobrecieron? ¿Qué te parece que significa que tenían que sostener los gastos de una guerra que se prolongaba? ¿Y a qué te parece que se refiere cuando habla de que rápidamente les surgió una competencia?

- En el texto dice que al principio fue el cuero la principal exportación del Río de la Plata ¿Qué te parece que quiere decir eso? ¿Qué te imaginas? ¿Por qué te parece que el cuero fue al principio la principal exportación?

- ¿Para qué estará el título en este texto? ¿Qué te dice? ¿Para qué crees que sirve leer el título de un texto? ¿Sería lo mismo si no estuviera?

- ¿En esto que leímos hubo algún momento en que no entendieras algo? ¿Qué hiciste para tratar de entender? ¿Y te sirvió? ¿Hay algo en el texto que te ayude a comprender de qué se trata? En general, ¿qué haces cuando no entendés de qué se trata un texto?

- Por último, ¿cuál te parece que es la idea principal, la idea más importante del texto que recién leímos? Si tuvieras que estudiar este texto porque la maestra dijo que les tomaría una prueba, ¿qué harías para recordar de qué se trata?

** El texto integra el libro "Entre todos. Segundo Ciclo Ciencias Sociales 5 (páginas 68 y 69) de Zappettini, María Cecilia y Claudia Beatriz Binaghi. 2006.