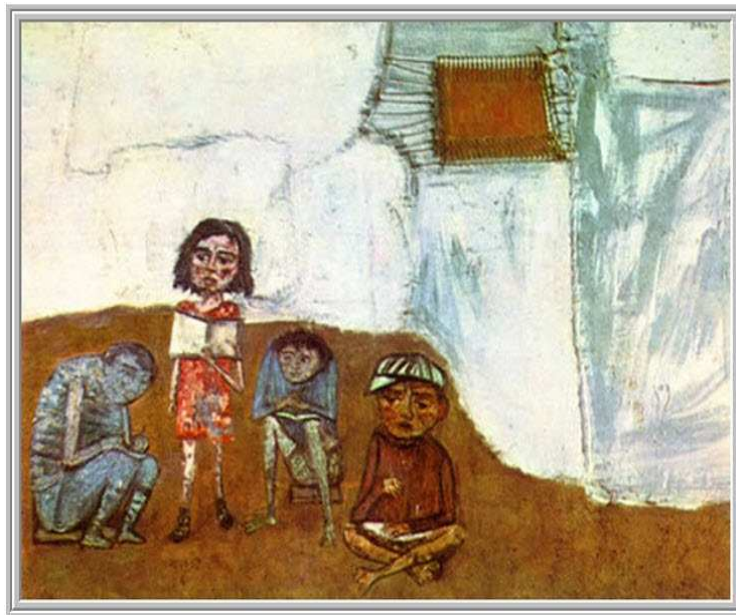




Clase virtual N° 13

Prácticas de lectura y escritura en los procesos de aprendizaje de las Ciencias
Sociales en el primer ciclo

Autora: Liliana Lotito



Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.

Kenneth Goodman

De ahí que la escritura tenga esa capacidad de difundir información con carácter estable, ya que siempre se puede volver sobre lo escrito para confirmarlo, revisarlo, rebatirlo o servir de testimonio.

Helena Calsamiglia y Amparo Tusón

PUNTO DE PARTIDA

Para encarar el tema que sintetiza el título vamos a proponer un conjunto de preconceptos, interrogantes y premisas relacionadas con la enseñanza escolar de las áreas

de conocimiento – en este caso, las ciencias sociales- que creemos pueden constituir, en contextos de capacitación, un punto de partida productivo.

Pueden considerarse preconceptos aquellos que afirman, por ejemplo, que los alumnos “no comprenden lo que leen” o “no saben resumir” o, cuando ya avanzaron en su escolaridad, “no pueden expresarse” o “no saben estudiar”. Decimos que son preconceptos porque no siempre van acompañados por una fundamentación consistente de parte de quienes los enuncian. ¿Qué queremos decir los docentes cuando los enunciamos?

En cuanto a los interrogantes, que formulamos a continuación, en algunos casos recogemos las voces de los maestros y, en otros, son los que nos hacemos y queremos compartir con ustedes:

¿Qué papel le toca al primer ciclo en la formación de un estudiante que se va a enfrentar – a lo largo de su escolaridad- con situaciones de estudio cada vez más complejas? ¿En qué situaciones los niños leen para aprender en primer ciclo?

¿Por qué es importante escribir cuando se estudia? ¿Qué tipos de escrituras realiza quien estudia? ¿Qué relación existe entre escritura y conocimiento?

¿Qué tipos de textos se leen y se escriben en las clases de Ciencias Sociales? ¿Cuánto se lee? ¿Qué esperamos que escriba sobre las ciencias sociales un chico de primer ciclo?

¿Qué lugar y qué valor tienen los intercambios orales en las clases de Ciencias Sociales?

Muchas de estas preguntas, que adquieren una importancia fundamental en el segundo ciclo, tienen su especificidad en el primero.

Finalmente, las premisas, que en realidad son las hipótesis que subyacen a esta clase y que trataremos de desplegar y fundamentar en ella. Las enunciamos así:

/// Múltiples prácticas del lenguaje (prácticas de lectura, de escritura, intercambios orales) atraviesan los procesos de aprendizaje; no hay manera de acceder al

conocimiento de un tema (en nuestro caso de Ciencias Sociales) si no es a través de discursos.

- /// Mientras los alumnos se aproximan a fuentes diversas para aprender contenidos de Ciencias Sociales, aprenden a leer, a escribir y a exponer oralmente, como lo hacen los que estudian; es decir, aprenden a registrar (mediante distintas estrategias: subrayados, marcas sobre el texto, toma de notas) y a organizar, mediante la escritura, datos e ideas, que de otro modo serían caóticos o incomprensibles.
- /// Estas premisas son válidas desde el comienzo de la escolaridad, aun desde el momento en que los chicos se están apropiando del sistema de escritura. En esta instancia, el rol de mediador del docente jugará un rol fundamental: les leerá a los alumnos cuando todavía no pueden hacerlo por sí mismos; escribirá por ellos lo que le dicten.
- /// Es posible trabajar con los alumnos, simultáneamente, en la apropiación de contenidos de ciencias sociales, de conocimientos sobre los discursos que comunican esos conocimientos y en la adquisición del sistema alfabético. Mientras se desenvuelvan como lectores y escritores en situaciones de aprendizaje de ciencias sociales estarán avanzando también en su proceso de apropiación del sistema alfabético.

Sobre el final de la clase propondremos convertir estos enunciados en objetos de reflexión y discusión.



Actividad recomendada

Elaborar, a partir de esta serie de enunciados, una encuesta a realizar a docentes de primer ciclo, para recoger información sobre sus preconcepciones y las preguntas que se hacen respecto de la enseñanza en el área y de sus alumnos como lectores y escritores en clases de Ciencias Sociales.

Analizar cuadernos de alumnos de primer ciclo para recoger información sobre las propuestas de lectura y escritura referidas a la enseñanza de Ciencias Sociales que aquellos registran.

ALREDEDOR DE LOS CONCEPTOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Hacemos ahora una sintética revisión de estos conceptos. No hay que perder de vista que cuando proponemos a otros -a nuestros alumnos- que lean y escriban, lo hacemos desde nuestras concepciones de lectura y escritura.

En primer lugar, la lectura y la escritura son prácticas sociales. Leemos (en variadas situaciones, variados tipos de textos y con propósitos diversos) y escribimos, también, en determinadas situaciones comunicativas, para distintos destinatarios y con diversos propósitos. Leemos y escribimos como lo hace la comunidad de lectores y escritores a la que pertenecemos. Para dar un ejemplo: no es lo mismo -lo sabemos por ser integrantes de esa comunidad- leer una novela que leer el diario que leer bibliografía teórica para dar un examen. Son prácticas distintas, que realizamos siguiendo ciertas convenciones sociales.

Además de práctica social, la lectura -enfocada desde otra perspectiva- es un proceso a través del cual el lector busca construir un sentido para el texto que está leyendo. Como

expone Kenneth Goodman (1982), al que citamos en uno de los epígrafes de la clase, implica una transacción entre el lector y el texto, en la que las características del lector son tan importantes como las del texto.

Leer supone, pues, un proceso de construcción de sentido en el que un lector pone en juego sus propósitos, sus expectativas, sus conocimientos previos. Hace anticipaciones de lo que el texto dice, que luego, al leer con detenimiento, confirma o no; es decir, pone a prueba sus hipótesis de lectura. Realiza inferencias: completa los “huecos de sentido” del texto; controla lo que va comprendiendo y se detiene cuando descubre algún desajuste en el proceso de comprensión. Entonces relee para poder avanzar nuevamente. Relaciona lo que lee con lo que sabe; evoca otros textos, asocia la información que acaba de leer con otra ya conocida.

En ese complejo proceso, tanto lo que sabe sobre el tema como lo que sabe sobre el tipo de texto que está leyendo guían su lectura. El lector juega con lo esperable del tipo de texto que lee: a partir de sus prácticas de lectura descubre, por ejemplo, que hay textos que exponen información y que en ellos quien escribe enuncia conceptos, los explica, los parafrasea, incluye definiciones, ejemplos, clasificaciones, cuadros. Sabe que estos textos se diferencian de otros –tal vez los que más conoce y disfruta- en los que se cuentan historias que les suceden a personajes.

Conocer las características de los procesos de lectura que realizan los lectores competentes le permite al docente definir en qué consisten los problemas que tienen los alumnos cuando leen e intervenir con el claro propósito de ayudarlos a comprender, a construir sentido. Leer es siempre esto: búsqueda de sentido, aun para los niños más chicos que todavía no leen en el sentido convencional del término.

Respecto del concepto de escritura, también es posible aproximarse a él desde distintas perspectivas. Desde sus orígenes, la escritura aparece ligada a la necesidad humana de recordar y transmitir. Los límites de la memoria parecen ser los que obligan al hombre a

inventar ciertas marcas, ciertos signos que perduran y evitan el olvido. Desde muchos milenios antes de inventar los rudimentos de la escritura, diferentes sociedades llevaban registros a través de pictogramas y se comunicaban a través de todo tipo de códigos no solo orales sino también gestuales y a distancia como las señales de humo.

Aunque, como expone Margaret Meek (2004), “nuestra comprensión de la cultura escrita debe iniciarse con el reconocimiento de la oralidad y de su continua presencia en nuestras vidas, (...) dado que aprendimos a leer desde que éramos pequeños y que vivimos rodeados de letras impresas, nos parece difícil imaginarnos un tiempo en el que no existía la posibilidad de *ver* el lenguaje”. Y sabemos que, sin la escritura, no hubieran sido posibles la transmisión del conocimiento científico ni la enseñanza.

Para nuestra cultura occidental, la escritura supone un sistema organizado para representar sonidos a través de formas gráficas, que cumple funciones sociales - de control, de gobierno, de administración- y por esto es definida como práctica social. Es práctica social también porque escribimos como lo hace la comunidad cultural, la sociedad a la que pertenecemos, lo que supone que al escribir respondemos a ciertas reglas socialmente compartidas. Esas reglas están referidas a las diversas situaciones en las que cabe o es necesaria la escritura de un texto. Una situación de escritura está constituida por un tema sobre el que se escribe, un propósito a lograr mediante la escritura, unos destinatarios, un género discursivo y un uso particular del lenguaje.

Pero además de ser una práctica social, la escritura es una práctica individual –podría agregarse: “solitaria”-, que implica un problema a resolver, una ardua tarea a realizar.

Enfrentado a la tarea de escribir un texto, todo sujeto realiza un complejo proceso del que se dice que es un “proceso cognitivo”, porque quien escribe, a través del trabajoso recorrido que va desde el momento en que empieza a escribir hasta el momento en que da por terminada su tarea, construye conocimiento.

A medida que escribe -relee, modifica, corrige-, reformula sus conocimientos si atiende a lo que quiere decir, al destinatario del texto y al efecto que quiere lograr. En el proceso, va transformando sus ideas: aprende mientras escribe y cuando termina de escribir sabe más.

Para fundamentar la complejidad de la tarea de escribir, basta con pensar en las cuestiones que, simultáneamente, resuelve quien escribe: busca, selecciona y organiza información, es decir, planifica su texto; atiende a las características del tipo de texto que tiene que escribir; toma diferentes decisiones lingüísticas: qué palabras y qué tiempos verbales usar, cómo convertir ideas en oraciones sintácticamente correctas, dónde terminar un párrafo y comenzar otro, qué grafías usar para escribir cada palabra del texto. Como se ve, enseñar a escribir no es una tarea sencilla. Cuando lo hacemos, estamos enseñando una práctica compleja. Conocer en qué medida escritura y conocimiento están estrechamente relacionados permite explicar por qué es indispensable que los niños escriban cuando están aprendiendo temas de ciencias sociales. Identificar en qué consiste esa complejidad aporta a generar estrategias para guiar a los niños en sus procesos de escritura, a mostrarles la importancia de planificar antes de empezar a escribir y la necesidad de revisar lo que ya se escribió.

A diferencia de lo que nos pasa cuando escribimos, cuando hablamos no existen tantas exigencias, porque el destinatario está ahí, frente a nosotros y si algo no entiende puede pedirnos aclaraciones. Este es un aspecto fundamental que marca una de las diferencias entre la oralidad y la escritura.

Además de esta relación oralidad-escritura, hay otra relación interesante: la que existe entre lectura y escritura. Ambas prácticas están estrechamente relacionadas. Quien tiene que escribir sobre un tema antes debe leer: buscar información, tomar notas, resumir, preparar un plan de texto y, una vez escrito el primer borrador, necesitará tomar distancia de su propio texto para leerlo, controlar lo que está escrito y lograr que lo que dice el texto se acerque a lo que se propuso decir.

SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE CIENCIAS SOCIALES PARA EL PRIMER CICLO

En este apartado, proponemos el análisis de algunas de las secuencias didácticas presentadas en los Cuadernos para el aula de Ciencias Sociales del primer ciclo, en las que

se entraman -a partir de definir propósitos de enseñanza del área- variadas situaciones de lectura y de escritura. ¿Qué propósitos de enseñanza se agregan a los relativos al área de Ciencias Sociales cuando se plantea explícitamente que es a través de prácticas del lenguaje que se concretarán esos propósitos?

Las secuencias desarrolladas prevén el acercamiento de los niños a fuentes diversas con los claros propósitos de que se enriquezcan sus representaciones sobre sociedades del pasado o del presente y de que construyan algunos conceptos fundamentales para las ciencias sociales, como “heterogeneidad social”, “diversidad cultural”, “desigualdad”. Ahora bien, en esas secuencias veremos también que serán propósitos de enseñanza el conocimiento de los tipos de textos seleccionados, de las estrategias que permiten abordar esos textos –leer más de una vez, tomar notas que luego funcionarán como ayuda-memoria- y escribir luego para hacer síntesis de lo leído o hablar con otros sobre lo que se leyó. Sostenemos que esta es una tarea que debe comenzar en primer ciclo y profundizarse en segundo.

La secuencia como modalidad didáctica

Cuando el docente elabora una secuencia para desarrollar un tema lo que hace es definir estrategias didácticas que le permitirán acompañar, aportar al proceso interior –de construcción de conocimiento- que tendrá lugar de manera particular en cada uno de sus alumnos: las actividades que el docente proponga, los textos que seleccione, las dinámicas de trabajo que elija serán intervenciones realizadas en ese sentido.

Myriam Nemirovsky (1999) define así el concepto de “secuencia didáctica”:

“...adopto la denominación (...) de secuencia didáctica para designar a la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos.”

¿Cómo se logra esa coherencia interna? ¿Cuál es el punto de partida de una secuencia didáctica? ¿Cuál el cierre? ¿Qué tipos de “situaciones didácticas” constituyen el recorrido mediante el que un docente se propone enseñar ciertos conceptos de un área de conocimiento?

Puede decirse que en el punto de partida de una secuencia didáctica hay que ubicar una pregunta del docente que podría enunciarse así: “¿Qué quiero enseñar sobre este tema? ¿Qué quiero que los chicos aprendan?”. En el punto de partida puede ubicarse también un interrogante a responder al final de la secuencia; un enunciado que funcione como hipótesis de trabajo; también lo que los chicos ya saben o un texto que dispare el interés sobre el tema, cuya lectura el docente propone. Lo que el docente se propone enseñar marca la direccionalidad de su propuesta, le otorga sentido, asegura esa “coherencia interna” a la que hace referencia Nemirovsky.

Una vez definido lo que el docente se propone enseñar, la secuencia elaborada tiene que ayudar a que los alumnos hagan un proceso que les permita aproximarse a información sobre un tema y construir conocimiento a partir de esa información.

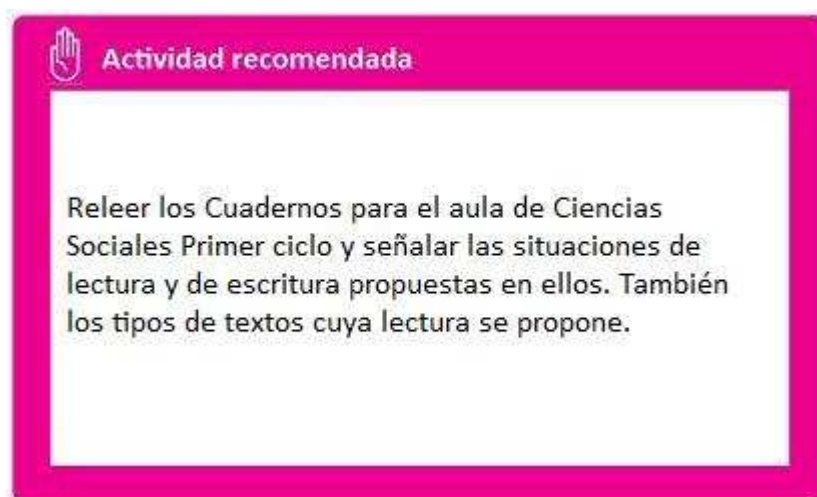
En Ciencias Sociales, los alumnos realizan *“buena parte de sus aprendizajes a través de la lectura de distintos tipos de fuentes de información (objetos, mapas, planos, fuentes iconográficas, periódicos, libros de texto, revistas de divulgación científica, fotografías, películas, videos), de la escritura y del intercambio oral. El proceso de aprendizaje se concreta si los chicos leen, confrontan fuentes diversas, hablan sobre lo que leyeron, sintetizan información, entrevistan a especialistas, informan a otros.”* (González y Lotito, 2003).

El cierre de la secuencia debería encontrar al grupo con alguna respuesta para la pregunta planteada al principio; con la confirmación de la hipótesis o la rectificación de la misma; con un conocimiento más elaborado respecto de lo que sabían al comienzo.

Una secuencia didáctica es, pues, un conjunto de situaciones de aula organizadas coherentemente en función de ciertos propósitos de enseñanza. Por ejemplo:

- Situaciones de observación y de registro de lo observado.

- Situaciones de lectura de materiales diversos
- Situaciones de intercambio oral, de discusión entre grupos o con el docente.
- Situaciones de exposición oral (para informar a otros) o de debate
- Situaciones de escritura: de toma de notas, de resumen, de elaboración de un cuadro, de producción de un informe, de un texto expositivo, de una explicación, de un afiche, de una entrada de enciclopedia, de una infografía.
- Situaciones de consulta con personas expertas en el tema (entrevistas)
- Situaciones de consulta con grupos de personas (encuestas)
- Situaciones de visita a lugares (por ejemplo, museos) y de producción de informes
- Situaciones de sistematización o conceptualización: respecto de los contenidos de Sociales o respecto de cuestiones lingüísticas (por ejemplo, sobre características de los textos leídos)



ANÁLISIS DE SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE CIENCIAS SOCIALES

Las observaciones que organizamos a continuación surgen de la lectura y el análisis de las secuencias desarrolladas en los Cuadernos para el aula de Ciencias Sociales, para primer ciclo.

Las secuencias desarrolladas tienen como eje contenidos y propósitos de enseñanza de las ciencias sociales, pero en este análisis vamos a poner el foco en las prácticas del lenguaje -realizadas sobre los discursos propios de las ciencias sociales- que se proponen para concretar esos propósitos. Esto nos lleva a las hipótesis formuladas al comienzo: cuando en Sociales se atiende a la propuesta de lectura y escritura, mientras los niños aprenden contenidos de Sociales aprenden también a leer y a escribir. Es más, los más chicos, los que todavía no leen y escriben en el sentido convencional del término, se apropian del sistema de escritura a través de situaciones de lectura y escritura de Sociales. Esto contraría de algún modo lo que se piensa y manifiesta generalmente: que los docentes del área de Lengua son responsables de enseñar a leer, a tomar notas, a resumir, a escribir textos expositivos y que, luego, los alumnos deberían ser capaces de transferir lo aprendido, cuando estudian contenidos de otras áreas.

Organizamos a continuación los comentarios que surgen del análisis en dos partes. La primera, referida a la diversidad textual que las secuencias presentan; la segunda, a las situaciones de lectura y de escritura que se plantean.

Diversidad textual

Las secuencias desarrolladas proponen la lectura de diversos tipos textuales. Estos textos -fotografías, pinturas, imágenes, relatos, historias de vida, textos expositivos, mapas, planos, noticias, películas, entrevistas, avisos clasificados- son fuentes de información que aproximan a los chicos al conocimiento de los temas constituidos en objetos de enseñanza. Los acercan *“a un discurso complejo, plural, rico y contrastado sobre el acontecer humano”* y *“a los modos particulares de construir conocimiento de las ciencias sociales”* (Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1). La lectura de esos textos permite que los chicos enriquezcan sus representaciones de la época o sociedad estudiada y que empiecen *“a diferenciar desde 1er. año el origen de la información”* (Ibídem). Ahora bien, en la aproximación a esa diversidad textual, los alumnos aprenden también sobre las características de los tipos de textos que leen: sobre su organización, su lenguaje, sus recursos particulares. Esos aprendizajes se van complejizando, profundizando en la

medida en que, a lo largo de la escolaridad, se les proponen a los alumnos sucesivas aproximaciones a los mismos tipos de textos.

Un ejemplo. En la secuencia de primer año elaborada sobre el tema “*Las sociedades y los espacios geográficos*” se propone que los alumnos formulen preguntas a comerciantes del lugar en que viven sobre los alimentos que venden. Es decir, se les propone que realicen una entrevista. El maestro da el nombre, entrevista, a ese “salir a preguntar” que propone a los chicos. La situación será muy rica: los niños estarán involucrados en intercambios orales; volverán a la escuela con respuestas de los entrevistados y con algunas escrituras. A partir de estas, el docente intervendrá, en relación con el contenido de las respuestas y también con su escritura: con las letras usadas o las omitidas por los chicos para escribir las palabras que registran esas respuestas.

La situación implica una primera aproximación al género, que será abordado varias veces en años posteriores; cuando esto suceda, la secuencia que llevará a la producción de la entrevista seguramente será más compleja. ¿En qué consistirá esa complejidad? Se postergará el momento de preguntar al entrevistado porque previamente habrá instancias de búsqueda de información (sobre el entrevistado, sobre el tema que le interesa al entrevistador) y porque se trabajarán modelos de entrevista, para ver cómo preguntan los que entrevistan. Por un lado, se buceará en el conocimiento por parte de los alumnos del género discursivo; por otro, en lo que supone “hacer una entrevista”.

Situaciones de lectura, de escritura e intercambios orales

En las secuencias analizadas se presentan múltiples situaciones de lectura, que tienen una particularidad: en todas ellas, hay un lector que lee para aprender sobre las Ciencias Sociales. Aunque nos estemos refiriendo a un primer ciclo de la escolaridad, esas situaciones tienen ya las características propias de las “situaciones de estudio”.

Por este motivo, porque nos estamos refiriendo a secuencias de estudio, no es posible ni conveniente separar en nuestro análisis las prácticas de lectura de las de escritura.

Cuando se lee para aprender, la escritura cumple dos funciones fundamentales.

/// Permite registrar y categorizar información, porque, como se dijo antes, los límites de nuestra memoria nos obligan a escribir para no perder la información leída. Cuando se estudia y en función de que después de leer habrá que hacer algo con lo leído aparece la necesidad de recurrir a estrategias que involucran la escritura: subrayar, tomar notas, anotar palabras clave, elaborar cuadros o mapas de ideas, resumir. Estrategias de lectura que son objeto de enseñanza sistemática en segundo ciclo (las retomaremos en la clase dedicada a este ciclo) pero que el primer ciclo puede trabajar ya, desde la idea de que si no se anotan ciertos datos se corre el riesgo de olvidarlos.

/// Permite organizar información, convertir datos aislados en un texto y, de ese modo, hacer comprensible -para los destinatarios pero también para uno mismo- lo que de otro modo no sería más que información caótica, desordenada.

Las dos funciones de la escritura van a estar presentes en cualquier secuencia didáctica diseñada con el propósito de que los chicos aprendan sobre un tema.

Quien lee en una situación de estudio se mueve con propósitos bien definidos: por ejemplo, recurre a la lectura para localizar información, para aclarar dudas, para profundizar en el conocimiento de un tema, para confrontar lo que dicen diferentes autores sobre una misma cuestión. En primer ciclo, será el docente el que “mueva” esos propósitos de lectura ayudando a los chicos a anotar y a organizar sus hipótesis de lectura; a relacionar lo que ya saben con lo que el texto dice; a encontrar estrategias para resolver lo que en el texto genera dudas o lo que es ambiguo; a prestar atención a ciertos indicios que permiten descubrir la organización del texto; a usar las estrategias más adecuadas para registrar la información de los textos. A la vez que intervendrá de todas la maneras posibles en la formación de los chicos como lectores no perderá de vista que, en el transcurso del primer ciclo, se espera que los niños pasen de escuchar leer al docente a leer por sí mismos, de escribir a través del docente a escribir por sí mismos, es decir, que desarrollen su autonomía.

Haciendo una generalización, podemos decir que cada situación de lectura propuesta en el aula supone, pues, una toma de múltiples decisiones por parte del docente. Es el que selecciona las lecturas, define para qué se lee, de qué modo se lee, qué se hará después de la lectura.

A continuación, elegimos algunas situaciones de lectura y de escritura de los *Cuadernos para el Aula* de Ciencias Sociales para poner el foco en algunos aspectos que nos interesa analizar.

1. En la página 60 del Cuaderno para el aula Ciencias Sociales 1, se propone una situación de lectura de imágenes sobre la sociedad colonial, con la siguiente consigna:
“Observen con atención quiénes están retratados. ¿Qué les llama la atención? (...) Presten atención a los detalles; pueden ayudarse con la lupa para ver mejor.”

La consigna enunciada apunta a que los niños observen una serie de imágenes e identifiquen detalles “que merecen ser leídos”. En este caso, la observación les permitirá conocer los grupos sociales que conformaban la sociedad colonial, reconocer desigualdades y jerarquías que derivaban no solo de distinciones de riqueza sino también de consideraciones étnicas. Indicadores como la vestimenta, los adornos, las situaciones cotidianas en que fueron retratados, el color de la piel serán un primer paso para comenzar a saber sobre la heterogeneidad y desigualdad social en tiempos coloniales. Poniendo énfasis en la necesidad de registrar por escrito lo observado, el maestro pedirá que los chicos le digan lo que ven en las imágenes. La observación con una lupa, por ejemplo, de las cabezas de los que aparecen en ellas va a generar una lista de palabras como esta: sombreros, pelucas, pañuelos, vinchas; la de los adornos, collares, cintas, aros. Los chicos van a dictar al maestro algunas de esas palabras y el maestro las va a escribir generando reflexión sobre las letras necesarias para hacerlo. Por un lado, en el proceso de construcción de conocimiento sobre la sociedad colonial que están realizando los chicos, la escritura ayudará a ordenar y a categorizar datos. Por otro, a través del dictado al maestro estarán aprendiendo sobre el sistema de escritura.

Unas páginas más adelante, se presentan varios textos sobre el mismo tema de la

sociedad colonial (textos expositivos, algún relato, un aviso clasificado) que agregan información a la que ofrecían las imágenes y que van a enriquecer, seguramente, “las representaciones que los alumnos han ido construyendo sobre la sociedad colonial”. En la selección de textos se procura dar cuenta de diferentes situaciones de la vida cotidiana de los distintos actores sociales de la sociedad en estudio con el propósito de reconstruir parte de la compleja trama que los diferencia. La consigna que se propone en este caso apunta a que los lectores reconozcan la correspondencia entre imágenes y textos lingüísticos. Es decir, pide a niños de primer año –desde la confianza de que podrán hacerlo- que se desenvuelvan en una situación de lectura que les exige *poner en relación* información dada por dos fuentes diferentes. ¿Qué información sobre los diferentes grupos sociales agregan los textos lingüísticos a la que ofrecían las imágenes?

Cuando el docente lleve al aula esta propuesta, será él quien lea los textos a sus alumnos y el que coordine los intercambios orales. También podrá pedirles que escriban por sí mismos listas con los nombres de esos grupos, con los de las actividades que realizaban los niños y niñas o con los de las diversiones de los grandes. Una vez realizadas, las escrituras producidas permitirán nuevas reflexiones. Desde las Ciencias Sociales, ayudarán a comparar las actividades de los niños de sectores populares con las de los niños de familias de elite o de las familias “decentes” y a volver sobre las diferencias entre unos y otros. Desde la práctica de escritura realizada, las intervenciones del docente en relación con las escrituras de los chicos –con qué letras se escribe la sílaba “tra” de “trabajar”, qué letra le falta a “mia” para que diga “misa”-, aportarán al proceso de adquisición del sistema de escritura que están realizando.

2. En el *Cuaderno para el Aula* de ciencias sociales 3º año la lectura de imágenes vuelve a ser un momento importante dentro de la secuencia desarrollada sobre “*la gran inmigración ultramarina*”. En este caso se trata de fotografías. Esa lectura tiene dos momentos: un primer momento que apunta a que los chicos lleguen a una primera descripción de lo que ven, a partir de varias preguntas que guían esta observación: “¿Hay mujeres? ¿Hay más hombres que mujeres? ¿Qué equipaje traen?”

Es posible prever los intercambios orales a que dan lugar estas preguntas, pero vamos a pensar ahora en cómo generar, desde esta situación de lectura, una práctica de escritura que convierta lo observado en las fotografías en un texto. El docente va a intervenir en la producción de ese texto –un texto expositivo descriptivo- anotando en el pizarrón o en un papel afiche las ideas de los chicos, en el orden en que aparezcan. Ese primer listado de ideas tendrá que adquirir, luego, otro orden y convertirse en un posible plan del texto a escribir. Todo el grupo trabajará sobre ese plan para mejorarlo, para modificar o agregar en él lo que sea necesario, para eliminar datos redundantes. Recién en este momento, en que está consensuado el contenido del texto, el maestro pedirá a los chicos que comiencen su escritura.

Algunas reflexiones sobre esta situación didáctica. La escritura cumplirá aquí la doble función a la que nos referimos antes: registro de la información extraída de las fuentes y transformación de los datos registrados (en primera instancia, no más que listas de frases) en un texto que las organiza, reelabora, construye un sentido. En el texto producido se habrán puesto en juego conocimientos sobre el tema de Ciencias Sociales que quienes escriben están trabajando. Dentro de un primer ciclo, la propuesta, comparada con la producción de listas de primer año, está mostrando un avance en las posibilidades de los chicos de producir escrituras.

En un segundo momento de la secuencia se pretende ir más allá –*“alentar el intercambio de opiniones y el debate, ya que interesa problematizar, abrir interrogantes para que los chicos reflexionen sobre la difícil y compleja experiencia de migrar”*, a través de preguntas como estas: *“¿Creés que será fácil instalarse en otro país para vivir? ¿Qué sentirá toda esta gente al mudarse a un lugar desconocido?”* Los intercambios orales –que el docente coordinará como un integrante más del grupo- jugarán aquí un papel fundamental. De más está decir que si en el aula hay niños que sean ellos mismos migrantes, el docente promoverá que narren su propia experiencia.

No vamos a abandonar todavía esta secuencia didáctica, que prevé como momento siguiente la presentación y lectura de un relato ficcional que relata la llegada a Rosario de

una inmigrante italiana. La narración –un tipo de texto privilegiado por las ciencias sociales- agrega notas y enriquece la lectura de imágenes realizada por los chicos, que ya están en condiciones de leer por sí mismos el relato. Abordado el texto desde Sociales, cabría la pregunta a los alumnos: ¿Qué agrega este relato a lo que ya conocen sobre la inmigración? Abordado como texto narrativo, la pregunta podría ser otra: ¿Cuáles son los hechos principales de la historia que se cuenta? Lo que interesa resaltar aquí es que, en la medida en que haya una coherencia en las situaciones de aula que se entranan en la secuencia didáctica, habrá una garantía de que los propósitos de enseñanza del docente se irán cumpliendo y que los chicos irán construyendo un conocimiento más elaborado.

Parece desprenderse del análisis que es posible enseñar a estudiar a los niños desde los primeros años de su escolaridad, cuando se les proponen situaciones en las tienen que leer sobre un tema en diferentes fuentes y relacionar, comparar, confrontar las visiones sobre un mismo hecho -también diferentes- desarrolladas en ellas y situaciones en la que tienen que escribir “lo que aprendieron”. La escritura permite volver sobre lo leído y dar algún orden a la información recogida. En las instancias de escritura y especialmente en primer ciclo, la intervención del docente tiene un valor fundamental: cuando ayuda al grupo de chicos a elaborar un plan del texto a escribir, a pensar en los lectores, a revisar – desde la coherencia del texto hasta la ortografía de las palabras- y reescribir en función de esos lectores. Si nos proponemos que los chicos aprendan, en situaciones como estas lo hacen y son múltiples los aprendizajes que realizan.

Algo más: los intercambios orales cumplen funciones similares a los de la escritura en los procesos de apropiación de conocimiento. Tanto las conversaciones espontáneas e informales que se dan en el marco de un aula como otras situaciones de oralidad mucho más formales -como la exposición oral o el debate- que exigen una preparación previa.



Actividad obligatoria (resolución grupal o individual)

Releer alguna de las secuencias desarrolladas en los Cuadernos para el aula 2 y 3 de Ciencias Sociales.

- Identificar la relación que existe entre las situaciones de lectura y de escritura propuestas en ellos.
- Reformular alguna de esas situaciones.
- Hacer un listado de los tipos de textos cuya lectura se propone para el ciclo

VUELTA AL PUNTO DE PARTIDA

Sobre el final, proponemos volver a las preguntas y premisas formuladas al comienzo, para convertirlas en objeto de discusión o para intentar algunas respuestas a partir del recorrido de esta clase.

Si lo desea puede profundizar el tema leyendo la entrevista realizada a Delia Lerner *Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio*. 12 (ntes) digital para el día a día en la escuela, Nº 2, año 1, 2009. Se encuentra disponible en la sección *Links* del campus virtual

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1999), *Escribir: apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires, EUDEBA.
- AA.VV. (2007) *Enseñar Lengua en la escuela primaria*, Buenos Aires, Tinta fresca.

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Ferreiro, E. (2001), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996), "La teoría de la redacción como proceso cognitivo" en *Textos en contexto, Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y vida.
- González, D. y Lotito, L. (2003) *Leer para aprender Ciencias Sociales en el primer ciclo*. Materiales para la capacitación, CePA, Ciudad de Buenos Aires.
- Goodman, K. (1982), "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI Editores.
- Meek, M. (2004), *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación (2006), *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1, 2 y 3*. Buenos Aires.
- Nemirovsky, M. (1999), "Secuencias didácticas", en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas alledaños*, México, Paidós.
- Teberosky, A. (1993), *Aprendiendo a escribir*, Cuadernos de Educación, Barcelona, Ice, Horsori.