

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**Leer a través del docente en Nivel Inicial
para aprender Ciencias Naturales**

**Trabajo final para obtener el título de Especialista en Escritura y
Alfabetización**

Alumna: Mariela Retamar Irigoyen

Directora: Guillermina Lanz

Uruguay

Fray Bentos, octubre 2021

Agradecimientos

A Guillermina, una directora de TFI comprometida, entusiasta y cálida que me compartió su apoyo y sabiduría para que este trabajo fuera posible.

Al equipo de dirección de la Escuela N° 5 de Río Negro que me apoya en cada emprendimiento brindándome la fuerza y energía que se necesitan para salir adelante.

A las maestras de la escuela, mis compañeras, y en especial a María Laura y Patricia que fueron parte de este trabajo colaborando en las actividades del aula.

A mi familia, pilar fundamental, que con paciencia me brindaron el espacio y tiempo que necesitaba para llevar adelante un estudio de estas características.

Índice

Resumen	3
Justificación, preguntas de investigación y objetivos	4
Justificación	4
Recorte de investigación	5
Preguntas de investigación	5
Objetivo general	5
Objetivos específicos	5
Marco teórico	6
Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial	6
La lectura y la escritura para aprender Ciencias Naturales	8
Los textos en las clases de Ciencias Naturales	9
El docente lee y abre espacios de intercambio	10
Decisiones metodológicas	13
Contextualización y población	13
Metodología	13
Tipo de investigación	13
Instrumentos de investigación	14
Diseño de la secuencia	14
Análisis de los datos	17
a. Descripción de la secuencia	17
b. Situaciones de lectura a través del docente e intercambios	22
Conclusiones	36
Bibliografía	41

Leer a través del docente en Nivel Inicial para aprender Ciencias Naturales

Resumen

Cuando se trata de aprender sobre un tema que hemos seleccionado para enseñar, las situaciones de lectura a través del docente y el intercambio, permiten que los alumnos participen activamente en la reconstrucción de lo leído. El presente trabajo se enmarca en una investigación de campo, cualitativa, descriptiva e interpretativa llevada a cabo en un grupo de niños¹ que cursan el último grado del nivel inicial. La metodología empleada incluye la elaboración e implementación de una secuencia didáctica que se centra en las situaciones de lectura e intercambio a través de la voz del docente. Se trata de definir las consignas del docente en situaciones de lectura que favorecen diferentes aproximaciones de los niños al tema, las intervenciones que realiza para posibilitar el intercambio luego de la lectura y reconocer las reelaboraciones o aproximaciones que realizan los niños en este tipo de situaciones donde hemos concluido que las consignas abiertas, la relectura por párrafos y la ampliación de la información, así como también la relación entre lo leído y lo vivido hacen de la lectura de textos a través del docente una de las actividades fundamentales para aprender Ciencias Naturales que no debemos dejar de implementar en las aulas de Educación Inicial.

¹ Nos referimos al término niños en general, no es postura sexista pues nos referimos tanto a niños como a niñas. Lo mismo sucede cuando nos referimos a docente.

Justificación, preguntas de investigación y objetivos

Justificación

En esta investigación se analizan las situaciones de lectura a través del docente e intercambios en sala de 5 años de la Escuela N° 5 “José Enrique Rodó” de la ciudad de Fray Bentos en la República Oriental del Uruguay en el marco de “saber más” sobre plantas aromáticas, sus características y sus diferentes usos en la vida cotidiana.

Este trabajo intenta contribuir a las investigaciones sobre la importancia de las situaciones de lectura e intercambios, que posibilitan la reconstrucción y reorganización de nuevas ideas en torno a un tema en Ciencias Naturales cuando se abordan textos científicos de circulación social.

Este tipo de textos utilizan un discurso que procura ser riguroso, preciso y neutro, es decir, se sitúan en el contexto de un cuerpo de conocimientos ya existente y compartido con el interlocutor. Habitualmente se emplean textos breves con una organización de la información estándar o uniformada, en bloques, con aportes de imágenes que ayudan al niño a vincular lo que se lee; las frases son simples, la titulación y la subtitulación ofrecen orientaciones al lector, los términos son en general, sencillos o conocidos, que no obstaculizan su interpretación con sobreabundancia de nombres técnicos o científicos.

La lectura es concebida aquí como un proceso activo de construcción de significados, un proceso complejo de coordinación de informaciones de diversa procedencia: los conocimientos del lector, los datos provistos por el texto y las informaciones que aporta el contexto (Goodman, 1996, Smith, 1983; en Aisemberg, 2005).

Desde esta concepción de lectura son los niños quienes leen y el docente “presta su voz”, pues son los pequeños quienes interpretan y otorgan significados. Asimismo el intercambio asegura la posibilidad de coordinar internamente las relaciones que emanan de puntos de vista diferentes sobre lo que lee el docente y lo que aportan los alumnos.

Partimos del supuesto que las prácticas de lectura a través del docente y el intercambio posterior, posibilitan pensar, repensar y reelaborar ideas o conocimientos sobre un tema fundamentado en la intencionalidad de la enseñanza en Ciencias Naturales. El propósito de ésta es acercar a los niños a descripciones y reelaboraciones sobre un conocimiento específico pero sobre todo, los textos se consideran como fuente de información y herramienta esencial para acceder a ese

conocimiento, para que los alumnos contrasten, amplíen o modifiquen sus concepciones y a la vez participen del lenguaje específico de este tipo de conocimiento.

En este trabajo se analizan esas intervenciones que favorecen esa apropiación gestionada a través de la lectura de textos por el docente donde el niño elabora su propio conocimiento a partir de la confrontación de las ideas previas con las nuevas nociones.

Recorte de investigación

Nuestro recorte de investigación se centra en las situaciones de lectura a través del docente: de textos informativos y los intercambios posteriores durante clases de Ciencias Naturales, específicamente para saber más sobre “Plantas aromáticas, características y su uso social”.

Preguntas de investigación

Las interrogantes que nos planteamos para la orientación del desarrollo de la investigación son:

- ¿Qué consignas del docente en situaciones de lectura favorecen diferentes aproximaciones de los niños al tema?
- ¿Qué intervenciones docentes posibilitan el intercambio luego de la lectura?
- ¿Qué reelaboraciones o aproximaciones realizan los niños sobre el tema durante la lectura y el espacio de intercambio?

Objetivo general

- Identificar, describir e interpretar las condiciones didácticas e intervenciones docentes que promueven los intercambios en situaciones de lectura cuando se está aprendiendo sobre un tema de Ciencias Naturales.

Objetivos específicos

- Identificar las consignas del docente que favorecen las aproximaciones de los niños al tema.
- Describir las intervenciones docentes que posibilitan el intercambio luego de la lectura.
- Interpretar las aproximaciones que realizan los niños sobre las plantas aromáticas durante la lectura y el espacio de intercambio.

Marco teórico

El marco teórico que sostenemos se posiciona en la perspectiva constructivista, que considera al niño como sujeto activo de su propio aprendizaje, el niño realiza una reelaboración de sus saberes, donde la intervención del docente se manifiesta permanentemente escuchándolo para poder intervenir.

Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial

Cuando se trata de la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial debemos tener en cuenta que ella busca acercar a los chicos al ambiente natural que nos rodea, con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento del mismo. El Nivel Inicial debe ofrecerles la posibilidad de interactuar con los elementos del medio y con distintas fuentes de información (Malajovich, 2008, p.31), así como también proporcionarles herramientas para indagar, organizar, establecer relaciones y elaborar generalizaciones de tipo descriptivo. Nos referimos a la posibilidad de realizar actividades de carácter exploratorio. Se trata de propuestas que alientan la exploración de los objetos, también con el fin de obtener información que les permita reorganizar sus ideas sobre los mismos.

“A partir de esa aproximación sensorial y perceptiva los niños constatan ciertas regularidades y enriquecen sus teorías acerca de los objetos y fenómenos del entorno” Weissmann (1999 en Kaufmann, Serafini, 2010, p.3). Durante el período de exploración los niños no solo intentan poner a prueba sus teorías sobre cómo son las cosas, cómo funcionan y cómo se comportan frente a diferentes estímulos, también por momentos juegan. La oscilación entre juego y exploración es uno de los aspectos que hace de las situaciones exploratorias un modo privilegiado para enseñar Ciencias Naturales en Inicial.

Concebir el área de las ciencias requiere considerar al sujeto que aprende, es decir, analizar qué puede conocer del objeto de enseñanza un sujeto que va cambiando con su desarrollo.

En relación con este problema Castorina, Casavola y Kaufman (1988) aportan:

Cómo se constituye su punto de vista, cómo se constituye la relación entre él y el objeto a conocer. El punto de partida es una identificación entre el objeto de conocimiento y la realidad, es decir, el mundo existe independientemente de las posibilidades de conocer del niño (y de los adultos y de la ciencia); hay una realidad independiente del conocimiento y las afirmaciones que se hacen son

producto de las acciones que se llevan a cabo sobre ella. La actividad cognoscitiva va recortando de lo real zonas cognoscibles que constituyen lo que se llama objetos de conocimiento u objetos epistémicos. No obstante, es importante recordar que el objeto de conocimiento es inseparable del sujeto porque el objeto es aquello que podemos conocer en la medida de nuestra acción significativa sobre el mundo. Así, el objeto de conocimiento es aquello que se puede recortar de lo real gracias a una actividad organizada sobre ello (en Espinoza, Casamajor, Pitton, 2009, p.42)

Para construir el área de las Ciencias Naturales se deberá considerar qué transformaciones del conocimiento disciplinar lo muestran accesible para ser transmitido en la escuela, pero también deberá concebir qué significados es necesario y posible preservar, y cuáles posponer o abandonar. Para la didáctica específica de esta área, el desafío consiste en la posibilidad de encontrar situaciones que tengan significado para los alumnos y en cuya resolución estén involucrados los contenidos de enseñanza (Espinoza, 2009).

Si nos situamos en el enfoque constructivista del aprendizaje, la enseñanza de las ciencias está dada por la diferencia entre el conocimiento que construimos sobre el mundo natural a partir de la interacción con los objetos y fenómenos del entorno, y la ciencia que se enseña en la escuela y la ciencia de los científicos. Delia Lerner (1996) define esta concepción:

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (en Espinoza, Casamajor, Pitton, 2009, p.47)

Las personas percibimos el mundo natural a través de los sentidos y lo interpretamos y compartimos mediante el lenguaje. Compartimos tanto los hechos percibidos como su interpretación, y así se va construyendo un conocimiento común que se transmite a las nuevas generaciones, no tanto a través de procesos intencionados (como sucede en la escuela) sino sobre todo a través de la interacción con el ambiente circundante constituido por hechos del mundo natural, pero también

por las interpretaciones del grupo social en el cual crece el individuo. Para que la ciencia escolar sea realmente significativa para los alumnos, es preciso que ellos aporten al trabajo del aula su propia manera de ver el mundo, sus propias razones y explicaciones, de modo que vayan evolucionando y se aproximen al saber científico. La construcción de conocimientos no es un proceso individual sino un proceso social con énfasis en los procesos interactivos -entre el educador y los alumnos y entre los alumnos entre sí-. (Weissmann, Serafini, 2014, p.11).

La lectura y la escritura para aprender Ciencias Naturales

En la escuela la lectura es un objeto de enseñanza y a la vez una herramienta de aprendizaje de las Ciencias Naturales permitiendo dar sentido a lo que se enseña y aprende. En consecuencia, cada situación de lectura responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas. Por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva del alumno, ya que la lectura, al ser un proceso de construcción de significados que se despliega en la interacción del lector con el texto permite que el alumno comunique sus saberes e interroge sus hipótesis, cuestione sus afirmaciones y argumente su pensamiento; es decir, la información que le llega del texto interactúa con los conocimientos previos, con el contexto y con las motivaciones e intereses del niño (Lerner, 2001, p.126).

Para alcanzar la autonomía en la lectura, debemos tener en cuenta que se construye progresivamente participando en prácticas compartidas en las que el docente interviene intensamente acompañando y ayudando a los niños a leer y a aprender Ciencias Naturales al mismo tiempo, para que la construcción del conocimiento del área sea progresiva y por aproximaciones sucesivas. De aquí la importancia de la interacción intelectual como fuente esencial de progreso en todas las áreas del conocimiento (Castedo et al., 2021).

Cuando el propósito es aprender o saber más sobre un tema, como se menciona anteriormente, en las lecturas se profundiza, se relee, se confrontan interpretaciones entre los lectores, se apela a escuchar las explicaciones del docente y se acompaña esta lectura con la escritura de notas para guardar memoria, para reorganizar el conocimiento que se tiene sobre el tema porque al escribir se va descubriendo lo que ya se sabe o nuevas relaciones, se formulan dudas, se escribe mayormente para uno mismo, para aclarar las ideas, para producir la síntesis de varias fuentes consultadas,

para producir las conclusiones finales después de estudiar un tema (Castedo et al., 2018).

Con niños pequeños, la escritura a través del docente es la modalidad que mejor cumpliría con el propósito para aprender pues libera a los niños de la elección y el trazado de la escritura mientras se concentran en el contenido a expresar.

Cuando se lee para saber más, debemos sostener durante varias clases un intenso trabajo de lectura y discusión sobre diferentes textos referidos al mismo tema, planteando consignas abiertas y globales y alentando a consultar los textos con diferentes propósitos, de tal modo que los alumnos puedan involucrarse en el hecho histórico o científico estudiado y conocer diferentes perspectivas acerca de él (Lerner y otros, 1997; Lerner, 2001; Aisenberg, 2005; Torres, 2008).

Sostener el trabajo en el tiempo, volviendo una y otra vez a releer el texto a partir de diferentes interrogantes, hace posible que los niños vayan aproximándose a comprender aspectos que originalmente no entendían, es una respuesta a la diversidad de la clase. Asimismo, queda evidenciado que se producen avances en la comprensión gracias a la interacción entre pares y entre el docente y sus alumnos (Castedo et al., 2021).

Así la lectura en Ciencias Naturales es indispensable para apropiarse del lenguaje hablado en ciencia, que va mucho más allá del aprendizaje del vocabulario específico. En este sentido, Lemke explica que hablar ciencia es una forma particular de unir las palabras, formular preguntas, argumentar, razonar, generalizar; que permite compartir un determinado patrón semántico, es decir, una particular forma de establecer relaciones que llevan a construir un sentido particular de lo que se dice (Lemke, 1997).

Los textos en las clases de Ciencias Naturales

Los textos utilizados en Ciencias Naturales cumplen la función de informar, éstos presentan al lector información sobre teorías, predicciones, fenómenos, hechos, etc., para informar o dar a conocer conocimientos científicos. Estos textos ofrecen información precisa, fiable y rigurosa, desarrollando el pensamiento crítico del lector, animándolo a discutir, a intercambiar sus impresiones, a rebatir, a buscar más información que ayude a formar su propio punto de vista (Aisenberg, 2005).

Así resulta didácticamente relevante que los textos que se propongan representen un desafío para los niños, que tengan una complejidad creciente y requieran siempre algún esfuerzo para desentrañar su sentido, que lleven a los niños a dar un paso más en su trayecto como lectores de Ciencias Naturales.

El texto es uno de los medios para acceder a la producción de la ciencia y el docente promueve que los alumnos puedan interpretar dichos textos creando condiciones didácticas que permitan articular el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que hagan posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual (Castedo et al., 2021).

Siguiendo a Lerner (1996) algunas condiciones generales que podemos citar para las situaciones en las que el maestro lee para los alumnos son:

- Explicitar los motivos por el cual se realiza la lectura (porque está relacionado con un tema que se está trabajando, porque responde a una inquietud, etc.)
- Aportar elementos contextuales que otorguen sentido a la lectura y favorezcan la anticipación de lo que el texto dice.
- Poner en juego ante los alumnos un comportamiento de lector experto mostrándose interesado, sorprendido, emocionado, entusiasmado por el texto elegido. Después de leer, volver atrás para releer algún párrafo con información relevante.
- Opinar sobre lo leído, intercambiar puntos de vista con los niños.
- Dejar que los niños hagan su propio trabajo de lectura, que formulen y confronten hipótesis; no explica lo que dice el texto sino que ayuda a los niños en los puntos en que la dificultad traba la construcción de sentido ayudando a descubrir el significado de palabras “difíciles” a partir del contexto.

El docente lee y abre espacios de intercambio

En las clases de Ciencias Naturales, la lectura se presenta con una finalidad: leer para aprender un determinado tema del área. La lectura por parte del docente debe ser una herramienta que los alumnos usen para problematizar sus ideas, modificar sus representaciones, ampliar su marco de referencia y así explicar los fenómenos de la naturaleza utilizando el lenguaje de la ciencia.

Para lograr este intercambio el docente planifica intervenciones que invitan a los niños a hablar, a realizar anticipaciones y verificaciones, a debatir una idea, a compartir dudas, a confrontar sus hipótesis con lo que el texto aporta, a escuchar aclaraciones del docente porque lo dicho en el texto (lo escrito) no es suficiente para avanzar en la comprensión, a interpretar consignas, a exponer acerca de lo que sabe, a emitir su opinión.

Acompañan a estas situaciones la interpretación y producción de textos orales y escritos con un propósito en relación con el tema desde el inicio de cualquier secuencia para aprender.

Espinoza (2006) con respecto al para qué de la lectura nos dice:

Quando un propósito lector se genera mediante la problematización de los contenidos de enseñanza y se da lugar así a interrogantes que el alumno no hubiera podido plantearse por sí mismo, se modifica su conocimiento sobre el tema en estudio y, por lo tanto, se acrecientan sus posibilidades de interpretar el texto propuesto (en Castedo et al., 2018, p. 23)

Como ya señalamos, entendemos a la lectura como un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre un sujeto que lee y un texto escrito, propiciando desde el comienzo la interacción lector-texto, aún cuando el lector no está en condiciones todavía de leer por sí mismo, porque se considera que el participar de la práctica lectora es lo que contribuirá al aprendizaje.

El docente muestra entonces una práctica lectora -que como toda lectura incluye un propósito, se lee para o por algo- y hace participar al niño, desde sus posibilidades, porque ese mostrar y ese hacer participar son un modo de enseñar. Goodman señala que tanto los lectores expertos como los principiantes ponen en juego las mismas estrategias al momento de leer. La diferencia está dada por el grado de eficacia con que cada lector pone en acto este proceso: el interjuego permanente entre anticipación y verificación, asimilación y acomodación. Es decir, cuando leemos vamos elaborando hipótesis acerca de lo que el texto dice a medida que avanzamos en el recorrido de las líneas (Castedo et al., 2018).

En el espacio de intercambio, el docente insta a los niños a hablar sobre el texto leído permitiendo profundizar y enriquecer la interpretación. A veces son los alumnos los que abren el intercambio al expresar espontáneamente sus impresiones o interrogantes. Por lo tanto, las consignas deben estar orientadas a la construcción de ideas globales, explicaciones o relaciones, es así que el docente plantea consignas abiertas, globales y en menor medida, analíticas.

La consigna abierta es amplia, invita a los alumnos a leer para conocer algún aspecto de la temática en estudio y se caracteriza por ubicar la actividad de lectura como demanda central del docente en tanto queda en sus manos qué y cómo interpretar el texto. En la interpretación colectiva de un texto, a partir de consignas abiertas, los alumnos entablan un vínculo significativo con el texto y tienen una idea general sobre su temática (Aisenberg, 2005).

La consigna global se caracteriza por su vinculación directa con el contenido central a enseñar. Son consignas únicas (presentadas y trabajadas de a una por vez) que buscan instalar un propósito lector global y vertebran un trabajo colectivo sistemático con el texto orientado hacia los contenidos de enseñanza.

Las consignas analíticas, referidas, por ejemplo, a informaciones puntuales del texto. Son especificaciones de la consigna global y se formulan en el marco de una totalidad que se está analizando junto con los alumnos y en relación con sus logros y dificultades en la interpretación del texto (Aisemberg, 2005).

Decisiones metodológicas

Contextualización y población

Las situaciones de lectura por parte del docente que se presentan en esta propuesta se desarrollaron en la Escuela de Práctica N° 5 de la ciudad de Fray Bentos, departamento de Río Negro en la República Oriental del Uruguay, con niños y niñas de 5 años de edad que cursan el último grado de Educación Inicial.

La Institución funciona en dos turnos con 12 grupos en cada uno que van desde Inicial 4 años hasta 6° grado de Primaria, con un personal docente comprometido en el desarrollo de propuestas creativas que incentiven los diferentes aprendizajes.

El grupo participante de la experiencia se conforma por 24 alumnos, 13 niñas y 11 varones, algunos con escolaridad en salas de 3 y 4 años, y otros con escolaridad solo en sala de 4 años pertenecientes a familias de clase media siendo residentes de la zona. El grupo en general, tiene buenos hábitos de trabajo, son participativos, disfrutan de la lectura de cuentos, de investigar en diferentes libros, siendo las enciclopedias sus preferidas.

La docente mantiene muy buena vinculación pedagógica con el grupo de niños y sostiene con continuidad diferentes prácticas de lectura y escritura a través de situaciones variadas y diversas según los contenidos objeto de enseñanza.

Metodología

Para relevar datos hemos seleccionado como método la secuencia, porque nos permite ir avanzando en complejidad las situaciones de lectura y escritura para aprender ciencias y a la vez fortalecer conceptos a través de la exploración directa con los objetos seleccionados. Esto implica la construcción de propuestas, realización, observación y análisis de las situaciones planteadas a los niños donde el docente debe proveer un contexto que posibilite las anticipaciones del alumno sobre lo que dice en el texto y debe organizar un intercambio que brinde oportunidades a todos los niños.

Tipo de investigación

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa que depende del estar en el trabajo de campo, del hacer observaciones,

de emitir juicios subjetivos, del analizar y resumir buscando comprender a través de la implementación de la secuencia que incluye la lectura de textos con informaciones diferentes referidas a un mismo tema, exploración de plantas, observaciones y escrituras a través del docente y de los niños por sí mismos. En nuestro recorte buscamos indagar qué consignas e intervenciones en situaciones de lectura, a través del docente, favorecen diferentes aproximaciones de los niños al conocimiento.

En el marco de esta investigación, Gómez y otros (1996) señalan que las investigaciones cualitativas:

[...] tienen como característica común referirse a sucesos complejos que tratan de ser descritos en su totalidad, en su medio natural. Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p.72)

Instrumento de investigación

La realización en el aula de la propuesta se implementó por la docente del grupo manteniendo la dinámica habitual del mismo. Se observan la mayoría de las situaciones de la secuencia y se producen registros a través de anotaciones, grabaciones de audio y video, fotografías, de aquellas actividades implícitas en los objetivos de esta investigación, es decir, las situaciones de lectura a través del docente de los textos informativos seleccionados y el posterior intercambio.

Diseño de la secuencia

En el marco de la investigación se elabora una secuencia didáctica en la que se refleja el diseño de la propuesta que se pondrá en práctica en el aula, incluyendo no sólo la descripción de las situaciones que integran la secuencia, sino también las formas de organización de la clase y la anticipación de un repertorio de intervenciones que lleva a cabo la docente.

Miriam Nemirovsky define una secuencia didáctica y afirma:

[...] adopto la denominación más neutra, amplia, y menos conflictiva 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 (Nemirovsky, 1999, p.124)

Para la secuencia se seleccionaron una serie de propuestas relacionadas unas con otras, tratando de que las situaciones concebidas vuelvan sobre lo ya hecho, retomándolo en una nueva actividad con diferente propósito. El tema para la misma se sustenta en contenidos programáticos del grado dentro del proyecto institucional. La observación directa y la organización de la información en cuadros comparativos son las vías principales tomadas en cuenta para el acceso al conocimiento de las plantas aromáticas, así como también la lectura de textos por el docente con intervención siempre presente de éste.

La secuencia dentro de la que se situaron las propuestas de lecturas a través del docente e intercambio, siguió los siguientes momentos:

Momentos de la secuencia	Organización de la clase	Situaciones de exploración, observación, lectura y escritura
Presentación del tema por parte del docente.	Colectiva y en pequeños grupos	Situación de Introducción al tema y de Observación y exploración: Observación y exploración por parte de los niños de plantas. Intercambio, clasificación en con aroma y sin aroma.
Saber más sobre plantas aromáticas	Colectiva	Lectura a través del docente del texto: “¿Qué son las plantas aromáticas?” e intercambio sobre lo leído. Entonces, ¿cómo dice el texto, cómo son las plantas aromáticas? Escritura a través del docente de la información en un papelógrafo.
Comparación de plantas aromáticas	Colectiva	Escritura a través del docente de un cuadro comparativo entre plantas aromáticas.
Reconocimiento de diferentes plantas aromáticas	Colectiva	Contextualización de la lectura partiendo del agrupamiento de las plantas aromáticas de la clase. Lectura a través del docente de un texto seleccionado de un manual e intercambio sobre lo leído. El texto habla de las diferentes plantas aromáticas: ¿Cuáles son? ¿Todas se usan para lo mismo?

Identificación de partes de la planta	Pequeños grupos	Identificar las plantas aromáticas. Rotular en imágenes las partes de la planta (escritura por sí mismos).
Características y propiedades específicas de: menta, romero, orégano y perejil.	Colectiva	Lectura a través del docente de fichas informativas y posterior intercambio (se realiza la lectura de una ficha por día): ¿Qué nos dice sobre la menta, romero, orégano, perejil?
Completar fichas	En duplas	Lectura del docente y escritura por sí mismos completando información sobre algunas de las plantas.
Otras utilidades de las plantas aromáticas.	Colectiva	Visionado de un video sobre el tema, intercambio.
Plantar plantas aromáticas en la huerta escolar.	Pequeños grupos	Cada grupo se encarga de la plantación de una aromática en la huerta escolar.
Comunicación de la información.	Colectiva (grupo total)	Filmación y armado de un video para la comunidad educativa sobre plantas aromáticas.

Análisis de datos

a. Descripción de la secuencia

Narramos la secuencia desarrollada, pues concebimos que las situaciones de lectura e intercambio que analizaremos se enmarcan en un proceso de producción, donde se alternan situaciones de exploración, búsqueda de información, lecturas y escrituras para saber más sobre “Plantas aromáticas” con el propósito de conocer características específicas de las mismas así como sus usos culinarios, medicinales y en la huerta.

La secuencia incluye las siguientes situaciones:

- **Introducción al tema**

Para introducir al tema seleccionado la docente presenta en pequeños grupos diferentes plantas naturales en macetas, unas con aromas y otras no. Esta actividad de carácter exploratorio busca acercar a los chicos el ambiente natural que los rodea con el objetivo de ampliar y profundizar sus conocimientos sobre las plantas y algunas características que las diferencian. “A partir de esa aproximación sensorial y perceptiva los niños constatan ciertas regularidades y enriquecen sus teorías acerca de los objetos y fenómenos del entorno” (Weissmann, 1999). Se trata de guiar la observación a fin de obtener información que permita reorganizar ideas intercambiando las impresiones al ver, tocar y oler, con la intención de encontrar evidencias que lleven a diferenciar las plantas aromáticas de las que no lo son.



- **Lecturas e intercambios**

Las situaciones de lectura a través del docente y el posterior intercambio se realiza con el grupo en su totalidad. Con cada texto presentado, la docente aporta elementos contextuales que otorgan sentido a la lectura y favorecen la anticipación de lo que el texto dice, hace saber a los chicos dónde y cómo encontró el texto, les muestra el portador y demuestra interés, emoción por el contenido. Plantea el propósito de las lecturas *“Vamos a investigar, y vamos a leer para saber más sobre las plantas aromáticas”* El primer texto titulado “¿Qué son las plantas aromáticas?” introduce a los niños al significado y a la utilización de este tipo de plantas. Luego de la lectura la docente alienta a que los chicos expresen lo que ellos piensan que dice el texto porque es a partir de lo que los chicos pueden entender que el docente interviene para acercarlos a interpretaciones más cercanas al tema en cuestión.

El segundo texto da cuenta de una clasificación de las plantas aromáticas según su utilidad: plantas aromáticas de jardín, plantas aromáticas culinarias o condimentarias y plantas aromáticas medicinales, teniendo en cuenta las propiedades comunes como así también aquellas características que permiten diferenciar unas de otras. Abriendo el intercambio con la pregunta “¿Cuáles son las diferentes plantas aromáticas?” le permite al docente interactuar con el texto volviendo a leer por partes y opinar sobre lo que leyó para elaborar colectivamente y sistemáticamente la interpretación del mismo apuntando a que los niños construyan significado y establezcan relaciones entre lo leído y sus ideas.

Los últimos textos presentados se tratan de fichas específicas sobre una selección de plantas aromáticas para profundizar su conocimiento, para saber más sobre la albahaca, la menta, el romero, el orégano y el perejil. Antes de la lectura la docente anima a descubrir, a saber más sobre algunas plantas aromáticas dándoles un texto por dupla para que lo miren, lo lean y después así poder convocar al grupo total para leer y conversar.



- **Observación de imágenes y videos**

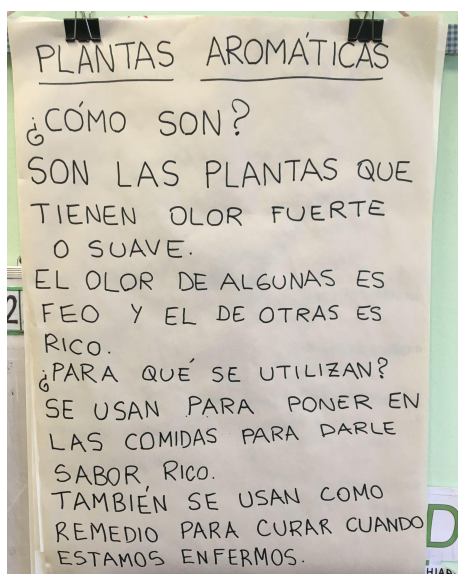
Se incluyen en la secuencia situaciones de exploración de imágenes y observación de videos estrechamente relacionados a la lectura e intercambio de los textos leídos por la docente, con la finalidad de ampliar y profundizar el conocimiento en el tema. A partir de la entrega de imágenes de plantas aromáticas en las diferentes mesas, los niños las observan y reconocen, interactúan conversando sobre sus características, usos y diferentes “aromas”



La observación de imágenes y videos promueve en los niños un acercamiento a la información a través de fotos, acciones, explicaciones que se complementarán con lecturas y exploraciones con el material (plantas aromáticas en nuestro caso).

- **Escritura a través del docente**

En diferentes momentos de la secuencia se realizan actividades para organizar y registrar lo aprendido. Luego de la lectura y el intercambio del primer texto se realiza un registro grupal - toma de notas del docente- que queda plasmado en papelógrafo con algunas características de las plantas aromáticas y sus usos.



En otras clases, y luego de haber ampliado información sobre el tema, se realiza un registro en un cuadro para caracterizar algunas partes de las plantas y establecer semejanzas y diferencias.

¿Cómo son las hojas/ el tallo/ las flores/ las raíces de estas plantas?

Observación	LAVANDA	ALBAHACA	ROMERO	MENTA	ORÉGANO
HOJAS					
TALLO					
FLORES					
RAÍCES					

- **Escritura por sí mismos**

Las propuestas en que los niños registran información se realizan en momentos avanzados del desarrollo de la secuencia, una vez que conocen suficiente sobre el

tema como para anticipar y comenzar a escribir. Se realizan también actividades previas que contextualizan la situación de escritura, por ejemplo, los niños observan algunas plantas aromáticas con el propósito de reconocer en ellas las diferentes partes y a continuación, de forma individual realizar el registro rotulando sus partes.



Otra propuesta de escritura por sí mismos se realiza en duplas con el propósito de completar información en un cuadro. La docente plantea como premisa que todas las formas de escritura son válidas. Este registro provoca una acomodación de los conocimientos e ideas que adquirieron luego de la lectura de las fichas de información de las plantas aromáticas seleccionadas y de la exploración de dichas plantas. Además los textos leídos por el docente (fichas de albahaca, menta, romero, perejil y orégano) permanecen a la vista del alumnado en la cartelera del aula para su consulta.

PLANTA	DESCRIPCIÓN	AROMA	CULTIVO	PROPIEDADES
ALBAHACA	TALLO RECTO, CON HOJAS BRILLANTES, SUS FLORES FORMAN ESPICAS	AROMA DE EUCALIPTO	FOR SEMILLAS EN PRIMAVERA	CULINARIAS Y MEDICINALES
	A ESPIC			

PLANTA	DESCRIPCIÓN	AROMA	CULTIVO	PROPIEDADES
PEREJIL		DULCE Y PICANTE		FORTIFICANTES, DIGESTIVAS
	RAIZ OLLA		EIA	

PLANTA	DESCRIPCIÓN	AROMA	CULTIVO	PROPIEDADES
MENTA	RAIZ GRUESA, CON HOJAS DE TEXTURA RUGOSA	PENETRANTE		DEBILITANTE

PLANTA	DESCRIPCIÓN	AROMA	CULTIVO	PROPIEDADES
ROMERO	ARBUSTO CON TALLOS MUY RAMIFICADOS CON HOJAS PEQUEÑAS	AGRADABLE	SIA	CULINARIAS Y MEDICINALES



b. Situaciones de lectura a través del docente e intercambios

En este apartado se analizan las situaciones de lectura e intercambios en el marco de la secuencia didáctica sobre “Plantas aromáticas” llevada adelante con el propósito de aprender y saber más sobre el tema.

A la hora de pensar las propuestas de lectura, teniendo en cuenta la organización de los contenidos escolares, se propone brindar a los alumnos herramientas para la construcción de la unidad “plantas” y la diversidad en relación a las utilidades de las mismas. A través de las lecturas se busca conocer más y ampliar la información relativa al tema, donde los niños podrán reelaborar nuevas descripciones y establecer algunas relaciones entre las plantas, sus usos y la continuidad como especies.

Es así que focalizamos nuestro análisis en las consignas que favorecen las aproximaciones de los niños al tema, como también las intervenciones del docente que posibilitan el intercambio luego de la lectura y que promueven la construcción de sentidos y significados compartidos.

Para estas situaciones de lectura se tuvieron en cuenta las siguientes condiciones didácticas:

- Los textos seleccionados

Por tratarse de situaciones de lectura, los textos ocupan un lugar central. Como señalamos en el marco teórico, se trata de un material que preserva particularidades del lenguaje escrito propio de los textos de divulgación científica, que describe, compara, argumenta, establece analogías; un material con cierta complejidad para lectores tan pequeños, al que podrán aproximarse con ayuda del maestro, de acuerdo con sus posibilidades interpretativas. En algunos casos son páginas de “La huerta saludable 02” (Sección especial coleccionable de “Aquí vivimos”) y en otros casos son fotocopias con información recopilada de otras fuentes de información (manuales, enciclopedia medicinal, revistas de plantas y otros).

- La gestión de la clase

Las clases se organizaron a modo de plenario donde los chicos compartían cierta cercanía entre ellos y con la docente, de esta forma podían manifestar sus interpretaciones en un clima donde todas las explicaciones y apreciaciones eran escuchadas y discutidas. Previo a la lectura a través del docente, en algunas situaciones (no todas) se propuso explorar, observar y comentar el material en pequeños grupos (dos o tres niños).

- Las intervenciones docentes

Como ante cualquier lectura, la docente va interviniendo para no perder el propósito, sugiere dónde detenerse a pensar “qué nos dirá sobre las plantas aromáticas” “qué semejanzas y diferencias poseen”. Alienta a que los chicos expresen lo que ellos piensan que dice el texto porque es a partir de lo que pueden entender que se interviene para acercarlos a interpretaciones más cercanas al tema en cuestión.

En las situaciones de lectura analizadas, en todos los casos se consideraron diversas intervenciones para promover la construcción de significados e interpretaciones, anticipando y verificando o refutando ideas según lo que aportaba cada texto. Como mencionamos en nuestro marco teórico reafirmamos que “la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que el lector despliega un intenso trabajo intelectual, que incluye la formulación y verificación de hipótesis, la elaboración de inferencias y el establecimiento de relaciones tanto entre informaciones del texto, como entre ellas y los conocimientos previos del lector (Goodman, 1996; Smith, 1983).

En el marco de estas intervenciones se consideró la contextualización del texto que permite crear expectativas acerca de lo que se va a leer así como realizar las primeras anticipaciones sobre su contenido. Para esto, la docente mostraba y presentaba el texto junto con las plantas aromáticas, a veces compartía experiencias y en otras oportunidades abría interrogantes a resolver.

Seguidamente se iniciaba la lectura tal como fue planificada: primero se leyó el texto completo o se seleccionó una parte, sin saltar párrafos y sin sustituir palabras para “facilitar” la comprensión. Asimismo se recurrió a las imágenes y subtítulos para leer por partes, bloques sobre un mismo tema.

Finalizada la lectura la docente abre un espacio para el intercambio de comentarios partiendo de la contribución espontánea de algún niño. Luego de una impresión global

del texto es necesario profundizar el intercambio volviendo al texto con diferentes propósitos, por ejemplo, para buscar pistas cuando surgen dudas o interpretaciones diferentes, para que los niños reparen sobre algún aspecto no advertido, para ampliar con explicaciones del docente sobre expresiones o partes del texto que los niños necesitan comprender mejor.

- Las consignas que propone la docente

Considerando la lectura compartida para aprender sobre un tema, las consignas que se plantean de forma abierta y global son las que mejor promueven el trabajo intelectual de los alumnos dado que

(...) la consigna global es una pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido a enseñar. Marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el reconocimiento de) una idea o problemática general. Pero es una pregunta amplia, no busca ni pide una información puntual de un texto. Aisenberg (2005 en Castedo et al., 2018, p.33)

Abrir un espacio para las interpretaciones de los chicos, permitir que se escuchen, inicien una discusión, vuelvan sobre lo leído, genera un escenario favorable para volver sobre las ideas previas, sus saberes, y transformarlos en objeto de reflexión que habilite una reconstrucción social de lo leído como parte del proceso de construcción del conocimiento.

Situaciones de lectura e intercambios

- Leer para saber más sobre plantas aromáticas

Texto leído

¿Qué son las plantas aromáticas?

Las plantas aromáticas son aquellas cuyos principios activos están constituidos, total o parcialmente, por esencias. Estas plantas se utilizan como especias y condimentos por sus características organolépticas, que brindan a los alimentos y bebidas aromas, colores y sabores, que los hacen más apetitosos al olfato, vista y paladar.

*El uso de las hierbas aromáticas ha formado **parte de nuestra historia y costumbres**, ya que han sido utilizadas como remedio para combatir todo tipo de enfermedades desde épocas prehistóricas.*

Su aprovechamiento comenzó de la experimentación con diferentes hierbas que de acuerdo con sus características únicas ofrecían agradables aromas, sabores en los alimentos, alivio del dolor y cura de enfermedades.

Este texto presenta enunciados complejos por su terminología, se centra en destacar qué brindan las plantas aromáticas a los alimentos. También vincula otros de sus usos como remedios.

El desafío para los niños se presenta en que se acerquen a construir nuevos significados de ciertas características de las plantas aromáticas y algunos de sus usos.

Antes de la lectura la docente contextualiza el texto guiando a los alumnos a recordar la actividad donde observaron diferentes plantas (actividad de introducción a la secuencia): “¿Recuerdan las plantas que vimos? ¿Qué diferencias encontraron al verlas/ tocarlas/ olerlas?” y plantea el propósito de la lectura “Vamos a leer para saber más sobre las plantas aromáticas, les traje esta fotocopia de información científica de internet”.

Incluimos a continuación un fragmento con la intención de analizar las consignas e intervenciones del docente que promueven la aproximación al contenido:

Docente: Entonces, ¿cómo dice el texto, cómo son las plantas aromáticas?

Lucas: Las plantas que ya tocamos, las que tienen olor fuerte, perfume.

Docente: Entonces las plantas aromáticas tienen olor fuerte, perfume ¿qué más nos dice el texto sobre ellas?

(Silencio)

Docente: Les voy a volver a leer este pedacito (señalando el texto releo) *Las plantas aromáticas son aquellas cuyos principios activos están constituidos, total o parcialmente, por esencias.*

La esencia es el olor, el aroma o fragancia que ustedes sentían con el olfato en las plantas que vimos. (Continúa leyendo) *Estas plantas se utilizan como especias y condimentos por sus características organolépticas, que brindan a los alimentos y bebidas aromas, colores y sabores, que los hacen más apetitosos al olfato, vista y paladar.*

Faustino: Se usan para la comida.
Docente: ¿Por qué creen que se utilizan para la comida?
Guadalupe: Porque se come.
Agustina: Porque le da buen sabor.
Guadalupe: Rico olor.
(...)

En este primer intercambio, poco usual en la prácticas pues los niños no están habituados a conversar luego de las lecturas de textos informativos, la docente intenta abrir a comentarios colectivos y ante la participación de un solo niño, retoma la lectura por partes del texto a fin de promover el acercamiento. Con sus intervenciones vuelve a releer para dar continuidad al tema, intenta “expandir” con una breve explicación, que por cuestiones ligadas a la lógica del conocimiento en juego, el texto no dice, de manera que el lector pueda aproximarse al significado que se quiso comunicar (Espinoza, 2006). Así explica “La esencia es el olor, el aroma o fragancia que ustedes sentían con el olfato en las plantas que vimos”.

Al analizar la pregunta inicial que fue prevista para el espacio de intercambio “Entonces, ¿cómo dice el texto, cómo son las plantas aromáticas?”, vemos que se transforma luego en una consigna diferente “¿qué más nos dice el texto sobre ellas?”, se trata de una consigna global porque no pretende localizar información específica en el texto, ni fragmentarlo. Los niños comienzan a construir significados en torno a las plantas aromáticas y ciertas relaciones con sus usos culinarios (para dar sabor, olor, se comen).

- Leer para ampliar información sobre usos de plantas aromáticas

Esta situación de lectura tiene el propósito de que los niños se aproximen a las partes de las plantas aromáticas que le dan esta propiedad según su utilidad: de jardín, culinarias o condimentarias y medicinales, teniendo en cuenta las propiedades comunes como así también aquellas que permiten la diferenciación de unas y otras.

Texto leído (fotocopia con información extraída de un manual)

- ❖ **Plantas aromáticas de jardín:** Son aquellas que tienen hojas o flores que desprenden un aroma más o menos intenso. Puede ser un árbol (Naranja amarga por sus flores), un arbusto (rosal) o una planta herbácea (Lavanda).
- ❖ **Plantas culinarias o condimentarias:** Son aquellas que se usan en la cocina, para condimentar guisos, sopas, ensaladas, postres y salsas. Las plantas más habituales para esto son: Albahaca, Laurel (es un arbusto), Menta, Orégano, Perejil, Romero (es otro arbusto), Salvia, Tomillo, etc. La mayoría de Plantas Condimentarias son también Plantas Aromáticas.

❖ **Plantas medicinales:** Son aquellas que tienen propiedades curativas en alguna de sus partes (hojas, flores, semillas, raíces, etc.) y sirven para calmar, combatir o, incluso, curar enfermedades. Hay miles de especies que se pueden considerar medicinales, tanto árboles, arbustos como herbáceas. Hay quien dice, que todas las plantas tienen propiedades medicinales por alguna razón u otra. Se usan en forma de infusiones, cataplasmas, etc.

Antes de leer, la docente presenta todas las plantas aromáticas observadas en clase e indaga sobre una manera de agruparlas, propone una situación donde si tuvieran que separarlas ...”¿Cuáles pondrían juntas?”.

En este fragmento se presenta la contextualización del texto antes de la lectura:

Docente: ¿Cuáles pondrían juntas? ¿Pensando en qué?
Benjamín: En el olor.
Morena: Olor fuerte y suave.
Docente: En el aroma. ¿Cuál sería otro criterio?
Faustino: El sabor.
Docente: ¿Y cómo las agruparías por el sabor?
Faustino: Las de rico sabor.
Guadalupe: Las que dan rico sabor a la comida.
Lucas: Y las que dan feo sabor a las comidas.
Docente: ¿Otra forma de agruparlas? Ya las agrupamos por el aroma: fuerte y suave. Por el sabor que aportan a las comidas. ¿Se les ocurre otra forma?
Pía: Las que ayudan para el dolor de panza y la garganta.
Docente: Bien, vamos a leer un poquito para saber algo más de esto que están diciendo.
(...)

Como se puede apreciar, la docente indaga y anticipa sobre el contenido, validando todos los criterios que establecen los niños para diferenciar y agrupar las plantas aromáticas. Luego de la lectura, durante el intercambio, advertimos en el siguiente fragmento que las intervenciones de la maestra conducen a las relaciones que van estableciendo los niños entre sus saberes y aquello que aporta el texto y en vinculación con la lectura anterior:

Docente: El texto habla de las diferentes plantas aromáticas, ¿cuáles son?. ¿Todas se usan para lo mismo?
Agustina: Unas se usan para la comida.
Docente: ¿Qué plantas usamos para la comida?
Benjamín: Menta.
Guadalupe: Romero.
Lucas: Tomillo.
Mariano: Perejil.
Agustín: Albahaca.
Docente: ¿Y por qué se usan aromáticas en la comida? ¿Qué decía aquí? (muestra el texto)
Agustina: Porque le da rico sabor.
Docente: Recuerdan que en el texto anterior que leímos el otro día, decía que eran tres las razones por las que se usaban en la comida. Por el sabor como dijo Agustina y ¿por qué más se utiliza en la comida?
Benjamín: Por el olor.

Lucas: Y para dar color.

Docente: Vieron que los chef al cocinar y al presentar sus platos ponen hierbas sobre ellos. Así les dan color, olor y sabor más agradable. Si, todas estas plantas que nombraron se usan para la comida ¿cómo se llaman? dice el texto. Son plantas ...

Todos: Condimentarias.

Docente: Muy bien, o culinarias, se usan como condimentos.
(...)

Luego de la lectura, los niños van construyendo progresivamente el concepto de plantas aromáticas condimentarias donde diferencian el por qué de su uso en la cocina y es a través de la intervención del docente que realiza en forma puntual “¿Qué plantas usamos para la comida?” “¿Por qué se usan aromáticas en la comida?” que favorecen construcciones de sentido en relación a lo que aporta el texto. A través de la recuperación de conocimientos anteriormente trabajados “Recuerdan que en el texto anterior que leímos el otro día decía...” es que los niños articulan conocimientos previos con los aportados por el nuevo texto avanzando en la comprensión del contenido.

- **Leer para saber más sobre menta, orégano, perejil y romero.**

ORÉGANO

Es una planta herbácea de 30 a 70 cm de altura. Tiene raíces rastreñas y tallos verdes zigzags. Las hojas son de forma ovalada, de color verde oscuro a veces oscurecido, con pelitos en la cara inferior. Las flores son pequeñas de color púrpura o rosadas. Las hojas y flores despiden un intenso aroma, similar al del tomillo.



USOS CULINARIOS
Es un condimento aromático de salsas, conservas, pizzas, verduras cocidas, ensaladas, guisos, etc.

USOS MEDICINALES
Se utilizan las hojas. Es una hierba muy beneficiosa para trastornos digestivos. Actúa como antiespasmódica (relaja los músculos intestinales aliviando el dolor) y carminativa (ayuda a la eliminación de gases). En trastornos respiratorios actúa como expectorante (ayuda a eliminar la mucosidad), antiséptico y antiinflamatorio.




CULTIVO
Se multiplica a través de plantas a inicios del verano o en primavera, por división de racos. Se adapta a distintos suelos pero requiere mucha luz.




ROMERO

Es un arbusto que puede medir entre 50 cm y 1,50 mts de altura. Las tallos son ramificados, con hojas pequeñas, con aspecto de espigas blancas de color verde que le dan un aspecto lustroso a la planta. Las flores son pequeñas de color azul - violáceo, blancas o rosadas. Toda la planta exhala un olor agradable. Las personas que tienen cistitis se benefician con su largo periodo de floración, pues es una planta muy variada y apetecida por las abejas.




USOS CULINARIOS
Se la utiliza para aromatizar y condimentar asados, pollos y cordero al horno, guisos y preparación de pescados.

USOS MEDICINALES
Se usan las hojas. Se prepara en infusión para afecciones digestivas, del hígado y como tónico general del organismo. Aplicado externamente como compresa o pomada es un buen cicatrizante y antiéptico (evita que se produzcan infecciones).



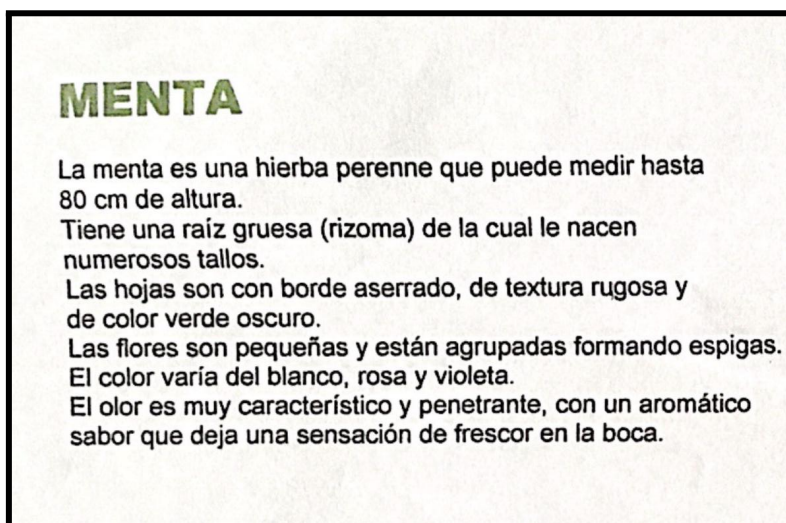
CULTIVO
Planta silvestre. Se propaga por semillas.



Estos textos se abordan en sucesivas clases, presentan una distribución de la información por bloques, generando una unidad de sentido en el mismo espacio, donde la información se organiza con títulos, subtítulos, imágenes y textos dispuestos con claridad y lógica definiendo así proporciones y equilibrio para la vista del lector. Siguen la misma forma organizativa, similar construcción sintáctica y semántica pero refieren a plantas diferentes.

Sí bien siguen la misma estructura, el desafío para los niños es saber más sobre ciertas plantas aromáticas seleccionadas (menta, orégano, perejil, romero) y así acercarse a ampliar descripciones, características similares y diferencias entre las mismas.

Durante la lectura la docente comparte el texto con los niños, es decir, les permite seguir con la vista lo que ella va leyendo. Les brinda una fotocopia por pareja del siguiente apartado.



Durante el intercambio de esta primer parte sobre menta los niños conversan:

Varios: ¿80? (con tono de asombrados).

Mía: Así (extendiendo los brazos).

Docente: La menta es una planta relativamente alta. ¿Qué más nos dice el texto?
(Silencio)

Docente: (Vuelve a leer) *Tiene una raíz gruesa que se llama rizoma de la cual nacen muchos tallos. Las hojas son con borde aserrado.*

Bastian: La hoja está cerrada.

Docente: Que tiene los bordes aserrados (dibujando con sus manos la forma irregular)
¿significa que está cerrada? (juntando y cerrando las manos)

Agustina: Que es una flor cerrada.

Bastian: Porque es un círculo.

Docente: ¿Saben a qué me hace acordar aserrado? A una sierra.

Mía: Una sierra o motosierra.

Docente: (haciendo sonido y movimiento con la mano imitando una sierra) ¿y cómo son los bordes de la motosierra? (dibujando en zig zag en el aire) ¿qué tiene en los bordes?

Bastian: Pinchos.

Docente: Ah, por eso el borde de la hoja de la menta tiene como dientitos, como una sierrita, no es suavcita así la hoja (dibujando una hoja en el aire).

Juan: Como una motosierra.

Docente: Bueno, seguimos. Miren, voy a leer de nuevo. Escuchen con mucha atención (relee) *Las flores son pequeñas y están agrupadas formando espigas.*

Lucas: ¡Yo, yo!

Juan: Se ponen en dos flores paradas.

Docente: Ah qué interesante. El amigo dijo “se ponen en dos flores paradas”.

Lucas: Después de esas espigas nacen más flores.

Docente: Escucharon lo que dice Lucas (retoma) de esas espigas nacen más flores. O sea ¿me da una sola flor la planta de menta?

Varios: No, muchas.

Docente: Da muchas florcitas que pueden ser diferentes (lee) *El color puede ser blanco, rosa o violeta.*

Lucía: ¿Y rojo?.

Docente: Habría que ver si hay alguna menta que tiene flores rojas.

Miren esto que me decían ustedes también. (Relee) *El olor es muy característico y penetrante, con un aromático sabor que deja una sensación de frescor en la boca.* ¿De qué hablará acá?

Lucas: ¡Yo se, yo se! El olor es dulce.

Docente: ¿Será dulce el olor a menta? ¿Qué piensan los demás?

Lucas: Si.

Docente: Puede ser, un poquito. ¿A ustedes a qué les hizo acordar esto del olor?

Pía: Al olor como que al aire.

Lucas: A polen.

Docente: ¿Saben lo que me hizo acordar? y aquí lo traje en esta bolsita, cuando dice en lo que leímos que deja un sabor refrescante en la boca.

Niños: ¿A qué?

Docente: A la pasta de dientes, porque yo fui directo al baño de mi casa y dije, es esto que dice acá. (Relee) *Un olor característico que deja una sensación de frescor.* ¿Qué quiere decir esto?

Juan: Significa menta.

Mía: Que la pasta de dientes es menta.

Docente: De frescor, boca fresca. Miren en esta pasta de dientes (mostrándola) acá dice pasta dental de menta refrescante (acerca a los niños para que huelan la pasta)

Agustina: Ah! Lo sabía, la pasta huele igual que la planta de menta.

(...)

Los alumnos van construyendo sentido sobre lo leído ejerciendo prácticas del lector en acción cuando la docente vuelve al texto y realiza la relectura de un pasaje del mismo para hacer notar la conformación de la flor de menta “Miren, voy a leer de nuevo. Escuchen con mucha atención (relee) *Las flores son pequeñas y están agrupadas formando espigas*” e interviene retomando lo que señalan los niños “Ay lo que dice Lucas “de esas espigas nacen más flores” , a fin de valorar sus aportes y ponerlos a disposición del resto de la clase.

Este fragmento nos permite analizar varias cuestiones, por un lado, vemos como la lectura y relectura, y las explicaciones del docente no alcanzan para interpretar el texto y es necesario “salir” del mismo para buscar otras situaciones que puedan aportar reflexiones sobre ciertos aspectos, aquí vemos cómo la docente lee, relee de nuevo e interroga “Miren esto que me decían ustedes también. (Relee) *El olor es muy característico y penetrante, con un aromático sabor que deja una sensación de frescor en la boca.* ¿De qué hablará acá?”.

Lucas aporta su interpretación “El olor es dulce” y la docente abre la pregunta al resto del grupo para reelaboraciones colectivas buscando una aproximación a la relación entre menta y aroma fresco “¿Será dulce el olor a menta? ¿Qué piensan los demás?”. Al no recibir una respuesta de los niños continúa interviniendo ¿A ustedes a qué les hizo acordar esto del olor? y vuelve a mencionar un pasaje de la lectura “¿Saben a lo que me hizo acordar? cuando dice en lo que leímos que deja un sabor refrescante en la boca” y propone otros usos de la expresión que pueden encontrar en

la vida cotidiana (pasta dental refrescante) estableciendo cierta relación con lo que dice el texto.

Por otro lado, la docente solicita a los alumnos que comenten “¿qué más nos dice el texto?”, “¿de qué hablará acá?”, abriendo así a la construcción de sentidos. Es decir, la intervención propone trabajar desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no desde la búsqueda de una idea o interpretación particular ya preconcebida. Estas consignas abiertas (leer para conocer sobre la temática sin buscar nada en particular) otorgan a los alumnos un espacio de libertad ya que queda en sus manos qué y cómo interpretar el texto (Aisenberg, 2010, p.71).

También en otros momentos la docente focaliza sobre la reconstrucción de una explicación o la aproximación a una idea “¿qué quiere decir esto?” haciendo referencia a la forma de las hojas de la menta. Es una pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido para enseñar (Aisenberg, 2010, p. 72) pero por momentos se transforma en una solicitud muy específica, pareciera respondiendo a lo que busca el docente. Tensión que puede suceder entre lo que el docente está pensando deben “comprender los niños” y aquello que los niños irán reconstruyendo según sus saberes y aproximaciones.

Continuamos con el análisis de diferentes bloques correspondientes a las distintas plantas aromáticas que se dieron en el transcurso de la secuencia.

a) Lectura sobre usos medicinales del perejil:

USOS MEDICINALES

El perejil es una planta cuyas propiedades nos aportan innumerables beneficios en cuestiones de salud. Alivia el dolor de las articulaciones. Limpia la sangre de toxinas. Ayuda contra las Infecciones urinarias. Desintoxica el hígado.

Al finalizar la lectura se suscita el siguiente intercambio:

Faustino: Todas las plantas aromáticas son para curar.

Docente: Ah! Qué bien... Vamos a volver a leer a ver si nos dice algo de esto, que todas las plantas aromáticas son para curar.. (Lee) *Usos medicinales. El perejil es una planta cuyas propiedades nos aportan innumerables beneficios en cuestiones de salud. Alivia el dolor de las articulaciones.* Parece que sí, en este caso el perejil es bueno para la salud.

Benjamín: Para las articulaciones, el codo y para la sangre.

Mariano: La rodilla.

Docente: Miren (moviendo la mano)

Faustino: La muñeca.

Docente: Claro, les cuento que cuando tenemos unos cuantos años, a veces nos duelen las

articulaciones al levantarnos. La rodilla, la mano, las piernas. Entonces ¿qué deberíamos comer?

Lucas: Comida saludable.

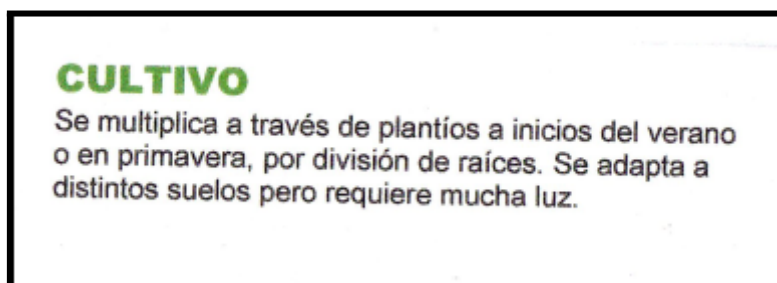
Agustín: Perejil.

Docente: Claro, acá dice que el perejil por ejemplo, sirve para el dolor de las articulaciones. (...)

Podemos observar que se inicia la discusión a partir de una generalización que realiza Faustino donde la maestra interviene volviendo al texto “Vamos a volver a leer a ver si nos dice algo de esto, que todas las plantas aromáticas son para curar”. Al hacerlo comunica una práctica del lector: volver una y otra vez al texto para corroborar o discutir interpretaciones y devuelve la interpretación sin generalizar “en este caso el perejil es bueno para la salud”. Las ideas de los niños tienden a generalizar, esperable en niños pequeños, sin embargo la docente devuelve la respuesta y la valida aclarando que se trataría del perejil y no de todas las plantas aromáticas.

Otra intervención estaría dada por el aporte de información para la comprensión que no está explícita en el texto, como sucede en el ejemplo donde la docente realiza movimientos de las diferentes articulaciones con el fin de que los niños vinculen el término articulaciones con su significado.

b) Lectura sobre cultivo del orégano:



La maestra abre la clase presentando a los niños el material que se va a leer informando de manera directa su contenido. No se invierte tiempo de la clase en “adivinar” o inducir el tema, es decir, en realizar anticipaciones acerca de lo que el texto podría decir. Seguidamente da lectura al texto para luego interactuar a partir de interrogantes que plantean los niños y pueden aparecer en distintos momentos de la lectura:

Sofía: ¿Qué es plantíos?

Lucas: Que se pone la semilla en una maceta y tierra húmeda.

Docente: Escuchemos (relee) *Se multiplica a través de plantíos a inicios del verano o en primavera.*

Faustino: Tal vez significa raíces.

Docente: Tiene que ver con lo que leímos al principio. Que tiene raíces...

Lucas: Largas, por fuera.
Faustino: Por fuera.
Docente: Rastreras, que van al ras del suelo. No se necesitan semillas. Entonces ¿cómo puedo hacer para tener nuevas plantas de orégano?
Sofía: Hay que sacar un pedacito de raíz.
Docente: Hay que cortar una plantita con raíz, con cuidado la separo.
Bastian: Porque si no te vas a quedar sin orégano vos si cinchas fuerte.
Benjamín: Y la tenés que plantar en primavera, ahora es primavera.
Docente: ¿Ahora puedo?
Varios: No.
Docente: ¿Por qué?
Faustino: Porque es en verano o primavera.
Docente: ¿Y en qué estación estamos?
Lucas: En invierno.
Docente: (Continúa releyendo) *Se adapta a distintos suelos pero requiere mucha luz.*
Lucas: Necesita luz.
Faustino: Que tiene que estar al sol porque el sol es luz.
Docente: ¿Se acuerdan que planta estudiamos ayer? Una que necesita sombra para crecer.
Varios: Perejil!
Docente: Vieron qué distintas, unas plantas aromáticas de otras. Unas crecen a la sombra, otras a la luz del sol, unas tienen raíces profundas, otras raíces rastreras, unas se cultivan por semillas y otras no.
 (...)

Aquí vemos cómo después de la lectura los niños manifiestan sus propias preguntas o dudas en referencia a ciertos aspectos del contenido. La docente propicia la búsqueda de respuestas a preguntas genuinas y por lo tanto la revisión de las propias ideas, la resignificación y relación entre los conceptos (plantíos, mediante semillas, por división de raíces). Nótese cómo los niños van ampliando explicaciones para dar sentido a sus interpretaciones: “Hay que sacar un pedacito de raíz; Porque si no te vas a quedar sin orégano vos si cinchas fuerte”.

Al concebir la situación de lectura como parte de una secuencia de enseñanza en la que se articulan diversas actividades, se está propiciando la circulación de las distintas ideas que tienen los alumnos sobre el tema y la generación de un clima en el que aparecen interrogantes. A su vez, este intercambio de ideas permite al docente identificar las representaciones de los alumnos que será necesario tener en cuenta para los avances conceptuales sobre el tema.

c) Lectura sobre romero, características y partes de dicho arbusto:



Recordamos que antes de la lectura la docente puso a disposición de los alumnos una planta de romero en su maceta con el sentido de confrontar o validar la información que brindaba el texto con aquello que los niños conocen por que lo han explorado.

Docente: ¿Qué les parece? (mirando la planta de romero)

Faustino: Tiene ramas como el árbol.

Sofía: Si, es cierto.

Benjamín: El árbol tiene tronco pero el arbusto no.

Lucas: El arbusto tiene ramas para que vengan las flores.

Sofía: Acá tiene un tronquito (señalando en la planta de romero)

Benjamín: Pero yo he metido la mano en arbustos y no he sentido nada.

Docente: Cuando vayan a la placita, fíjense si cerca de la tierra hay algún tronco en los arbustos.

Agustina: Yo tengo un libro de árboles.

Docente: Muy bien, si tu lo traes ahí podemos fijarnos y sacar la información para que los amigos puedan sacarse la duda entre árbol y arbusto. Vamos a mirar ahora las hojas del romero ¿son ovaladas como las que dibujó Lucas el otro día en el pizarrón?

Faustino: No, son derechas.

Benjamín: También finitas

Docente: A ver cómo dice aquí (relee el párrafo) *Los tallos son ramificados con hojas pequeñas, con aspecto de espinas blandas de color verde que le dan un aspecto lustroso a la planta.*

Benjamín: Pero si son blandas las hojas! (tocando la planta).

Pilar: Me dan cosquillas.

Faustino: Si fueran espinas duras serían las ramas. Las hojas parecen espinas.

Docente: Claro, escucharon lo que dijo Faustino, que parecen espinas, con aspecto de espinas.

Pilar: Me dan cosquillas, pero no pinchan, parecen como espinas maestra.

(...)

La docente abre el intercambio con una consigna amplia “¿Qué les parece?” que invita a los alumnos a observar la planta y relacionar con lo que dice el texto. Veamos

ahora algunas interacciones entre los alumnos que dan cuenta de cómo interpretan la idea del texto acerca de cómo es el romero: “Tiene ramas como el árbol.” “Si, es cierto”. “El árbol tiene tronco pero el arbusto no.” “El arbusto tiene ramas para que vengan las flores.” “Acá tiene un tronquito (señalando en la planta de romero)”. Estas interacciones nos permiten inferir que, para reconstruir la idea del texto sobre cómo es el romero, los alumnos utilizan como marco de asimilación sus nociones sobre árbol y arbusto construidas en relación con el medio donde viven.

Los niños van entablando un vínculo entre ellos y con el texto. Así también observamos un episodio abordado a través de la lectura y relectura de un fragmento sobre “las hojas con aspecto de espinas”. Benjamin duda sobre la idea de “espinas y hojas blandas” pues corrobora en la planta que no hay espinas y ante el aporte de Faustino “Las hojas parecen espinas”, la docente retoma esta explicación para corroborar la idea del aspecto de las hojas de romero.

Como cierre, podemos advertir que en las situaciones de lectura aquí planteadas “se podría decir que las conversaciones en el aula alrededor de los textos son situaciones que apuntan a servir de puente entre los lectores niños y los autores que no los imaginaron como destinatarios” (Castedo, 2021, p. 247).

Como el propósito de las lecturas no es aprender a leer sino aprender sobre el contenido de Naturales, podría sostenerse que el hilo conductor de la intervención del docente es facilitar la comprensión. Facilitar significa aportar todas las informaciones necesarias para que los niños se aproximen al contenido, brindar explicaciones cuando se plantean dudas, retomar partes de los textos para corroborar o refutar ideas, y hacerse cargo de la lectura en voz alta de los textos (Castedo, 2021, p. 248).

Conclusiones

Como señalamos en el marco teórico entendemos que la lectura a través del docente y los intercambios favorecen una aproximación al contenido cuando se está investigando sobre un tema de interés siendo que “la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que el lector despliega un intenso trabajo intelectual, que incluye la formulación y verificación de hipótesis, la elaboración de inferencias y el establecimiento de relaciones tanto entre informaciones del texto, como entre ellas y los conocimientos previos del lector” (Goodman, 1996; Smith, 1983).

La lectura a través del docente para aprender es una actividad del quehacer escolar utilizada para conocer sobre un tema en Ciencias Naturales. Podemos advertir que la lectura en voz alta y el posterior intercambio contribuye a la formación de los niños como lectores, para cumplir ese propósito es necesario...

(...) hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de estudio, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta (...), descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos (Kaufman et al., 2015, p.12).

Los resultados obtenidos del análisis realizado nos permiten intentar responder las preguntas que orientaron este trabajo y fueron objeto de nuestra indagación; intentamos definir las consignas del docente en situaciones de lectura que favorecen diferentes aproximaciones de los niños al tema, las intervenciones que realiza para posibilitar el intercambio luego de la lectura y reconocer las reelaboraciones o aproximaciones que realizan los niños sobre el tema durante la lectura y el espacio de intercambio.

Consideramos que **las situaciones de lectura e intercambio, cuando se está aprendiendo sobre un tema de interés**, deben enmarcarse dentro de una secuencia o proyecto, o puede darse como una actividad ocasional, producto de una inquietud de los niños.

Finalizada la lectura, el docente suele crear un espacio de intercambio, es decir, insta a los niños a hablar sobre el texto leído, acercándose a nuevas reelaboraciones,

relaciones y conocimientos del tema en cuestión. El intercambio posterior a la lectura permite profundizar la interpretación porque los chicos tienen más oportunidades de:

- vincular la información con otras -leídas, escuchadas, vividas, vistas...- y con sus propias visiones sobre los hechos;
- discutir interpretaciones controvertidas o advertir, volviendo al texto, que muchas veces es posible corroborar unas o refutar otras;
- releer una y otra vez un pasaje e intentar “descubrir algo más” o volver sobre una parte para comprender algo que se necesita seguir pensando o pedir aclaraciones o explicaciones que el texto “no dice”;
- leer en profundidad, a través del docente, para desentrañar el significado de ciertas expresiones o términos específicos de la ciencia.
- poner a consideración de todos (pares y docente) sus ideas y complementarlas con otras (similares o diferentes) o escuchar las diferentes opiniones de otros sobre un mismo fenómeno.

Es decir, los niños tuvieron la posibilidad de participar y ser parte de una comunidad de lectores, que cuando están aprendiendo hacen de la lectura colaborativa una potente herramienta al servicio de los aprendizajes, en este caso, acercándose a nuevas aproximaciones sobre las plantas aromáticas.

El análisis de las situaciones de lectura e intercambio que se desarrollaron para conocer más nos permiten esbozar respuestas (provisorias) según las interrogantes que nos planteamos:

¿Qué consignas del docente en situaciones de lectura favorecen diferentes aproximaciones de los niños al tema?, encontramos que la maestra propone empezar el intercambio en torno a un planteo abierto a fin de dar espacio a que surja lo que los niños han podido entender por sí mismos. Este tipo de planteo se conoce como consigna abierta, ellas favorecen las aproximaciones de los niños al tema dejando una libre interpretación del texto y es a partir de las respuestas obtenidas que el docente mediatiza la interacción de los alumnos con el texto comenzando así a trabajar a partir de sus primeras interpretaciones, de lo que es significativo para ellos como lectores y aprendices de las Ciencias Naturales. Es necesario que el docente haga una primera lectura completa, enseñando de este modo una práctica de lectura propia de quienes quieren aprender sobre un tema, luego realiza una lectura por partes con sentido para así dar lugar a las intervenciones. Este tipo de consignas (abiertas y globales) deben ser anticipadas en la planificación, pues son muy difíciles

de improvisar sobre la marcha pero son, sin duda, las que abren la conversación colectiva en vez de cerrarla a una única respuesta por “sí” o por “no”.

En cuanto a **¿Qué intervenciones docentes posibilitan el intercambio luego de la lectura?** creemos que los textos que se leen a través del docente permiten ampliar información después de otras entradas al tema para avanzar desde los saberes cotidianos relativos a las plantas aromáticas, para descubrir que tienen algo en común y a la vez se diferencian entre ellas ampliando así las ideas conocidas sobre su utilización en la vida diaria.

Por sobre todo, leen a través del maestro para dar lugar a la discusión, al intercambio, al debate, a la deliberación y en todos los casos, el docente intenta garantizar condiciones propicias para la lectura. Antes de leer, crea un clima adecuado, de confianza y apoya su lectura en experiencias de la vida, en el objeto mismo de enseñanza enriqueciendo así la lectura ante los chicos y, eventualmente, favorecer sus anticipaciones. El espacio de intercambio no tiene por qué ser un espacio exhaustivo donde se trata todo lo que es posible tratar, sino simplemente algunas cuestiones que cada docente estima productivas para profundizar y enriquecer la interpretación. Como señala Bronckart (2007) a propósito del trabajo docente

(...) el profesionalismo de un docente lo constituye la capacidad de “pilotear” un proyecto de enseñanza predeterminado, negociando las reacciones, los intereses y las motivaciones de los alumnos, manteniendo la dirección o modificándola en función de criterios de apreciación que sólo él domina y de los que es el único responsable, es decir, en el marco de acciones donde él es el único actor (p.185)

A veces, son los alumnos los que abren el intercambio al expresar espontáneamente sus impresiones o interrogantes. En este trabajo hemos podido observar que las intervenciones docentes que posibilitan ese intercambio luego de la lectura se basan fundamentalmente en volver al texto y releer un fragmento compartiendo lo interpretado en el seno de la comunidad de interpretación que se organiza en el aula.

En algunas oportunidades, además, resulta necesario ampliar información, ya sea mediante la explicación del docente o por la recuperación de conocimientos previamente trabajados. Tal como le sucede a los buenos lectores, es esperable que en este tipo de situaciones no se comprenda todo lo que se lee o escucha leer. Lo importante es entender más de lo que inicialmente se sabía (Castedo et al., 2021).

Se procura relacionar las interpretaciones de unos y otros cuando son complementarias y discutir las cuando son discrepantes. En estos casos, pide a

quienes las sostienen que traten de contar al grupo qué fue lo que escucharon para interpretar aquello que están sosteniendo y vuelve a leer algunos pasajes. En algunos casos, la relectura puede llevar a confirmar una interpretación y rechazar otra, en otras oportunidades puede concluirse que es posible más de una interpretación. También puede suceder que una frase en particular, aislada, pueda ser interpretada de una manera, pero al relacionarla con otro pasaje del texto –no necesariamente contiguo– adquiera otro sentido. Allí, la intervención del docente apuntará a que los niños adviertan esa relación.

Para responder a **¿Qué reelaboraciones o aproximaciones realizan los niños sobre el tema durante la lectura y el espacio de intercambio?** precisamos aquí algunas condiciones didácticas que promueven esas situaciones de lectura e intercambio en la construcción de conocimiento sobre un contenido específico. Son de relevancia los textos seleccionados que permiten aproximarse al conocimiento de las plantas aromáticas, con ellos, los niños aprenden no solo el contenido del mismo, sino también ciertas características del tipo de texto, de ciertas particularidades del lenguaje escrito, de la organización particular del conocimiento en los textos informativos.

Al atender la interacción entre pares y con el docente, la organización de la clase es condición didáctica fundamental, por lo tanto, consideramos que el proceso de aprendizaje se ve favorecido en el aula al posibilitar a través del plenario todas las voces de los niños, la expresión de sus ideas y la aceptación de las formas de comunicarse.

La intervención docente se interrelaciona con estas condiciones al permitir elaborar conocimientos nuevos teniendo en cuenta las conceptualizaciones de los niños y dándoles la oportunidad de poder intercambiarlas con las de sus compañeros como con la información que la docente brinda. Es así que en nuestra indagación se aprecian indicadores de un trabajo intelectual puesto en juego en la interacción con los textos donde los niños establecen relaciones entre diferentes informaciones de los textos leídos con anterioridad y sus conocimientos previos (escolares o no), reflexionan sobre las diferentes formas de cultivar las plantas aromáticas y las utilidades que le dan a las mismas, avanzan en la construcción de diferenciaciones conceptuales sobre nociones relativas a crecimiento y reproducción de las plantas, diversidad y utilidad de las mismas, entran sus propias explicaciones sobre el tema con las brindadas por el texto y la docente.

A modo de cierre, podemos afirmar que las prácticas de lectura por el docente y el intercambio posterior, posibilitan pensar, repensar y reelaborar ideas o conocimientos sobre un tema fundamentado en la intencionalidad de la enseñanza en Ciencias Naturales cuyo propósito es acercar a los niños a nuevas descripciones, relaciones y reelaboraciones sobre un conocimiento específico.

Creemos que en la interacción con distintos textos de información y los intercambios sostenidos a lo largo de la secuencia, los niños han logrado avanzar en descripciones cada vez más detalladas de las plantas, en comparaciones sobre aspectos diferentes de las mismas y en el establecimiento de relaciones entre características de las plantas estudiadas y las condiciones ambientales del lugar para su crecimiento.

Recuperar estas situaciones de lectura a través del docente y los espacios de intercambios, creemos es posible en el Nivel Inicial para avanzar en la comprensión y reflexión compartida sobre determinados contenidos específicos.

Esperamos haber contribuido así, como propusimos al inicio de este trabajo, a remarcar la importancia de las situaciones de lectura e intercambios, que posibilitan la reconstrucción y reorganización de nuevas ideas en torno a un tema en Ciencias Naturales cuando se abordan textos científicos de circulación social. Estas prácticas incidirán paulatinamente en la formación de los niños, desde pequeños, como lectores que se acercan a los textos con diferentes propósitos, en este caso, para aprender, para saber más sobre un tema de interés.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos, *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 26, N° 3, setiembre, pp. 22-31.
- Castedo, M. Kuperman, C. Hoz, G. (2018). *Leer y escribir para aprender: Módulo N°5*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior).
- Castedo, M., Molinari, C., Torres, M. y Siro, A. I (2001). *Propuestas para el aula: material para docentes*. Lengua. EGB1.
- Castedo, M., Molinari, C. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M. (2021). Planificar situaciones de lectura y escritura en una secuencia para estudiar las migraciones. Rastros de la construcción del saber en las escrituras de los niños. En M. Castedo, C. Broitman e I. Siede (Comps.). *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primarias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. pp.197-259
- Espinoza, A. et. al.(2018). Leer y escribir en ciencias sociales y naturales. *12(ntes)* N° 43, pp. 3-36.
- Espinoza, A. (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en Naturales. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 27, N° 1, marzo, pp. 6-16.
- Espinoza, A.; Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires, Paidós.
- Kaufman, A. Lerner, D. (2015). Documento transversal 1, la alfabetización inicial. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. Lerner, D. Castedo, M. (2015). *Leer y aprender a leer*. Documento Transversal N°2. Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Kaufmann, V. Serafini, C. (2010). Enseñar ciencias en el jardín: entre explorar y jugar; leer y escribir. *12(ntes)* N°31.
- Lerner et al. (1996). *Lengua. Documento de trabajo N°2*. Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico, *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 23, N° 3, setiembre.
- Lerner, Aisenberg, Espinoza. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. *Anuario de investigaciones en Ciencias de la Educación*.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Buenos Aires: Paidós.
- Malajovich, A. Canosa, M. (2008). *Orientaciones didácticas para la educación inicial-1a parte-: Serie desarrollo curricular*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Molinari, C., Brena, G., Ocampo, G. (2015). *Orientaciones didácticas para la educación inicial- 7a parte: ambiente natural y social y prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Weissmann, H. Serafini, C. (2014). *Hablar, escribir y leer ciencias naturales: primer ciclo, primaria*. Buenos Aires: Santillana.