

Trabajo Final de Integración
Especialización en Escritura y Alfabetización
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

**LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN SITUACIONES
DE LECTURA EN CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN
INICIAL**

Alumna
Gerardin Arlen Segovia Martínez

Directora
Gabriela Hoz

Montevideo, Uruguay
Octubre 2021

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo de Educación Inicial y Primaria de 2019 por haber pensado y ofrecido esta oportunidad a las maestras postulantes.

A la Dirección General de Educación Inicial y Primaria por permitirnos continuar con esta Especialización.

A las tutoras de la Especialización a María Dapino que me acompañó durante dos años de la especialización y a Gabriela Hoz que me acompañó en este último tramo.

A mis compañeras del posgrado Carolina Nicolow y Silvia Cossio.

A la maestra Silvana Martínez por compartir tiempo de reflexión sobre nuestros TFI.

A la escuela 357 de Montevideo de la cual formo parte, al equipo directivo y a las docentes de la institución.

A MI FAMILIA

*“En las clases de Ciencias Sociales, empecé a preguntarme
en qué mundo vivo y quién soy en este mundo”
Siede, Isabelino (p.46, 2012)*

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN	6
CAPÍTULO 1	7
Justificación.....	7
Recorte de investigación.....	8
Preguntas que guían la investigación	8
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Marco teórico	9
Enseñar Ciencias Sociales en nivel inicial.....	9
La enseñanza de “familias” a través de preguntas y problemas	11
La lectura y la escritura como herramientas para aprender	12
La lectura para aprender sociales.....	13
La escritura para aprender ciencias sociales	14
Condiciones e intervenciones docentes	16
CAPÍTULO 2	18
Características generales de la investigación	18
Diseño metodológico para la recolección de información	18
Contexto escolar	20
CAPÍTULO 3	21
La secuencia didáctica.....	21
Análisis de resultados	26
Selección de los materiales informativos.....	26
Los textos informativos	26
Video con testimonios de niños uruguayos	30
Lectura de materiales informativos.....	31
Exploración de textos.....	31
Las intervenciones docentes en la exploración de textos	35
Lectura a través de la docente de texto informativo e intercambio colectivo	36
Intervenciones que recuperan las anticipaciones de los niños y la ponen en relación con la información que provee el texto	36
Intervenciones que promueven la interpretación de los textos	37
Intercambios a partir del video informativo	42
Intervenciones que acompañan la observación de los testimonios	42
CAPÍTULO 4	44
Conclusiones.....	44
BIBLIOGRAFÍA	46
ANEXO.....	49

RESUMEN

Entendemos que la lectura es una vía de acceso a la información de ciencias, sin embargo, esta práctica es considerada poco habitual en el nivel inicial. A pesar de lo anteriormente mencionado la lectura de textos informativos ocupa un lugar central en la formación del estudiante y también podría tener un rol protagónico en educación Inicial si se consideran ciertas condiciones didácticas. La presente investigación llamada “Las intervenciones docentes en lectura para aprender Ciencias Sociales en Educación Inicial”, se desarrolló en la escuela 357 de carácter Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas posteriormente nombraremos como “A.Pr.En.D.E.R” de Montevideo, Uruguay, en nivel 4 años de educación inicial. La escuela se encuentra trabajando en un proyecto institucional de Ciencias Sociales “Soy porque nosotros somos” que surge del diagnóstico en el cual se detecta la poca frecuencia en las propuestas de Ciencias Sociales en todos los niveles, a su vez la identificación de escasez de propuestas didácticas de lectura y escritura de contenidos de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Para abordar la temática se elaboró una secuencia didáctica en torno al tema la familia el cual nos permitió observar las intervenciones docentes. Se plantearon situaciones de lectura y de escritura e interpretación de textos informativos en forma colaborativa y a través del docente focalizando en la lectura. En síntesis el intercambio colectivo entre la maestra y los niños y entre los mismos niños intentando responder de otra forma al interrogante inicial ¿cómo se conforman las familias?, demuestra una potencia importante para la enseñanza y para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a través de la lectura y teniendo en cuenta las intervenciones docentes. En conclusión se observa que a lo largo de la secuencia los niños lograron apropiarse del concepto de familia desde la perspectiva de las ciencias sociales en relación con la aproximación a las situaciones de lectura.

CAPÍTULO 1

Justificación

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) se origina a partir de intentar dar respuesta a las dificultades detectadas en el momento de evaluación diagnóstica realizada en la escuela 357 A.Pr.En.D.E.R del departamento de Montevideo (Uruguay). En dicha evaluación se detecta que uno de los problemas es el escaso tiempo de trabajo sobre estos contenidos lo que fundamenta la constitución del proyecto institucional de Ciencias Sociales, creado en 2019, y titulado “SOY PORQUE NOSOTROS SOMOS”. Uno de los objetivos que plantea este proyecto es “lograr una adecuada intervención docente, mejorando las prácticas y la sistematización de la enseñanza, a través de acuerdos”. En la presentación del Proyecto se exponen las debilidades halladas en el diagnóstico, entre ellas destacamos la falta de problematización y la poca frecuencia en las propuestas de Ciencias Sociales en todos los niveles, conjuntamente con la identificación de escasez de propuestas didácticas de lectura y escritura de contenidos de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

La importancia otorgada a este problema se debe a que la escuela pueda ofrecer condiciones didácticas que favorezcan la lectura de textos de Ciencias Sociales en todos los niveles. A los fines de esta investigación, se incluye educación inicial al proyecto institucional como un nivel en que, bajo ciertas condiciones didácticas, se inicia la formación del estudiante.

Por otro lado, se encuentran escasos desarrollos didácticos sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial en los cuales la lectura y la escritura se convierten en herramientas para aprender los contenidos a enseñar. Como se profundizará en el Marco Teórico, la bibliografía indica que la lectura de textos informativos es una situación potente para presentar y analizar otras realidades, así como para intercambiar sobre lo leído, para recuperar la información que presenta el texto poniéndola en relación con lo que los niños saben del tema.

Por ello, en este trabajo se analizarán las situaciones de lectura compartida para aprender contenidos de Ciencias Sociales, específicamente sobre el tema “la familia” en Nivel 4 años de Educación Inicial. Sin desconocer la complejidad que pueden plantear los textos de ciencias pero creando condiciones didácticas de lectura compartida que los vuelven accesibles para los niños de inicial.

Como afirma la bibliografía de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es importante abordar las Ciencias Sociales desde la problematización, de la manera de emprender un

camino de dar respuesta a interrogantes genuinos junto a los alumnos y así promover avances en los conceptos a trabajar, reconociendo la provisoriedad del conocimiento que se construye en los primeros años de escolaridad.

En tanto estamos hablando de niños que aún no leen convencionalmente, se considera que las situaciones de lectura serían a través de la docente. En esta situación didáctica es fundamental que se enseñen las prácticas del lector, por lo cual las intervenciones docentes que se realicen son foco de atención.

La intervención docente toma un lugar de acompañamiento al estudiante en su proceso de aprendizaje, favorece el avance en la construcción de conocimientos puesto que permite desentrañar los sentidos y ayudar a la interpretación compartida a través del diseño de consignas con las cuales el docente guía el proceso, acercando al alumno distintas propuestas de lectura, distintos textos sobre la temática a tratar.

Por estas razones, el recorte de esta investigación se circunscribe en el Área del conocimiento Social de acuerdo al Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) y tomará como foco de indagación las situaciones de lectura para aprender Ciencias Sociales en inicial. Específicamente las intervenciones docentes en las situaciones de lectura colectiva para aprender sobre familias.

Recorte de investigación

Las intervenciones docentes en situaciones de lectura para aprender sobre familias en Ciencias Sociales en educación inicial.

Preguntas que guían la investigación

¿Qué situaciones de lectura se promueven para generar el aprendizaje sobre familias en educación inicial? ¿Qué textos se pueden abordar?

¿Qué intervenciones docentes se realizan en las situaciones de lectura para aprender sobre familias en nivel inicial?

¿Qué condiciones didácticas son necesarias para promover en el aula de nivel 4 la lectura compartida?

Objetivo general

Describir las intervenciones docentes que promueven la lectura compartida en el aula de nivel inicial 4 en un tema de ciencias sociales.

Objetivos específicos

- Describir las intervenciones docentes en situaciones de lectura compartida en nivel inicial para enseñar Ciencias Sociales y generar mejoras en dichas intervenciones.
- Identificar las intervenciones docentes que favorecen los procesos de interpretación infantil sobre las familias.
- Describir y/o analizar las condiciones didácticas que favorecen la lectura en nivel inicial.

Marco teórico

La presente investigación se contextualiza en el área de Ciencias Sociales en educación inicial nivel 4 años.

Según Isabelino Siede,

“cada niño como cualquier sujeto inexperto comprende la sociedad en función de su propia experiencia social, de las hipótesis que formula sobre ella y de las representaciones sociales que circulan en su entorno. El desafío de la enseñanza es ofrecer conceptos y explicaciones que puedan cuestionar, reordenar y trascender las comprensiones ingenuas” (2012, p.44).

Enseñar Ciencias Sociales en nivel inicial

Enseñar Ciencias Sociales en Educación Inicial es comprender el mundo social a partir de cuestionamientos, de problemas sociales y de la experiencia social. De esta forma generar conocimiento, ampliar el horizonte del niño a partir de reflexiones. Las Ciencias Sociales trabajan para conocer al ser humano y los comportamientos que tiene a nivel social, individual y cómo se manifiesta en diferentes situaciones.

Desde la Didáctica de las ciencias sociales el sentido de abordar los temas sociales con los niños de 4 años, es a través de la indagación, que complejiza su mirada sobre el ambiente social. Diseñar propuestas de enseñanza invita a pensar la enseñanza, los proyectos y las secuencias que permiten organizarla. Para ello, se requiere indagar los

saberes previos en relación a las problemáticas que resulten interesantes ya que ellas van a direccionar las acciones en torno al objetivo planteado.

El niño se acerca al conocimiento social desde sus ideas previas. El conocimiento del mundo social es interpretado y reconstruido por el niño a través del “trabajo cognitivo” (Perelman, 2009). Los niños en tanto sujetos son concebidos como sujetos sociales que forman parte de la sociedad y se enfrentan a problemáticas sociales que pueden llegar a comprender e interpretar. Es importante para la escuela y sus actores comprender que

“los niños son agentes sociales al igual que los adultos, viven en un mundo social, en el cual participan en diversas prácticas e interacciones comunicativas con pares y con adultos. Todo esto influye en sus ideas. Los niños elaboran ideas personales sobre fenómenos de diversa índole durante la práctica escolar.” (Castorina, 2006, p. 51)

Consideramos que los niños pueden lograr comprender los aspectos estructurales de la historia con buenas intervenciones docentes que colaboren en la aproximación de los niños a ese conocimiento social que queremos enseñar. El sujeto social es el ser humano que “se construye a partir de la concientización del entramado social del que forma parte, su lugar en él, los condicionamientos que eso supone y su rol en esa construcción social y cultural.” (ANEP, 2008, p.95)

Se enseña Ciencias Sociales a partir de las nuevas miradas sobre la construcción del conocimiento social y del cómo abordarlos. Por lo tanto partimos del concepto de Ciencias Sociales a trabajar, identificamos los atributos que se desprenden de dicho concepto y luego trabajamos con los atributos de forma secuenciada, problematizamos las temáticas para poder generar avances en la construcción del conocimiento.

Para abordar las Ciencias Sociales en el aula de Educación Inicial nos basamos en el programa vigente a partir del 2008, “Programa de Educación Inicial y Primaria” (2008) de la República Oriental del Uruguay, que abarca desde nivel 3 años a 6to año y que incluye en el área del Conocimiento Social las disciplinas: Historia, Geografía, Construcción de la ciudadanía (Derecho y Ética). Pensamos la enseñanza de contenidos en Educación Inicial enmarcada en una secuencia y en un proyecto. La cual debe ser problematizada, indagada, de manera de arribar a los conceptos de las ciencias sociales. Se trata de “enseñar para que el alumno pueda aproximarse al conocimiento de la realidad social como sujeto con posibilidad de elección y capacidad de transformación” (ANEP, 2008, p.104).

Hay una fuerte creencia de que la enseñanza de temas de Ciencias Sociales a los niños siempre deben partir de lo más cercano al niño, de lo que él conoce por experiencia directa. Contrariamente a esos principios que están instalados aún en nuestras prácticas, la planificación de proyectos o secuencias que tomen como objeto de conocimiento la diversidad familiar lejana al niño, puede proporcionar ciertas ventajas, ya que suscita menos movilizaciones de afectos, permite un ingreso más fluido al tema, se puede objetar, recortar

o presentar con mayor facilidad. Además consideramos que la complejidad del conocimiento no pasa por la cercanía o la lejanía de las temáticas, sino por cómo se tramita el contenido a enseñar.

“Hoy en día gracias a la televisión, el medio se ha mediatizado: los niños conocen la existencia de diferentes realidades antes de que la escuela se las presente. Si algo justifica el estudio de lo cercano es su significativo extrañamiento para muchos de los alumnos (...) Debemos erradicar la idea de que en la enseñanza acerca de las familias, el objeto de estudio son las familias de los alumnos” (Calvo, Serulnicoff, Siede, 1998, p.34-36)

La enseñanza de “familias” a través de preguntas y problemas

Abordaremos la disciplina Historia para establecer diferentes tipos de relaciones, para explicar, interpretar y comprender los hechos, fenómenos y procesos sociales.

Para que la enseñanza promueva una mirada crítica del mundo social y ofrezca herramientas para la intervención de cada sujeto es necesaria la indagación de saberes previos para enmarcar a los niños ya que son un marco de referencia que se nutre de la experiencia social y personal. El plantear preguntas implica apertura, orientar, desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que ya sabemos, de este modo tiene un sentido y ayuda a construir los conocimientos. El pensamiento crítico siempre está basado en preguntas y respuestas provisionarias. El planteo de preguntas problematizadoras será fundamental pues va a invitar al niño a pensar, con los conocimientos y herramientas que ya tiene, pensar qué respuesta provisionaria nos va a brindar. La enseñanza va a “cuestionar, poner entre paréntesis las creencias sociales y el sentido común sobre la sociedad”. (Castorina, 2006, p.56)

Asimismo, pensando en qué aspecto de la realidad del niño es factible de problematizar, y dado que es un concepto recurrente en la enseñanza de las ciencias sociales que permite diferentes abordajes, es que hemos seleccionado estudiar sobre el concepto de familia.

“El propósito general es abordar la enseñanza de la familia como organización social condicionada, para comprender a cada familia como un grupo primario contextualizado, inmerso en variables culturales que lo moldean y le dan sentido y sobre las cuales las familias operan para reconstruirlas y resignificar las” (Siede, 1998, p. 50).

Buscamos con la temática de las familias tratar de “estudiar la realidad para entender su carácter contingente y mutable, comprender que es resultado de la acción humana sobre el mundo y así incorporar las posibilidades de intervenir en su conservación o en su transformación.” (Siede, 2012, p.45) Consideramos oportuno adoptar la denominación “familias”, dado que una característica de esta institución social es de carácter diverso y

cambiante condicionada por variables culturales, sociales, políticas y económicas que lo modelan y le otorgan sentido.

Es adecuado hablar de las familias como un fenómeno social que no es inmutable, ni único, sino que representa cambios y permanencias. No se trata de “instaurar y justificar un solo modelo de familia en las mentes infantiles, sino acercarlos a la comprensión de la realidad social de las familias condicionadas por múltiples factores entre los que también está la diversidad, modelos o patrones culturales.” (Siede, 1998, p.93).

Comprender el concepto de familia implica acercar diversidad de modelos familiares, y empezar a analizar las diferencias y ciertas características que tienen en común y que los define como tales. Cuando hablamos de modelos familiares se ponen en juego una red de conceptos de la disciplina (diversidad, simultaneidad, cambios, permanencias) en este caso de Ciencias Sociales para lograr acercar a los niños a los conocimientos sobre la familia.

“Los conceptos científicos se diferencian de los conceptos usados cotidianamente porque deben ser definidos, explicados o justificados. Así, cada disciplina va conformando una red de conceptos básicos que sirven como vocabulario para la comunicación de los conceptos construidos en ese marco disciplinar (Calvo, Serulnicoff, Siede, 1998, p.36)

La lectura y la escritura como herramientas para aprender

En el siglo XIX saber leer y escribir se volvió indispensable para aprender. En este mismo siglo el papel de José Pedro Varela fue una figura de importante relevancia en la educación de los ciudadanos del Uruguay en esa época, ya que fue un impulsor de la creación de un movimiento educacional, quien supo interpretar las necesidades de la sociedad que se enfrentaba a un proceso de modernización. Varela fue un promotor de la reforma de la educación donde surgen los principios vigentes hasta el momento como es la obligatoriedad, laicidad y gratuidad. Desde entonces, la escuela utiliza la alfabetización para formar ciudadanos, fortaleciendo la lectura y escritura considerándola imprescindible para la unidad y el fortalecimiento de la Nación.

Sin embargo, aunque acordamos con la noción de que la lectura y la escritura son imprescindibles para la formación del ciudadano, debemos explicitar que se han desarrollado diversos posicionamientos respecto a qué lugar ocupan en la escuela y cuáles son sus funciones. Aquí esbozamos brevemente una de las polémicas sobre la lectura y escritura vinculada a su uso con funciones instrumentales o a su concepción como herramientas para aprender y como objeto de enseñanza.

La visión instrumental de la lectura y la escritura concibe a la lectura como una habilidad general que se aprende en los primeros grados y luego se aplica a cualquier texto. Una vez

que la habilidad fue adquirida se podría leer sobre cualquier tema. Esta postura entiende a la lectura y la escritura como una etapa mecánica que precede a la verdadera lectura (Castedo, 2018, pág. 23). Esto último mencionado es contradictorio respecto a cómo entenderemos la lectura en esta investigación en la cual destacamos el propósito de la lectura y de la escritura. Leer y escribir para aprender, no es lo mismo hacerlo para informarse en general o para obtener una información específica. Aprender sobre un tema, aproximar a los pequeños a comprender conceptos y relaciones sobre contenidos escolares, dependerá de cómo sea abordado el texto, con qué propósito y para ello es fundamental instalar un propósito de lectura en relación con el tema (Castedo, 2018, p. 20).

Entendemos el concepto de texto como “una estructura verbal, producto de cada uso efectivo del lenguaje realizado con el propósito de participar en una interacción lingüística, de la naturaleza que sea” el texto es producto de la actividad del discurso, lo que está dicho o escrito. (Reyes, G. Cómo escribir bien en español. Ed. Arco libros, cuarta edición, Madrid (2003), p. 372 en Programa, 2008, p. 44)

La lectura para aprender sociales

En “Aprender a leer y leer para aprender” de Roger Chartier se expresa que desde el siglo XIX se considera que leer es un instrumento indispensable para aprender sobre el mundo natural y social. Leer es una herramienta fundamental para aprender contenidos y es objeto de enseñanza en la escuela. Por eso es fundamental el propósito de la lectura. Leer para aprender.

En este trabajo en el marco de situaciones de lectura, seleccionamos textos informativos de Ciencias Sociales, se ofrecen a los niños distintas fuentes de información fotos, relatos, historias.

Consideraremos las diversas situaciones didácticas entre ellas las situaciones de lectura por sí mismos y las situaciones de lectura a través del maestro. Investigaremos sobre la lectura a través del docente para aprender. Leer a través del maestro para dar lugar a la discusión, al intercambio, al debate, a la deliberación. Leer a través del maestro para volver una y otra vez al texto para aclarar las dudas, las preguntas. Porque

“Leer es mucho más que localizar información. Las investigaciones psicolingüísticas mostraron que la lectura es un proceso activo, interactivo de construcción de significados, proceso que requiere de un trabajo intelectual complejo de elaboración de hipótesis, establecimiento de inferencias y de relaciones”. (Aisenberg, 2007, p. 25)

Lo que el lector puede reconstruir depende de sus conocimientos previos sobre el tema del texto; por eso diferentes lectores leyendo el mismo texto pueden hacer interpretaciones muy distintas. Si bien leemos para saber, también es preciso saber para poder leer.

Es importante tener presente que la forma en que proponemos el acercamiento a los textos en las clases de Sociales contribuye a que los alumnos construyan una determinada concepción sobre la lectura. Esta supone un trabajo de reconstrucción “del mundo del texto” en relación con los conocimientos previos del lector. La lectura de la maestra es una de las situaciones didácticas fundamentales desde la perspectiva que afirma que la lectura es una herramienta de aprendizaje y, al mismo tiempo, un objeto de enseñanza.

Siguiendo a Aisenberg quien afirma que las situaciones de lectura compartida caracterizadas por la didáctica de la lectura para enseñar a leer constituyen situaciones propicias para ayudar a los alumnos a reconstruir las problemáticas o mundos sociales desplegados en los textos.

“En las situaciones de lectura compartida los alumnos y el docente participan intensamente. Se trata de trabajar sobre las interpretaciones, es decir sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos.” (Aisenberg en Siede, p. 71)

Toda deliberación en torno a la interpretación de lo leído aproxima al conocimiento que los textos nos ofrecen. Y en tanto la lectura es una vía de acceso al conocimiento social, las situaciones de lectura compartida se vuelven indispensables para aprender en todos los niveles educativos, especialmente en el Nivel Inicial.

La escritura para aprender ciencias sociales

Partimos de considerar la escritura como una herramienta de aprendizaje de contenidos de áreas específicas, se trata de contribuir a la construcción de conocimiento (Heredia, 2018).

Los estudios antropológicos de Jack Goody (recuperados de la tesis de Eugenia Heredia) conciben a la escritura como una tecnología del intelecto, cuya intervención en la construcción de saberes es decisiva. El lazo entre la elaboración del conocimiento y la escritura es indisociable. El trabajo cognitivo que los escritores ponen en juego al escribir requiere una interpretación y una reconstrucción de los conocimientos.

La escritura es un proceso de construcción cognitiva ya que implica poner en práctica conocimientos lingüísticos y conocimientos de la disciplina estudiada apoyándose en principios de recursividad y flexibilidad, con una acción dirigida a construir significados, que responden a objetivos retóricos particulares. Cuanto más conocimiento de la disciplina tienen, mejor serán sus producciones.

La lectura y la escritura son herramientas para aprender. De acuerdo a las teorizaciones de Scardamalia y Bereiter (1992 citados en Miras, 2000,pág.72) destacan que la escritura ha sido abordada de diferentes perspectivas teóricas, entre las mismas han realizado estudios desde la psicología cognitiva y proponen distinguir dos modelos del proceso de la escritura: el modelo decir el conocimiento, que es el que caracteriza a los escritores “novatos” y el de “transformar el conocimiento”, que sería el de los expertos. También tomando los trabajos de Vigostky que postulan una estrecha relación entre el lenguaje escrito y la elaboración del conocimiento, concibiendo la escritura como una tecnología del intelecto cuya intervención en la construcción de saberes es fundamental. Permite así un distanciamiento del propio discurso, y da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que se va plasmando en el papel. El lazo de la construcción del conocimiento y la escritura es indisociable y recíproco.

Escribir es una tarea que adquiere sentido luego de un cierto recorrido por los contenidos. Para los docentes es cuestión central en la escritura que los niños se posicionen como autores, como escritores. Por lo tanto es que se habla de la interiorización del tema a trabajar. Escribir significa posicionarse, tomar ideas, asumir puntos de vista, preguntar y llegar a conclusiones.

En este TFI no desconocemos las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) quienes describen diferentes maneras en que los niños van escribiendo y leyendo en un proceso constructivo que les permite arribar a las maneras convencionales de lectura y escritura. En nivel inicial la mayoría de las producciones infantiles pertenecen a esta etapa en la que conviven diferentes modalidades de escritura que constituyen pasos necesarios para comprender nuestro sistema alfabético y responden a distintas hipótesis que los niños van construyendo para comprender dicho sistema. Sin embargo, aunque acordamos que las escrituras por sí mismos que los niños de inicial pueden hacer de un texto sobre un tema demandará discusiones entre ellos sobre qué escribir y cómo escribir, y que con intervenciones del docente avanzarán en la construcción del conocimiento (se afinan conceptos, elaboran nuevas relaciones y explicaciones), no profundizaremos en estas nociones ni en esta línea de indagación aquí por exceder nuestro TFI.

Nos detendremos algunas líneas en explicitar nuestra posición respecto de una situación de escritura que resulta indispensable en nivel inicial y en el marco de este TFI: la escritura a través del docente, es decir, aquella situación en la que los niños pueden planificar un texto determinado, dictar al maestro y luego a partir de la lectura del maestro, proceder a efectuar revisiones y correcciones. El niño en esta oportunidad está aprendiendo a tomar en cuenta el destinatario, a elaborar un texto de acuerdo a las características del género que conocerá gracias a las lecturas a través del docente, a tomar recaudos para que la producción final sea un texto coherente, sin repeticiones, que quede bien escrito... por lo

tanto está aprendiendo a escribir. En esta situación de dictado al maestro, los niños son los que toman las decisiones vinculadas al lenguaje escrito al considerar qué contenidos incluiremos, cómo se va organizar, qué recursos utilizaremos para que el texto produzca un efecto que queremos, qué palabras son más adecuadas; en este caso que estamos describiendo no hay duda que son los niños los que están escribiendo, son ellos los que se hacen cargo y la docente presta su mano. En esta situación los alumnos van aprendiendo a ejercer cierto control sobre lo que quieren expresar, adecuaciones para quien transcribe como son las pausas, ritmo, y también realizar previsiones sobre lo que quieren plasmar en el papel, y para que se vaya revisando el texto a medida que van produciendo. Progresivamente van tomando conciencia de que el lenguaje se organiza de manera diferente desde la oralidad que para ser escrito. En síntesis, la escritura cumple la función de registro, de memoria y epistemológica.

Condiciones e intervenciones docentes

Formar lectores autónomos es un propósito indelegable de la educación obligatoria. Para ello es necesario generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector. Los alumnos sólo se forman como lectores autónomos si pueden ejercer como tales en el aula. (Lerner, 2002)

Para formar lectores y escritores críticos desde el Nivel Inicial, se requieren garantizar ciertas condiciones didácticas. Las prácticas de escritura requieren de determinadas competencias docentes para conducir este tipo de trabajo en clase. Esto implica un docente dispuesto a modificar sus habituales propuestas, para ir incorporando tipos de textos variados que enriquezcan la producción escrita, creando otros escenarios para el aprendizaje de los conceptos e ideas.

“El docente a partir de diversas intervenciones didácticas promueve que los alumnos interpreten y que expresen lo que, para ellos, dicen los textos, con ello se les brinda un lugar de sujetos y de lectores deja ver su perspectiva, sus logros y sus dificultades en la comprensión” (Aisenberg en Siede, 2010, p. 71)

En las situaciones de lectura compartida se requieren intervenciones docentes, que promuevan intercambios de ideas y relecturas para ayudar a alcanzar interpretaciones, que brinden información necesaria para comprender los textos (Siede, 2012, p.72); también se pueden apreciar intervenciones de rellenado (es cuando se le brinda información al alumno para completar la información del texto) o de expansión son intervenciones que colaboran para hacer avanzar a los alumnos en la interpretación de textos.

Es importante saber que las condiciones didácticas capaces de posibilitar la autonomía del alumno deben ser pensadas en relación del contenido y la secuencia. En consonancia con las expresiones de Lerner, Larramendy y Cohen (2012) destacamos que para que los niños puedan ser lectores autónomos es necesario crear ciertas condiciones como la de otorgar a los niños cierto poder sobre el tiempo didáctico, favorecer una construcción de memoria de clase donde los niños participen en ella, distribuir funciones ya sea del docente como de los alumnos así estos últimos pueden asumir la responsabilidad de comprender y validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir conocimientos y estrategias ya que son fundamentales.

Hablar acerca de la duración y memoria supone propiciar que los alumnos puedan volver sobre lo hecho y anticipar qué harán, que puedan generar un tiempo propio con ciertos propósitos compartidos por la clase. En cuanto a la memoria de clase se construyen a medida que se desarrolla ya sea un proyecto, una secuencia o actividades habituales, donde el docente va vinculando los contenidos trabajados en relación a textos leídos y los alumnos participan en la memoria colectiva en situaciones de trabajo colectivo, pequeños grupos discutiendo y llegando acuerdos si así se requiere. La organización de la clase y distribución de responsabilidades acá está ligada a las variaciones que se producen cuando se organiza la clase y se da a través de procesos complementarios ya sea comenzando desde el trabajo individual, por grupos o en colectivo total, de cada uno de ellos supone concebir las producciones de los niños como fuente de reflexión específica, como punto de partida para el aprendizaje.

Las consignas de lectura en tanto intervenciones docentes deben ser caracterizadas provisoriamente como las que promoverían en los alumnos el trabajo intelectual necesario para aprender ciencias sociales leyendo. Las consignas son herramientas imprescindibles para orientar la atención de los alumnos sobre el contenido a aprender. Las consignas suelen jugar un rol destacado en la configuración de su propósito lector, estas también influyen en el tipo de lectura que realizan los alumnos. (Aisenberg, 2005, p.23). El desafío que tienen los docentes es orientar la interpretación de los textos en función de los contenidos a enseñar y otorgar espacio para la interpretación de los alumnos como lectores.

CAPÍTULO 2

Características generales de la investigación

Este trabajo se plantea como una indagación cualitativa-descriptiva- interpretativa que asume el marco metodológico del estudio de casos. Por un lado se basa en observación y análisis de registros de clases y por otro se diseña, desarrolla, observa y analiza una secuencia de enseñanza sobre un contenido específico.

Se busca interpretar el funcionamiento de una secuencia de enseñanza sobre familias en la que se incluyen situaciones de lectura colectiva y de escritura a través del maestro de manera de apreciar aquellas intervenciones que podrían promover aprendizajes en los alumnos de nivel inicial.

Diseño metodológico para la recolección de información

La implementación de la propuesta didáctica fue realizada por dos docentes¹ que luego son quienes ponen en aula las clases, registran y graban las clases, para después realizar los análisis correspondientes.

El análisis se realizó cruzando los datos proporcionados por los registros, las observaciones y las producciones escritas a lo largo de las clases.

En cuanto a las situaciones de lectura, se focalizó la mirada en las intervenciones en las situaciones de lectura a través del docente y cuáles pueden considerarse favorecedoras de la construcción de conocimientos de Ciencias Sociales en niños de educación inicial. Por lo tanto retomando las ideas plasmadas por Castedo

“Ayudar a leer a los más pequeños es ayudarlos a saber más sobre el tema para entrar a lo escrito y desentrañarlo. Leer y conversar, ir y venir entre la observación directa y la lectura, mirar atentamente las imágenes, observar los videos, discutir interpretaciones sobre los textos compartidos en voz del docente, recurrir a otros textos, comparar la foto con la explicación, establecer relaciones son entradas a los temas (...) las imágenes para apoyar la interpretación, de la mano y de la voz del maestro, que se encarga de discutir sobre las interpretaciones infantiles que se alejan de las posibles intenciones del autor (Castedo, , 2018, p. 30)

¹ La secuencia didáctica se diseñó en conjunto con Silvana Martínez, docente de nivel inicial del Departamento de Rocha quien también puso en aula la propuesta para analizar las situaciones de escritura a través del maestro.

Todas las clases en las cuales se realizaron situaciones de lectura fueron registradas: filmadas o con grabación de audio o ambas formas, dado que son objeto de estudio en este TFI.

Cada clase se planificó previamente, anticipando posibles respuestas de los niños y posibles dificultades.

Para enseñar a leer resulta necesario planificar variadas situaciones de lectura, donde los alumnos puedan aprender a hacerlo de manera autónoma y orientada por distintos propósitos. Por este motivo es que se pensó una secuencia didáctica para presentar situaciones de lectura colectiva a través del maestro y lectura exploratoria entre pares para aprender Ciencias Sociales. La secuencia didáctica construida contempló la incorporación de fuentes de información diversas (fotografías, textos informativos, testimonios), situaciones de exploración de textos, lectura a través del docente, dibujo e intercambios con las familias, toma de notas y escritura de conclusiones a través del docente.

El esquema de trabajo resultó ser el siguiente:

Clase 1	Planteo del problema y la pregunta guía que acompañará la secuencia. Toma de notas.
Clase 2	Análisis de fotografías y toma de notas colectivas.
Clase 3	Lectura colectiva de texto informativo “Celina”.
Clase 4	Lectura colectiva de textos informativos “Esta”. Toma de notas.
Clase 5	Elaboración de un cuadro comparativo Familia de Celina y Esta
Clase 6	Observación de un video. Toma de notas.
Clase 7	Lectura del muro un padlet construido previamente con intervención familiar.
Clase 8	Lectura colectiva texto Tadesse.
Clase 9	Completar el cuadro elaborado al comienzo de la secuencia con la pregunta lo que aprendimos. De manera de llegar a alguna conclusión provisoria.

Se consideran resultados de este TFI las situaciones de lectura realizadas en las clases 3 y 6 consistentes en la lectura del primer texto informativo y en la visualización e intercambio de los testimonios orales del video.

Contexto escolar

Esta secuencia tuvo una duración de 9 clases de entre 30 y 45 minutos que se desarrollaron entre julio y agosto de 2021 en la Escuela 357 A.Pr.En.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) habilitada de práctica de 4to año de magisterio, se encuentra en el barrio Pérez Castellanos de Montevideo. La escuela cuenta con siete grupos en el turno matutino y siete grupos en el turno vespertino con una población total de 351 niños.

La muestra la componen 28 niños de nivel 4 años de la escuela nombrada anteriormente. Son niños de un contexto sociocultural medio bajo, viven en un radio de la escuela de 10-15 cuadras.

Estos niños no han contado con la cantidad de clases esperadas para su edad y para su nivel de educación por motivos sanitarios, por encontrarnos en pandemia. Es un grupo que arrastra las dificultades enfrentadas durante el 2020 en la educación. Muchos de los niños iniciaron por primera vez la escolarización en 2021 y no cuentan con la experiencia de frecuentar un centro educativo de primera infancia en los años precedentes.

El grupo en el momento de la aplicación de la secuencia concurría organizados en cinco grupos, cada día concurrían cuatro grupos y un grupo permanecía en sus casas. Cada día se atendían 20 niños dado el protocolo establecido el cual marcaba un metro y medio de distancia a causa de la pandemia. Nos parece importante destacar el momento en el cual se llevó adelante este trabajo dado que las inasistencias por parte de los niños hizo que asistiéramos entre 10 a 17 niños en cada actividad realizada.

CAPÍTULO 3

La secuencia didáctica

La secuencia didáctica que vamos a describir, como hemos mencionado anteriormente, consiste en una secuencia del área del Conocimiento Social desarrollada en Educación Inicial, nivel 4. La misma parte de una pregunta problema: ¿cómo se conforman las familias? que permite el trabajo en actividades que colaboren en la construcción progresiva del concepto familia.

Observamos la relación entre la planificación que se realizó, lo que sucedió en la puesta en práctica y qué pasó con los niños en ese proceso. Se llevaron adelante nueve clases en las cuales se trabajó la lectura y la escritura para aprender ciencias sociales. A lo largo de la secuencia didáctica se abordaron diversas fuentes como fotografías, textos informativos y video con testimonios de niños, de manera de familiarizar a los alumnos con diversas fuentes de información para apropiarse, durante su escolaridad, de los diversos modos de conocer propios de las ciencias. Realizamos una selección de las fuentes a presentar a los niños, de forma de centrar la atención sobre algunos aspectos a trabajar como la diversidad en las familias. El ofrecer a los niños variadas fuentes contribuye a la apropiación del conocimiento.

Asimismo, nos pareció relevante “enseñar a leer este tipo de texto en nivel inicial y en forma compartida, destacando que la interpretación colectiva promueve modalidades de lectura que son solidarias con la construcción de conceptos” (Aisenberg, 2005 en Siede, 2012). Por ello, abordamos el leer y el escribir para aprender sobre las familias. El propósito era trabajar el concepto de familias yendo más allá del conocimiento cercano e intentando brindar un amplio panorama respecto al mismo.

La sucesión de clases que efectivamente se realizaron contó con cinco situaciones de escritura y cuatro de lectura.

La **clase 1** consistió en recabar ideas previas que los niños tenían sobre el concepto familia a través del dibujo de su propia familia.

Al finalizar la clase se realizó una socialización de los dibujos realizados en los cuales los niños expresaron quienes conformaban su familia, muchos de los niños incluyeron en los dibujos de sus familias, las mascotas como un integrante más.

Se completó un cuadro en el cual se invitó a los niños a querer saber más sobre el tema y surgió la pregunta guía “¿cómo se conforman las familias?” así se completó con varias preguntas más que guiarán la puesta en práctica de la secuencia, tales como: ¿Todas las

familias son iguales?, ¿por qué?, ¿conocen familias?, ¿cuáles?, ¿que tienen las familias en común?, ¿qué tienen que los unen?, ¿Por qué son familia?, ¿qué los hace ser una familia?. En el cuadro podemos visualizar las respuestas a las cuales se llegó en esta primera instancia de clase.

LA FAMILIA	
	LO QUE SABEMOS
¿CÓMO SE CONFORMAN LAS FAMILIAS?	UN PAPI, UNA MAMA Y UN HIJO, HERMANOS, PERRO, GATO, ESTÁN JUNTOS
¿TODAS LAS FAMILIAS SON IGUALES? (¿POR QUÉ?)	NO, PORQUE SON DIFERENTE, PORQUE TIENE CARRO, GORDO O OTRO, NO TIENE
¿CONOCEN FAMILIAS? (¿CUÁLES?)	SI, MAMA, PAPA, ABU, TIO, MAMA, COCINAR
¿QUÉ TIENEN LAS FAMILIAS EN COMÚN, QUÉ TIENEN QUE LAS UNE?	APPELLIDO DE LA MADRE DEL PADRE LOS HIJOS, MAMA, DE LOS MAMA
¿POR QUÉ SON FAMILIA?	MI FAMILIA ES PARTE DE MI ES PARTE DE LA VIDA
¿QUÉ LOS HACE SER UNA FAMILIA?	PORQUE SI, PORQUE SON MAMA, MAMA, MAMA, MAMA

En la **clase 2** se presentó una serie de fotografías de diversas familias para poder reconocer la diversidad familiar a partir de fotografías. Estas fueron seleccionadas con detalle de forma de poder acercar a los niños material a partir del cual poder realizar una descripción de la diversidad y posteriormente establecer semejanzas y diferencias entre ellas para generalizar aspectos compartidos entre todas. Se seleccionaron diez fotografías que demostraran diferencias entre las familias. Por ejemplo: una foto antigua con varios integrantes en la familia, una que mostraba dos hombres con un bebé, una foto que mostraba una familia con rasgos particulares en cuanto a vestimenta y accesorios, una familia en la cual se veía una madre y una hija cocinando, una familia en la cual se destacan los rasgos faciales como aspecto en común entre sus miembros, una foto con una familia de un padre, una madre y una hija leyendo un libro, otra fotografía en la cual la familia se encuentra a la mesa y se observan varios integrantes de la misma..

El corpus seleccionado de fotografías pretende problematizar y mostrar la diversidad de familias que podemos encontrar en el mundo, en el sentido de desestructurar la idea de “familia tipo” la cual está conformada por una madre, un padre y los hijos, y al mismo tiempo, descentrarlos de su propia configuración familiar.

Se observaron las fotografías en parejas/duplas y se vio cómo están conformadas las distintas familias. Se trabajó con dos integrantes por mesa. Los niños expusieron en forma oral lo que vieron en las fotografías. Posteriormente se encontraron aspectos similares y aspectos diferentes. Esta clase se vio dividida en dos instancias dado que en la primera instancia fue de mucha participación oral y no se llegó a reconocer específicamente las similitudes y las diferencias sino que fue una descripción de cada imagen. Por tal motivo se

realizó al día siguiente entre dos fotografías la comparación y dictado al maestro. Posteriormente se encontraron aspectos parecidos y aspectos diferentes. En esa instancia los niños realizaron el dictado a la maestra, por lo cual se puede escribir y comparar la información.

Aquí vemos las escrituras resultado del dictado de los niños al maestro

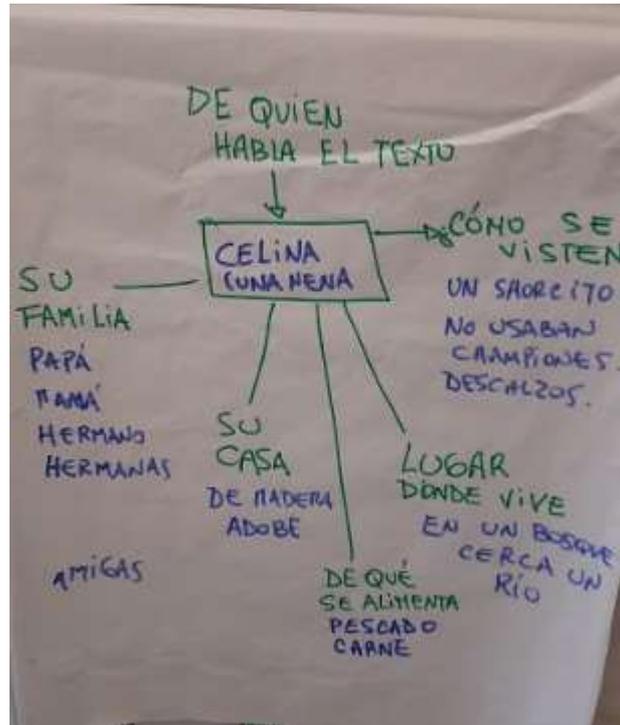


En la **clase 3** se realiza la lectura de un texto informativo del libro “Niños como yo”. El texto seleccionado para esta oportunidad fue el texto de Celina.

Se realiza una actividad breve previa a la presentación del texto total, se le acercan a los niños imágenes del texto por separado de manera de generar anticipaciones respecto al texto a leer. En esta parte posteriormente podremos ver algunas de las anticipaciones de los niños. Luego se presenta el texto en mesas de dos niños y se brinda un espacio para la exploración en parejas. En esa instancia la maestra pasa por cada una de las mesas de manera de observar el recorrido que realizan los niños sobre el texto, a qué apuntan los niños al explorar este material, tratando de guiar o colaborar en la interpretación de la información.

A continuación se realiza una lectura por parte de la maestra del texto, haciendo pausas en las distintas partes del material, allí la docente interroga a los niños para poder rescatar información que estos hayan podido obtener en la lectura exploratoria en parejas.

Finalmente se realiza un esquema el cual se completa con la información que brindan los niños de manera de recordar algunos aspectos del texto trabajado. Por lo cual se realiza una producción escrita a través del docente.



En la **clase 4** se leen otros dos textos del libro “Niños como yo”, los textos de Esta y de Omar, dos niños con diversas realidades de vida. Al igual que el texto de Celina, son textos informativos, explican sobre la vida de estos niños, dónde viven, aspectos de su vida cotidiana, sus familias, sus amigos. En esta instancia los niños realizan la exploración de los textos por sí mismos en pequeños grupos. A continuación se realiza la lectura a través de la maestra para construir sentidos sobre las conformaciones familiares de Omar y Esta. Finalmente se realiza un resumen oral de lo leído en forma compartida.

En la **clase 5** se realiza un cuadro comparativo con los niños a partir de la información leída en los textos de la clase 4 de Omar y de Esta. Se retoman las informaciones trabajadas sobre estos niños y se realiza un cuadro a partir de preguntas que orientan el contenido del cuadro. Esta situación de escritura a través de la maestra reúne toda la información leída, tanto de la niña del primer texto (Celina) como de los últimos dos casos, por lo tanto queda un cuadro bastante completo.

	OMAR	ESTA	CELINA
① ¿DÓNDE VIVE?	MEXICO DANLON	AFRICA TANZANIA	BRASIL
② ¿CON QUIÉN VIVE?	PAPA, MAMA Y HERMANO	DOS HERMANOS UNA HERMANA PAPA TIENE 2 ESPOSA	PAPA, MAMA, HERMANOS, HERMANAS
③ AÑOS	3 AÑOS	12 AÑOS DE EDAD	

En la **clase 6** se presenta un video que contiene diferentes niños que comentan lo que es para ellos una familia. El video se constituye en una nueva fuente de información que aporta testimonios reales. Para introducirlo se muestran las fotos de los personajes que aparecerán en el video, que se corresponden con niños uruguayos. Luego se visualizó el video en forma conjunta en una pantalla grande. Los niños estaban muy expectantes, les gustó mucho la tarea y atentos al contenido². Luego se realizó un intercambio sobre lo observado permitiendo arribar a nuevas conclusiones provisorias sobre la noción de familias.

A continuación de esta clase, se construyó un muro virtual en colaboración con la Escuela 4, de Rocha, que también se encontraba desarrollando esta secuencia. La propuesta de elaborar un padlet pretendía poner en diálogo la comunidad educativa con el proceso de estudio que se estaba realizando en la escuela. El Padlet³ proponía que cada familia compartiera una foto de su familia y una explicación de qué es una familia para ellos.

En la **clase 7**, entonces, se realiza la lectura de un texto virtual como es los aportes compartidos en el padlet en el cual colaboraron familias de la escuela de Rocha de tiempo completo número 4 de la maestra Silvana Martínez y las familias de la escuela A.Pr.En.D.E.R. de Montevideo de la maestra Gerardin Segovia. Este trabajo despertó el interés de los niños reconociendo los textos y las fotografías compartidas por las familias. Fue motivante para quienes no habían participado. Asimismo, pudieron apreciar que la diversidad de confirmación familiar estudiada en los textos de Celina, Omar y Esta y en los testimonios del video, también se hacía presente en los casos cercanos.

En la **clase 8** se realizó la lectura de otro texto del libro “Niños como yo”, el texto de Tadesse que presenta características semejantes a los anteriores respecto a la organización de los contenidos y diferentes en relación al contenido específico, .dado que plantea la vida de un niño que vive en un orfanatorio. El trabajar con este texto permitió ampliar el concepto de familia a otras personas como cuidadores, educadores del hogar que cumplen la función de cuidar, proteger, vestir, alimentar a los niños. De esta manera, el nuevo texto pretendía desequilibrar una idea que se sostenía con fuerza en el grupo de niños que era que las familias se forman con madres y/o padres.

En la **clase 9**, se completó por dictado al maestro las respuestas a las preguntas planteadas al inicio de la secuencia: ¿Cómo se conforman las familias?, ¿todas las familias son iguales? ¿por qué?, ¿conocen familias?¿cuáles?, ¿qué tienen las familias en común y que tienen que los unen? , ¿por qué son familias? y finalmente qué los hace ser una familia. Esta fue una clase de escritura a través del maestro. La clase fue organizada en un círculo

² videos de vivir juntos <https://www.youtube.com/watch?v=wCIIQijczjo>

³ <https://padlet.com/ceipitaliano/skyzdlbkfq2pz9qx>

con las sillas todos de frente al cuadro que debíamos completar de manera de generar mayor interacción entre los niños y con la maestra.

Análisis de resultados

Para este trabajo final integrador se tomará una selección de clases vinculadas a las situaciones de lectura e interpretación colectiva sobre el concepto familias. Entre ellas, tomaremos la clase 3, basada en el texto informativo de “Celina”; y otros tres textos que presentan las mismas características que el texto de Celina dado que fueron extraídos del mismo libro.

Para desarrollar el análisis de datos tomaremos en cuenta los ejes que se estructuran a partir de las preguntas de investigación. A partir de la primera pregunta de investigación planteada ***¿Qué situaciones de lectura se promueven para generar el aprendizaje sobre el tema de la familia en educación inicial? ¿Qué textos se utilizan?***

Iniciaremos por comentar la selección de textos realizada específicamente para la presente secuencia.

Selección de los materiales informativos

Los textos informativos

En la clase 3 de la secuencia luego de haber realizado dos clases previas una de indagación de ideas para conocer las hipótesis de los niños y la siguiente descripción de una variedad de fotografías, se realiza la lectura de un texto informativo del libro “Niños como yo”. El texto seleccionado para esta oportunidad fue el de Celina con el fin de aprender sobre las familias de otros niños del mundo y aquí lo adjuntamos.



Este texto fue seleccionado para presentar a los niños por tratarse de una niña que vive en Brasil, un país cercano al Uruguay pero muestra formas de vida o hábitos diversos. Es un texto informativo que expone la información en núcleos y acompañados de imágenes.

Los textos informativos suelen ser complejos y cargados de significados por la vinculación con otros conceptos. Algunos autores utilizan metáforas, comparaciones o analogías para facilitar la interpretación por parte del lector. Sin embargo, también presentan algunos elementos paratextuales que facilitan la interpretación del texto.

En el caso de los textos extraídos del libro “Niños como yo”, la información que se expone está narrada en tercera persona con fragmentos entrecomillados que remiten a la voz de la niña o niño que se presenta. Por ejemplo, el cuerpo principal del texto dice “Celina Tembé tiene nueve años de edad” y continúa una descripción general de la niña redactada en 3ra persona; pero en la página siguiente, con el mismo tamaño de letra, aparece un texto en primera persona que dice “Me llamo Celina Tembé porque soy india tembé.” y es la voz de la misma niña la que le cuenta al lector diversos aspectos de su vida cotidiana. A lo largo del texto, se puede apreciar que combinan partes en primera persona y partes en tercera persona en los distintos epígrafes.

Por otro lado, a diferencia de los textos que suelen leerse en nivel inicial, este texto no posee un hilo conductor entre los distintos núcleos de información. Aunque se observan partes de las páginas en las cuales se podría encontrar información vinculada a la casa y la familia de Celina en la página izquierda, mientras que en la página derecha expone información sobre la escuela, las amigas y las tradiciones de la niña y de su pueblo.

Estos textos poseen mucha información paratextual, con palabras en mayúsculas; a su vez, ofrece variada tipografía con una disposición espacial fragmentada que alterna títulos y subtítulos para organizar y jerarquizar la información. Presentan una variada iconografía, fotografías sobre todo, dibujos o escritura que complementan el texto en la construcción de sentido.



Según Paione “Estos textos proponen importantes desafíos a los pequeños lectores por su temática, extensión, la complejidad en la construcción de las ideas, la forma de abordar el tema y organizar la información y los conocimientos previos que requiere su comprensión.” (2008, pág.3)

Podemos decir que son textos informativos producidos para niños y por ello también presentan determinados aspectos que los caracterizan. Las imágenes son una fuente de información para el lector y por el grado de conservación de las propiedades reales de lo que se desea mostrar. Afirmamos que las imágenes resultan de mucha utilidad para la interpretación del tema.

Al momento de seleccionar el texto es importante estar atentos a las interpretaciones que los niños están en grado de realizar a partir de los elementos paratextuales ofrecidos en los textos. Antes de presentar los textos a los niños se realiza una previsión en la planificación de posibles respuestas de los niños, ante determinado accionar del docente. Se pensó en qué es lo que los niños podrían aprender de estos textos en cada caso. Cada texto presenta el nombre del personaje principal, niño o niña de la cual exponen diferentes informaciones. A su vez podemos encontrar diversos cúmulos de información acompañados por imágenes, dichos cúmulos tratan de la familia, la vivienda, hábitos de los niños de los cuales habla el texto. El trabajo con estos textos en específico se justifica por la riqueza que presentan en cuanto a diagramación de la información en la página, el contenido, la información detallada de cada niño es uno de los aspectos que más colaboró en la selección de los textos a trabajar. “Leer con los niños estos materiales de lectura implica destinar un tiempo didáctico para su interpretación. Se trata de textos con organizaciones discursivas diferentes que habiliten distintas modalidades de lectura para abordarlos (exploratoria, global, intensiva)” (Paione, 2008, pág.3)

Como el tema a trabajar en este caso trata sobre la diversidad de familias, en la secuencia se leen otras páginas del mismo libro –“Niños como yo”- para ampliar información sobre otros tipos de familias como los casos de Omar (niño mexicano que vive con su abuela), Esta (niña africana de familia polígama) y Tadesse (niño que vive en un orfanato).



Estos textos han presentado desafíos para estos lectores que están empezando y es la primera vez que se enfrentan a un texto de este tipo, por lo tanto son novatos respecto a los textos informativos. Por ejemplo, palabras que no son del español, imágenes difíciles de

asociar a no ser por el contexto. La forma de presentación de la información también resulta ser un desafío para los niños dado que la información no se presenta en un continuo.

Video con testimonios de niños uruguayos

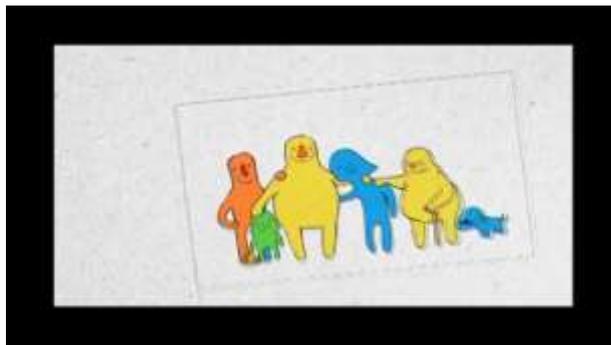
En la clase 6 se trabajó con un video⁴ que contiene testimonios de niños uruguayos sobre qué es una familia. Este video dura 5:09 minutos, forma parte de una serie de videos llamados “Vivir juntos” impulsado por Teve Ciudadana, Montevideo Uruguay en coproducción internacional formando parte del proyecto “6 mil millones de otros”. Todos se proponen contribuir a una mejor convivencia entre los seres humanos. Este grupo de videos de Vivir juntos tratan temas como la discriminación, la escuela, la familia, con niños como informantes claves de los diferentes países latinoamericanos que conforman el proyecto.

En el video se construye un texto oral, dado que se cree conveniente explicitar que se entiende por texto a una “estructura verbal (...) producto de la actividad del discurso, lo que está dicho o escrito.” (ANEP-CEIP, 2008, p44). Lo que refiere a que existen tanto textos orales como escritos y cada uno de ellos con características propias. A partir de los testimonios de los niños, con las diferentes subjetividades de quienes hablan sobre qué es la familia para ellos.

El recorrido de las lecturas permite la vinculación entre los testimonios infantiles con la posibilidad de expandirlos a través de la consulta a otras fuentes para ampliar la información. Abordarlos requiere mucho conocimiento sobre el tema y estrategias de lectura avanzadas. Los testimonios reponen información sobre diversos temas, por ejemplo: el cuidado, el vivir juntos y el amor en la familia. Los niños que hablan utilizan un lenguaje coloquial y cercano a los niños de la clase de educación inicial.

En los textos orales que se presentan en el video se pueden hallar nociones personales de familia como cuando una de las niñas del video dice “la familia son personas que se tienen amor”, otra niña del video dice “mi familia es mi mamá, mi papá, el novio de mi mamá, la familia por parte de mamá y la familia por parte de papá”. Ideas que se retoman con los niños a través de la interrogación.

⁴ Ver en <https://www.youtube.com/watch?v=wCIIQijczjo>



En las lecturas se profundiza, se relee, se confrontan interpretaciones entre lectores y otros autores, se apela a escuchar las explicaciones de expertos. Se promueven espacios de **intercambio colectivos** e interpretaciones diversas con el sentido de aproximarse al saber específico de las ciencias.

Lectura de materiales informativos

Una vez seleccionados los textos informativos el maestro se realizan las situaciones didácticas de lectura por sí mismos, en grupos, y en lectura a través del maestro.

Frente a estos textos se dan **situaciones de lectura** planificadas: en grupos y lectura a partir de la docente. A continuación se analizarán la clase de lectura del texto de Celina, o sea la clase 3 y la clase 6 en la cual se usa un video como fuente de información para el intercambio entre los niños.

Exploración de textos

Cuando los niños exploran los materiales de lectura en parejas o pequeños grupos, hojean los textos, se detienen en las ilustraciones o imágenes u otros indicios que proporcionan los textos para hallar la información. Los niños **exploran los textos**, generan anticipaciones, inician a ponerse en diálogo con el texto que van a leer.

Al igual que lo expresan Castedo y Molinari

“cuando se propone leer para saber más sobre un tema en el marco de un proyecto, los niños participan de una serie de situaciones prolongadas, diferentes y recursivas de lectura y escritura con claros propósitos comunicativos. Exploran textos para seleccionar (...) la información buscada, leen los materiales seleccionados, toman nota para guardar memoria de los datos, leen para ampliar información y/o para encontrar respuestas a interrogantes específicos” (2008, pág. 29).

En la secuencia que aquí analizamos, la exploración de textos se realiza en dos instancias. En primer lugar, se les acercan a los niños imágenes del texto por separado de manera de generar anticipaciones respecto al texto a leer. Podemos observar las anticipaciones realizadas por los niños en relación a las imágenes presentadas que se encuentran en el texto pero, en este primer momento, se presentan separadas del texto. Veamos un ejemplo:

Fragmento 1

43. Maestra: ¿Qué es eso? ¿Qué parece?

44. Valentino: Es un peine

(Maestra acerca la imagen a los niños cada uno agrega un poco de información).

47. Juan: Es un país, está redondo, redondo

En este fragmento, podemos ver algunas de las anticipaciones que los niños empiezan a construir. Un niño dice: “parece un peine”, otro dice: “es un país”. La dificultad en la interpretación de lo que realmente es, puede deberse a los conocimientos previos de los niños pero también a la forma en la cual viene presentada la imagen en forma ovalada.



En otro caso, en la exploración los niños observan la imagen y crean algunas anticipaciones del tema sobre el cual versará esta parte del texto. Veamos el ejemplo:



Imagen presentada a los niños

Fragmento 2

65. Maestra: ¿Cómo te diste cuenta que es una casa?

66. Julieta: Porque es un techo

67. Maestra ¿Qué será esto?

68. Juli: Una piscina

69. Maestra: Parece una piscina pero no es una piscina

70. Juan: Algo que tiran las monedas
71. Mariana: Pozo, pozo
72. Maestra: ¿Alguna vez viste un pozo?
73. Juan: Es un pozo que tiene mucha agua.
74. Mariana: El pozo de los deseos
75. Noha: Si tiras una moneda te consigues un deseo
76. Maestra: Pero eso no es una piscina. ¡ta!. En los pozos los niños no pueden ir.
77. Guadalupe: Es un pozo de los deseos que tiene mucha agua.

En este fragmento se observa que mientras algunos niños anticipan que lo que observan en la fotografía es una piscina, otros mencionan que es un pozo asociándolo a un pozo donde se tiran las monedas. Cada niño tiene su forma de interpretar el mundo por lo tanto ven lo mismo pero lo asocian a cosas que conocen previamente.

En otro grupo de niños, los niños anticipan a partir de las imágenes que se trata de una calabaza, sin embargo cuando la maestra lee encuentran que el texto dice “cabaza” y surge allí la cuestión de saber si se trata de una calabaza o si es otra cosa.

Fragmento 3

- 145. Maestra:** Noha ¿qué dijiste que era esto?
146. Emilia: Una calabaza.
147. Noha: Esa es una calabaza
148. Maestra: ¿Y cómo sabes que es una calabaza?
149. Noha: Porque mi mamá siempre me la compra.
150. Maestra: ¿Y para qué te la compra?
151. Noha: Para comer.

“Los niños elaboran hipótesis tomando en consideración la información provista por el texto y el contexto, es decir, deben construir significado al interactuar con la escritura (...) Más tarde leer las letras resultará indispensable para corroborar la pertinencia” (Castedo y Molinari, 2008, p. 29) de la anticipación.

De todas formas la maestra comparte un audio porque dice que consultó con una profesora de portugués y justamente en el audio se explica que *cabaza* es una palabra indígena y no es exactamente portugués.

Esta es una situación, donde se aprecia cómo la intervención docente es fundamental ya que al presentarse la dificultad de la introducción de una palabra desconocida para ellos se tuvo que detener, discutir e investigar con una profesora para conocer el significado de la nueva palabra y relacionarla con el contexto. A pesar de que los niños ya habían anticipado el significado de la imagen y no es necesario conocer palabra por palabra para poder comprender el significado global del texto en cuestión.

En una segunda instancia, se **presenta el texto en mesas de dos niños**. Se brinda un espacio para la **exploración en parejas**. En esa instancia la maestra pasa por cada una de las mesas de manera de observar el recorrido que realizan los niños sobre el texto, a qué apuntan los niños al explorar este material, tratando de guiar o colaborar en la interpretación de la información.

La forma en que se organiza el grupo implica criterios para tomar decisiones acerca de la secuencia de actividades, cuando los niños exploran el texto en duplas como es el actual caso, realizan un trabajo colaborativo que va a ser favorecido con la coordinación de los distintos puntos de vista que tengan los niños y la explicitación que pueden realizar del texto. La lectura en pequeños grupos funcionó por momentos cortos. Los niños perdieron la atención a lo largo de la actividad. Se puede deber a que la clase duró más de lo previsto y a que es una situación desafiante, aunque no tengan que leer por sí mismos, la exploración en parejas puede ser exigente para niños tan pequeños.

En una clase posterior, **la clase 4** en la cual se trabajó con los textos de Esta y de Omar. Se realizó una primera exploración colectiva de los materiales y luego se les entregó un texto diferente a cada pareja, por lo tanto en esta oportunidad, cinco parejas tenían una copia del texto de Esta y otras cinco parejas tenían una copia del texto de Omar.

La exploración de las fuentes, los comentarios que se producen entre los niños y con la docente a partir de estos reconocimientos y búsquedas, constituyen oportunidades invaluable para intercambiar criterios, reelaborar las ideas, precisarlas, contrastarlas con las de los compañeros. En la práctica de buscar información, siempre hay situaciones alternadas, sucesivas o simultáneas de exploración, de cierta observación superficial y cierto detenimiento más prolongado en las imágenes, los títulos, los epígrafes o fragmentos del cuerpo mismo del texto. La frecuentación de los materiales de lectura en las diversas situaciones de exploración y búsqueda posibilita que los alumnos se familiaricen con sectores del texto que ofrecen señales, indicadores, pistas de organización que son útiles para anticipar que allí debe decir algo en relación con lo que están buscando. Asegurarse de que lo hallado tiene que ver con la información que se está buscando supone no confiar en una única pista sino coordinar los datos provistos por diversos indicios: leer fragmentos de los textos para confirmar las anticipaciones; buscar dónde dice o dónde explica lo que representan las ilustraciones. Al hojear los libros explorando títulos e ilustraciones los niños ponen en ejercicio lo que hace cualquier buen lector que busca información sobre un tema y es aquello que los alumnos necesitarían aprender a hacer. Se trata de explorar el material para luego decidir dónde detenerse a leer de manera más minuciosa, aunque el camino para encontrarlo no esté "despejado" (Castedo, Molinari, Siro, Torres, 2001).

Las intervenciones docentes en la exploración de textos

Se trabaja con la exploración de textos informativos para obtener información sobre diversas familias. La intervención docente se observa en la conducción de la clase a través de variadas preguntas que hacen referencia a las participaciones de los niños, la docente las retoma. La tarea del docente consiste en ir proporcionando pistas, ayudas, colaboraciones que los orienten cada vez más. El docente interviene para propiciar la lectura exploratoria y les pregunta ¿qué dice acá?

La interrogación conforma una de las formas en las cuales las intervenciones favorecen la anticipación, dado que la interrogación que plantea es variada y genera la **anticipación** por ejemplo: “¿qué es eso? ¿qué parece?”. Se realizan reformulaciones de las preguntas de manera de ayudar a la comprensión por parte de los niños.

Otra intervención que realiza es invitar a que otros niños del grupo puedan ir agregando información y continuar con la construcción que se viene realizando. La maestra hace participar a otros niños que hasta el momento no han participado por ejemplo: “Kiara ¿qué te parece a ti? ¿Será cerca de la casa?”.

En este momento la maestra realiza la intervención de continuar leyendo el texto para favorecer la comprensión de la imagen así de esta forma favorecer la interpretación de las imágenes.

Fragmento 4

Maestra: ¿Quiénes serán estos? no son los mismos (indicando otra imagen del texto).

La docente realiza preguntas de manera de analizar las imágenes y poder llegar a la idea más cercana. Por ejemplo: “¿Qué es esto?, ¿qué te tocó?, ¿qué hay acá?”. En otras ocasiones, la maestra lee algunas partes del texto mostrándose como modelo lector que despliega prácticas de lectura para invitar a los niños a ingresar al texto y a su contenido.

La situación de exploración se constituye en una situación indispensable para enseñar a leer, para que los alumnos puedan aprender a hacerlo con progresiva autonomía y orientados por distintos propósitos. La exploración y lectura de materiales "complejos", para obtener información general y respuesta a ciertos interrogantes específicos es una situación desafiante para nivel inicial.

Lectura a través de la docente de texto informativo e intercambio colectivo

La lectura por parte de la maestra se realiza por partes. En algunas ocasiones, “se lee para obtener información general o dar respuestas a ciertos interrogantes” (Castedo y Molinari, 2008, p. 3).

La lectura a través de la maestra es una de las situaciones didácticas fundamentales puesto que...

“En estas situaciones, el docente enseña las acciones que realizan los lectores cuando exploran materiales para saber más sobre un tema. Por tratarse de niños pequeños que están aprendiendo a leer, al mismo tiempo que comunica esas prácticas de lector, también enseña el sistema de escritura” (Castedo y Molinari, 2008, p.30)

Para detenernos en las situaciones de lectura a través de la maestra para aprender más sobre familias, vamos a introducirnos en el análisis de **las intervenciones docentes**.

Intervenciones que recuperan las anticipaciones de los niños y la ponen en relación con la información que provee el texto

Al inicio de la situación, la maestra interroga a los niños para rescatar aquella información que hayan podido obtener en la situación de exploración de los textos en parejas. Veamos un ejemplo del diálogo que se crea entre exploración y lectura, entre anticipación y confirmación. En el fragmento 5 se muestra la conversación que Noha tuvo con su maestra a propósito de la exploración:

Fragmento 5



Noha: Es una gente, durmiendo en una cama

Maestra: Es una persona, una cama colgadita dijo Noha.

A partir de esa anticipación se plantea el interrogante: de qué se tratará el texto que acompaña esta imagen.

Fragmento 6

Maestra: Les voy a leer lo que dice acá (...). (lee) *La casa de Celina es de adobe con techo de madera. Celina y sus tres hermanas duermen en hamacas.* Tenías razón, Noha era una camita que se colgaba.

En este momento se observa que, a partir de la lectura de la maestra, confirma la anticipación realizada por uno de los niños en la exploración. La situación de lectura a través de la maestra continúa, mientras realiza algunas de las consignas abiertas: “¿de qué será que se trata?”, “¿de qué nos habla este texto?”, así como “Estas cosas que vimos antes ¿las podemos encontrar acá?”, apelando a recuperar las anticipaciones realizadas.

La maestra realiza otras intervenciones que ponen en relación los conocimientos de los niños con la información que provee el texto: se acerca a las parejas de niños para andamiar la lectura a partir de la realización de preguntas, promueve el intercambio entre los niños, trata de que compartan los materiales, de que expongan sus opiniones, pregunta sobre algún aspecto que no han considerado al explorar los textos, realiza preguntas cerradas de respuestas sí/no o con varias opciones para que los niños puedan seleccionar una opción.

Estas intervenciones se hacen presentes ante la lectura de otros epígrafes como cuando establece relaciones entre del “pozo de los deseos” (según los niños) y la información del pozo de agua del pueblo al que Celina va en busca de agua para su familia; o la relación entre la *cabaza* como verdura y la *cabaza* como elemento que sirve para cargar agua.

Intervenciones que promueven la interpretación de los textos

La maestra lee durante varias clases los textos seleccionados. Estos materiales, aunque han sido concebidos para un destinatario infantil, resultan un tanto difíciles para niños de inicial. Sin embargo, generar estas situaciones de lectura a través de la maestra permite que los niños puedan abordarlos cada vez con mayor facilidad y avanzar como lectores a medida que avanzan en su abordaje, tanto como lectores como en relación al contenido. Cuando la maestra lee “textos difíciles” interviene antes, durante y después de la lectura (Castedo y Molinari, 2008).

Lee el texto completo en voz alta y relee algunos epígrafes en los que se detiene para realizar comentarios sobre algunas expresiones. Veamos un ejemplo:

FRAGMENTO 7

Maestra: Voy a empezar a leer una letra. Dice, atención: (lee) *Celina Tembé tiene 9 años de edad. Vive en el bosque tropical del Amazonas, Celina es una india tembé y su padre es el jefe de su pueblo. Su familia es de agricultores, cosechan el alimento que necesitan y venden el excedente. Su padre y su hermano pescan en el río y han matado lagartos para comer. La población donde vive Celina está muy cerca del Ecuador así que el clima es caluroso día y noche. En esa parte del Brasil llueve diariamente.* ¿Vieron lo que dice esta parte de acá?

Juan: Sí

Otros niños: Sí

Maestra: ¿Qué decía? ¿Cuántos años tenía la niña?

Juan: 9

Maestra: ¿Cómo se llamaba la niña?

Varios: 9

Maestra: Celina se llama y tenía 9 años ¿en dónde vivía?

Guadalupe: Con Brasil

Maestra: En Brasil, muy bien Guadalupe y miren lo que decía (lee) *es una india tembé*

Niño: Es esa marrón, grande (refiriéndose a la imagen)

Maestra: Puede ser que sea esa. Vamos a tener que investigar y leer. ¿No? para poder saber cuál será Celina. Les voy a leer este pedacito chiquito que está acá (señala una cápsula informativa) que miren lo que dice (lee) *Una casa en la selva. La casa de Celina es de adobe con techo de madera. Celina y sus tres hermanas duermen en uno de los dos cuartos en hamacas. Tenías razón, Noha que lo usaban para dormir, vos dijiste era una camita que se colgaba. (Sigue leyendo) Sus padres y su hermano duermen en otro cuarto que también sirve como cocina. Acá en esta parte que está acá, que está este señor y esta señora que estaban sin zapatos como dijeron ustedes ¿quiénes eran ellos?*

Guadalupe: Los padres de Celina

Juan: ¡De las niñas!

Maestra: Claro, son los padres de Celina, los padres de las niñas. Acá hay un montón de palabras ¿Quiéren saber qué dicen?

(Continúa la clase)

Es interesante que nos pongamos a pensar en las intervenciones que realizó la maestra para construir sentidos compartidos. En primer lugar podemos afirmar que no se limitó a aceptar las ideas de los niños, sino que puso en juego distintas intervenciones: escuchó a los niños, preguntó qué les parecía que decía el texto, propuso la lectura, leyó y, dada la complejidad del texto, planteó la relectura de la parte que más interesaba a los niños para que verificaran las anticipaciones sobre las imágenes, por ejemplo cuando un niño dice que “es esa marrón, grande”. Allí, la docente intervino para que los niños focalizaran su atención en el texto. Si no hubiera realizado estas intervenciones seguramente los niños se hubieran detenido únicamente en la descripción de las imágenes. Por ejemplo, la maestra interviene para que tengan en consideración el texto diciendo “Puede ser que sea esa. Vamos a tener que investigar y leer. ¿No? para poder saber cuál será Celina. Les voy a leer este pedacito chiquito que está acá” (señalando el texto). Por su parte, los niños escucharon la lectura y se interesaron y sorprendieron por lo que conocían de Celina, una niña muy diferente a sus propias vidas.

Esa sensación de sorpresa permanece a lo largo de la situación:

FRAGMENTO 8

(...)

Maestra: Miren lo que dice (lee) *La familia de Celina toma el nombre de su tribu Tembé como apellido. Celina tiene 4 hermanas y un hermano. Su hermana mayor se llama Socorro, tiene 22 años de edad, está casada y tiene 3 hijos. Celina tiene otra hermana mayor, Selma*

Niño: ¡Selma!

Maestra: (continúa leyendo) *tiene 12 años; y 2 hermanas menores. La familia de Celina habla portugués, idioma principal de Brasil.*

Niño: Yo no sé hablar portugués.

Maestra: Dice (Sigue leyendo) *En la escuela los niños aprenden tembé, porque los indios quieren hablar su propio idioma. ¿Qué idioma habla Celina en la escuela?*

Mariana: Inglés

Maestra: No. Tembé.

(Los niños se sorprenden)

Maestra: Tembé, pero dicen que en Brasil se habla el portugués y acá es cuando yo me voy a fijar una cosa. Porque había una palabra un poco difícil. Acá dice (lee) *Pozo de agua. Cada día Celina saca agua del pozo del pueblo. Dice a la derecha (señalando dónde está leyendo). La lleva en una fruta hueca seca llamada calabaza que crece en el bosque central. ¿Qué será la calabaza?*

Juan: La calabaza

Varios niños: La calabaza

Maestra: ¿Y por qué le dirán *cabaza*?

Juan: Porque es de otro país.

La docente promueve espacios para que sus alumnos expresen lo que comprendieron; intenta relacionar las interpretaciones de los niños; solicita justificaciones a partir de lo que escucharon y vuelve a leer algunos pasajes. Durante estos intercambios, se detiene en algún fragmento que considera relevante o que no haya sido comentado por los niños, pues la posibilidad de volver a leerlo puede hacerlo objeto de discusión.

En algunas oportunidades, además, puede resultar necesario ampliar información, ya sea mediante la explicación del maestro o por la consulta de otras fuentes, como es el ejemplo que se expone a continuación:

FRAGMENTO 9

Maestra: ¿Y porque le dirán *cabaza*?

Juan: Porque es de otro país.

Maestra: Yo le pregunté a una compañera que sabe portugués y esta palabra era un poco difícil. Y miren lo que dijo. Escuchen (reproduce un audio) *ahí dice cabaza, las palabras en portugués que tienen esa letra (z) son de origen indígena o árabe. No es originaria del portugués. ¿Vieron lo que me dijo? Es una palabra indígena, que no es del portugués y significa calabaza.*

(...)

Tal como sucede con 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.

En otra ocasión se usó el planisferio de manera de ampliar la información que poseían los niños respecto a los lugares del mundo en los cuales vivían los niños de los textos que se estaban leyendo.

En cada fragmento expuesto, la docente pone a sus alumnos en contacto con un material que no comprenderían por sí solos pero que posee información interesante para seguir aprendiendo sobre familias.

FRAGMENTO 10

Maestra: Acá dice (lee). *Me llamo Celina Tembé porque soy india.*

Niños: ¿India?

Otro niño: no tiene techo.

Maestra: Tiene techo, es india pero tiene techo de madera, decía el texto.

Niña: Y también tiene una casa.

Maestra: Tiene una casa, exacto. Y acá dice otra cosa (lee) *Me gusta vivir cerca del río. Quiero vivir aquí por el resto de mi vida. Amo el bosque y me entristece cuando lo talan. Algunas veces en la noche el bosque me produce miedo porque el Majtín vive allí.*

Nestor: ¿Y quién es el Majtín?

Maestra: El Majtín dice acá (lee) Es un animal enorme que los adultos dicen que es imaginario. Parece que es un animal imaginario. (Sigue leyendo) *Nunca lo he visto pero sé que está allí porque lo escucho silbar. Siento mucho miedo por el Majtín.*

Juan: Parece que es esto brillante que parece oro (refiriéndose a una imagen del texto).

Maestra: Eso que parece oro que está acá, mira lo que dice (lee) *Río abajo. Celina lava y nada en este arroyo que está muy cerca del río principal. Celina algunas veces utiliza la canoa de la familia. Nunca se aparta de la orilla porque abundan lagartos, serpientes y pirañas. Celina nunca siente miedo por jugar allí. Dice que los animales no [no se entiende].*

Emilia: Río abajo algo que parece oro.

(...)

En esta ocasión, leer “textos difíciles” tiene sentido para los niños porque aporta información sobre el tema que se está aprendiendo.

Los niños demuestran ir comprendiendo el texto a pesar de los desafíos que presenta. Por ejemplo cuando Juan dice: “porque son de otro país. y porque los indios a veces los indios no usan zapatos, sino usan chancletas”.

Finalmente se realiza un esquema el cual se completa con la información que brindan los niños de manera de recordar algunos aspectos del texto trabajado.

Fragmento 11

Maestra: ¿De quién habla el texto?

Niño: De *bantem*

Maestra: Habla de una persona ¿cuál persona?

Niño: Una gente

Guadalupe: Celina

Maestra: Celina ¿quién era Celina?

Varios: una nena, una niña

Maestra: ¿Cómo era su familia?

Juan: Tenía unos papás
Niña: Y mamá
Maestra: Papa, mamá ¿y qué más?
Juan: Y hermano (Juan se para y se acerca al pizarrón e indica dónde se encuentra el hermano y el padre de Celina).
Niña: Tenía primas
Maestra: Y tenía otra cosa...
Niños: Hermana
Niño: Y amigas
Maestra: ¿Amigas las pongo con la familia también?
Varios niños: No...
(...)
Maestra: ¿Cómo era su casa?
Mariana: De madera
Bruno: De madera
Maestra: Muy bien Bruno. Y tenía las paredes de adobe. El adobe se hace con barro, sirve para hacer paredes de barro. ¿Dónde vivía Celina?
Niño: En una ciudad
Niño: En un campo
Niña: En el bosque
Maestra: El bosque dice ella. Y qué tenía cerca para poder bañarse y jugar?
Niños: Agua
Maestra: ¿Y cómo era por donde pasaba el agua?
Niños: un río
Maestra: Tenía cerca un río y ella jugaba allí ¿que había allí?
Niños: Agua
Guadalupe: Pescados
Maestra: Lagartos, peces, serpientes y pirañas ¿Ella tenía miedo?
Niños: No.
Maestra: No porque decía que los animales no le iban a hacer mal...
Juan: ¿Que es pirañas?
Maestra: Piraña es un pez que tiene muchos dientes y te puede morder.
(...)
Maestra: ¿De qué se alimenta?
Niña: De pescado y de carne
Maestra: ¿Dónde conseguían el pescado?
Niña: En el agua
Niño: Pescaban
Niño: Tenían una caña y lo sacaban al pez
Maestra: ¿Quién se encargaba de pescar?
Niño: El señor
Niño: Es el papá
Maestra: Era el papá y el hermano
Juan: Y el hermano de 16
Maestra: El hermano de 16 años, muy bien Juan
(...)

Para aprender sobre familias, vivieron una situación de lectura que los relacionó con textos expositivos, les permitió anticipar significados, verificarlos, en síntesis, aprender más sobre un tema.

Como mencionan Castedo y Molinari (2008) cuando se propone leer para aprender sobre un tema, los niños participan de una serie de situaciones prolongadas, diferentes y recursivas, que involucran tanto la lectura como la y escritura. Exploran textos para seleccionar los que aportan la información buscada, leen los materiales seleccionados,

toman notas para guardar memoria de los datos, leen para ampliar información y/o para encontrar respuestas a interrogantes específicos. Mientras leen, vuelven sobre las notas; mientras escriben, ven la necesidad de volver a las lecturas.

Facilitar la lectura de textos de estudio en el marco de la una lectura reflexiva y crítica permite que los estudiantes se apropien de los saberes disciplinares. En la medida en que ayudemos a nuestros estudiantes a superar estos obstáculos ellos podrán apropiarse de los saberes disciplinares y tener interés por leer estos textos (pág. 80).

Intercambios a partir del video informativo

Intervenciones que acompañan la observación de los testimonios

Los testimonios son registros directos que presentan subjetividad propia y a su vez ayudan en la construcción del conocimiento social. En el video que se trabajó se presentan variados testimonios de niños uruguayos, con similares formas de ver el mundo. En esta oportunidad es necesario ayudar a los niños de educación inicial a hacer observables algunos puntos en los cuales los niños deben prestar mayor atención y que sin la intervención docente no lo lograrían aún con autonomía.

La docente comienza a reproducir el video y realiza algunas detenciones para reparar en algunos aspectos que le resultan relevantes de conversar con los niños:

Fragmento 12

Maestra: Vieron lo que dijo *se apoyan uno a otro*. Si vos sos chiquito y estas aprendiendo a caminar ¿quién te ayuda?

Niños: La mamá

Otros niños: La mamá y las hermanas.

Maestra: Dice *la familia son dos personas que se tienen amor*. ¿Ustedes tienen amor por los hermanos, y las hermanas?

Niños: Siii en coro.

(Sigue el video: *mi familia es mi mamá, mi papá, el novio de mi mamá, la familia de parte de mamá y la familia de parte de papá*).

Maestra: ¿Ustedes escucharon lo que dijo esa niña? dijo que tenía...

Francisco: Es como si fuera familia

Maestra: Es como si fuera familia.

Noha: Es como si fuera una familia con una hija

Maestra: Es como si fuera una familia más grande. Atención Juan. Es la familia de parte de la mamá y la familia de parte del papá.

Francisco: Más grande

Francesca. ¿Sabías que mi padre tiene una madre?

Maestra: Claro ¿y es tu abuela?

Francesca: Mi abuela es otra, la que vive al lado de la casa y el abuelo de Lucas de Rayan

Maestra: Sigue el video. Atención

(Sigue el video: *son personas que te protegen, te ayudan*).

Como se puede apreciar, la docente hace observable algunas características de cómo los testimonios del video definen a sus familias en función de sus experiencias personales. Asimismo interviene para que los niños establezcan relaciones entre lo que mencionan esos testimonios y sus propias experiencias de vida. En ese caso, se identifican diferentes configuraciones familiares y, sobre todo, cómo los mismos niños perciben la conformación de su familia.

Aquí observaremos un fragmento de clase en el que la maestra va comentando el video mientras lo miran, deteniéndose a apreciar la diversidad familiar que aparece y conversan sobre las diferentes expresiones del amor.

Fragmento 13

Maestra: ¿Qué dijo él?

(Bullicio)

Maestra: ¿A qué te ayudan?

Francisco: A que no te caigas de la cama

Maestra: Sigue el video...

(Continúa la reproducción)

Maestra: ¿Vieron lo que dijo? mi madre, mi padre y mi hermana. ¿Es una familia numerosa?

Niños: Nooo

Maestra: ¿Qué le enseñó la mamá?

Juan: A jugar al truco

(Continúa la reproducción)

Maestra: Dice que la mamá es muy amorosa ¿qué será?

Juan: Ser muy tierna

Franco: Que te quiere

Juan: Que te ama

Francisco: Que te da un beso

Maestra: Que te ama, que te quiere, que te da un beso. ¿Qué más significa amorosa? ¿Qué decías vos Francesca? ¿Qué significa amorosa?

Francesca: Que te quiere

Maestra: te quiere, te ama y te da besos, ¿algo más significa amorosa?

Niño: Que te cura

Noha: Que te abraza.

Maestra: Me encantó.

Noha: Y cocina

Por otro lado, la reproducción del video tenía como propósito continuar generalizando las ideas sobre qué es una familia y cómo se conforman, por ello las intervenciones docentes consisten en recuperar frases que dicen los testimonios sobre qué es la familia para cada uno y someterlo a conversación con los niños. De esta manera, se promueve que los niños comiencen a identificar otras realidades sociales y familiares a partir de casos concretos, que no son las propias experiencias.

CAPÍTULO 4

Conclusiones

El intercambio colectivo entre la maestra y los niños y entre los mismos niños intentando responder de otra forma al interrogante inicial, demuestra una potencia importante para la enseñanza y para el aprendizaje. Se observa que a lo largo de la secuencia los niños lograron apropiarse del concepto de familias desde la perspectiva de las Ciencias Sociales con la aproximación a las situaciones de lectura, ofreciendo una visión diferente a la que estábamos habituados a trabajar en educación inicial.

El grupo de niños junto con su maestra exploraron diversas formas de abordar el contenido complejo apuntando a la diversidad en las familias, de manera de poder desde lo general reconocer lo particular. A su vez ampliando el concepto de familia y abarcando dicho concepto desde familias de otros países en comparación con las familias uruguayas y específicamente desde los testimonios que se compartieron. A partir del intercambio con el otro se van construyendo las ideas en forma colectiva. El acercamiento a las experiencias de vida y conformaciones familiares lejanas se hizo posible a través de la lectura de la maestra. La potencia de la situación didáctica demuestra que es necesario leer textos informativos también en nivel inicial y que esta situación tiene que desarrollarse a través de la maestra para que accedan al contenido específico y a la terminología específica propia del saber en ciencias.

Las situaciones propuestas eran complejas, aun así los niños sostuvieron las situaciones, pudieron seguir las clases y construir conocimiento. Tuvimos que acomodar las situaciones de enseñanza a las condiciones de trabajo lo cual ha sido tarea en la planificación y en la puesta en práctica de la secuencia. En condiciones reales de trabajo el generar aprendizajes a partir de la lectura colectiva de textos informativos de ciencias sociales y la interpretación de imágenes también es posible en educación inicial con niños de nivel 4 años.

Como afirman Castedo y Molinari (2008, p.29), “investigar un tema interesante brinda oportunidades para que los alumnos puedan aprender otras prácticas de lector y de escritor, al mismo tiempo que avanzar en la comprensión del sistema de escritura”, en nuestro caso podríamos decir que permite avanzar en la comprensión del mundo social y familiar. En nivel inicial es imprescindible que el docente se muestre como modelo lector, que despliega prácticas de lectura para invitar a los niños a ingresar al texto y a su contenido. En otras

ocasiones la maestra colabora con los niños en el recorrido del texto por lo tanto podemos decir que existe una lectura y una relectura del texto. A lo largo de la secuencia y de las diferentes situaciones de lectura, se observan ajustes en las intervenciones docentes: se reduce la situación de exploración colectiva y se acota el tiempo de anticipación a partir de imágenes sueltas. Al acompañar la exploración con interrogantes se dinamiza la situación de enseñanza. Cuando la docente dice por ejemplo: “¿entonces de qué crees que hablará esta partecita del texto que acompaña a esta imagen?, ¿Querés que te lea un pedacito para ver si habla de eso?”, se promueve el establecimiento de hipótesis de lectura que dan lugar a sostener un propósito lector. A partir de esta indagación, hemos hecho observable la necesidad de brindar más lugar al intercambio entre niños a partir de lo que se leyó, de manera que pueden dialogar, escuchar las interpretaciones del otro y, si esto no resultara sencillo, corresponde al docente intervenir para coordinar las diversas interpretaciones, es decir, ponerlos en diálogo entre sí y suspender la voz autorizada del maestro. Quehacer del lector indispensable que debe sostenerse con continuidad para que se convierta en una práctica ciudadana.

Ante la pregunta que nos hacíamos al inicio del TFI ¿es posible leer textos sobre familias del mundo para construir conocimientos sobre las familias en nivel inicial? Hoy podemos responder, sí es posible bajo ciertas condiciones didácticas que exigen sostener en el tiempo propuestas de enseñanza con mucha intervención docente y con actividades que permitan ir construyendo progresivamente el conocimiento social, sobre todo al inicio del proceso de escolarización.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, Beatriz (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* (Buenos Aires), año 26, núm.3.
- Aisenberg, Beatriz. (junio 2007) “Ayudar a leer en sociales” en Revista QUEHACER EDUCATIVO N 83 FUM-TEP.
- Aisenberg, B y Lerner, D. (2008) “Escribir para aprender historia” en *Lectura y Vida*,. Año 29, Numero 3 disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799839>
- Aisenberg, B (2010) Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, Isabelino A (Comp.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Arizpe, Evely; Styles, Morag. “Lectura de imágenes los niños interpretan textos visuales” Recuperado de <https://www.ucss.edu.pe/images/fondo-editorial/revista-cuadernos-literarios-07/imagenes-ninos-textos-visuales-evelyn-arizpe-morag-styles-mariana-leon-chavez.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. Tercera edición (2013) “Programa de Educación Inicial y Primaria” plan 2008. Montevideo, Uruguay
- ANEXO 2 (2009) “Escribir por sí mismos, leer para ampliar información, revisar lo producido”. *Prácticas del lenguaje en contexto de estudio La diversidad en los animales 1o y 2o*. Dirección General de Cultura y Educación. Pág. 5 a 8
- Bello, Alicia, Hozwarth, Margarita (2008) “La lectura en el nivel inicial” https://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/1_la_lectura_en_el_nivel_inicial.pdf
- Calvo, Serulnicoff, Siede (1998) “*Retratos de familia... en la escuela*” Ed. Paidós
- Chartier, R. (2015). *Aprender a leer, leer para aprender*. En J. A. Millán (Coord.). *La lectura en España, informe 2008: leer para aprender*, Madrid: Federación de Gremios de Editores y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Castedo, Mirta, Molinari, Claudia (2008) “La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela” En Programa provincial de la escuela lee más. Dirección General de Cultura y Educación. Bs. As. Recuperado de www.waece.org/escuelaverano_lectura.pdf
- Castedo, M (1999) “*Saber para leer o leer para saber*”. En Castedo, M; Sirio A y Molinari C *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

- Castedo, Mirta (2018) "Alfabetización en la Unidad Pedagógica " Especialización docente en nivel superior. Módulo 5 Leer y Escribir para aprender. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. INFOD
- Castedo, Mirta; Molinari, Siro "4 Leer para saber más sobre un tema". En *"Propuestas para el aula"* en nivel inicial. Pág.14 a 15
- Castedo, Mirta; Molinari, Siro "Lectura exploratoria para localizar información específica". En *"Propuestas para el aula"* Primer ciclo. Pág.10 a 16
- Castedo, Mirta; Molinari, Siro *"Propuestas para el aula"* Segundo ciclo. Pág.8 a15
- Castorina, José Antonio (2006) "Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque" En *La educación en nuestras manos*. UBA.
- Dirección General de Cultura y Educación. "La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín de infantes y en la escuela" Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. "Los docentes como mediadores de lectura" Programa Provincial de la escuela lee más. Provincia de Buenos Aires.
- García-Debanco, C.; D. Laurent y M. Galaup (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques*, 143-144, décembre, pp. 27-50. *"Las formulaciones de las escrituras transitorias como testimonios del saber en el curso de su apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria"* Traducción de Flora Perelman (2009, Francia Toulouse)
- Espinosa, A. M. (2006) "La especificidad de las situaciones de lectura en naturales" en: *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 26 N1. Disponible en:http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Espinoza.pdf
- Espinosa, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009) *"Enseñar a leer textos de ciencias"* Ed. PAIDÓS, Buenos Aires. Capítulo 3
- Harf, Ruth; Pastorino; Sarlé, Spinelli, Violante, Windler *"Raíces, tradiciones y mitos en el nivel Inicial. Dimensión historiográfica pedagógica"*
- Heredia, M. (2018). Prácticas y funciones de la escritura en clases de Ciencias naturales. Segundo ciclo del nivel primario: Estudio de casos en docentes con diferentes trayectorias formativas. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1530/te.1530.pdf>
- Holzwarth, Margarita (2007) "Los docentes como mediadores de lectura" Dirección general de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/laescuelaleemas/mediadores_lectura.pdf

- Kaufman, Ana María. (2015) *“Leer y escribir: El día a día en las aulas”* Ed. Aique Buenos Aires, Argentina
- Paione, Alejandra. (2008) “La interpretación colectiva de textos sobre la diversidad de infancias en el mundo” En Congreso Argentino de antropología social. Misiones, Argentina
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/112845/Documento_completo.13811-2-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rostán, Elina coord. (2010) “Enseñanza de las ciencias sociales: propuesta para la escuela” Montevideo, Uruguay Ediciones Camus.
- Miras, Mariana, (2000) “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, Infancia y aprendizaje,
- Lanz, Guillermina (2018). *“La interacción entre pares: una propuesta para aprender a leer en cooperación en el Nivel Inicial”* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de la Plata.
- Lerner, Delia. (2002) *“La autonomía del lector. Un análisis didáctico”*, Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, año 23, núm.3.
- Lerner, D (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Siede, Isabelino A. (1998) *“Palabras de familia; unidad y diversidad como ejes de la enseñanza”* en S. L. Calvo; A. E. Seruicoff; I.A. Siede (comps.): *“Retratos de familia.. en la escuela”*. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Serulnicoff, Adriana E., “Reflexiones en torno a una propuesta de trabajo con las ciencias sociales” En “0 a 5 La Educación en los primeros años n 3” Ciencias sociales.
- Zelmanovich, Perla “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema ¿cercanía o lejanía? Referenciado en <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/148>

ANEXO

Clase1. ESCRITURA COLECTIVA DE IDEAS PREVIAS

Actividad: NUESTRAS FAMILIAS

Propósito: Recabar ideas previas sobre el concepto familia a través de la conversación y la interrogación y plasmarlas con la escritura para poder volver sobre ellas.

Desarrollo tentativo de la actividad

Recabar ideas previas sobre el concepto familia a través de conversar con los niños.

Se plantea la consigna a los niños. Consigna: Dibuja a tu familia. Se entregan los materiales necesarios para la realización de la misma.

Socialización de los dibujos realizados con el resto de la clase. Respondiendo las preguntas: ¿A quién dibujaste?, ¿Quiénes son?, ¿Son parte de tu familia?

Se realizará la toma de notas a partir de las respuestas de los niños.

¿Les parece que es suficiente lo que sabemos sobre la familia?

Proponer saber más sobre: ¿Cómo se conforman las familias?, ¿Cómo podemos hacer para saber más de cómo se conforman las familias? ¿dónde podemos buscar información? ¿qué les gustaría saber?, ¿qué significa la palabra “conforman”?, podemos usar un diccionario para buscar el significado. ¿Qué saben ustedes sobre eso?, ¿Cómo están integradas las familias?, ¿saben algo?, ¿conocen familias?, ¿qué tienen las familias?, ¿por qué son familias y no gente junta?, ¿qué hace que sean una familia?

El trabajo con estas interrogantes ofrece la oportunidad para que los niños formulen “respuestas tentativas” o “hipótesis escolares”. Este es otro aspecto de la dimensión metodológica que se tiene que trabajar, del mismo modo que el investigador plantea hipótesis como guía para buscar información, en clase es importante abordar estas cuestiones con los niños.

Nos organizamos:

Preguntas	Posibles respuestas/ lo que sabemos	lo que queremos saber/ aprender
¿Cómo se conforman las familias?	mamá, papá e hijos/s	
¿Todas las familias son iguales? ¿Por qué?	no/ si no porque son diferentes ¿por qué son diferentes pero igual son una familia? si porque todos tienen mamá y papá ¿Están seguros que todos tienen mamá y papá?	¿por qué las familias son diferentes entre ellas pero igual son una familia?

¿Conocen familias?, ¿cuáles?	si, la mía, la de mis amigos	
¿Qué tienen las familias en común?, ¿qué tienen que los une?	todas las familias tienen hijos, los unen los hijos. ¿y los que no tienen hijos no son familia?	
¿Por qué son familia y no personas juntas?	Porque nacieron de la madre. porque tienen el mismo apellido porque viven en la misma casa.	
¿Qué los hace ser una familia?	que viven juntos.	
	Algunas hipótesis en forma sintética de lo que sabemos: Las familias son diferentes entre ellas. En las familias hay hijos, padres y madres.	

En esta propuesta no debe reducirse solo a la descripción. Si bien la descripción es necesaria como primer paso, debe acercarse a la búsqueda de relaciones y explicaciones.

A partir de las respuestas de los niños podemos ir organizando la información en lo que sabemos sobre las familias y allí anotar lo que surja en esta clase. También ampliar con lo que queremos saber.

Las respuestas tentativas también se tornan fundamentales porque, al igual que un investigador que utiliza la búsqueda de evidencias como parte de su metodología, en esta etapa hay que identificar inicios con los niños para refutar, completar o confirmar las hipótesis establecidas.

Clase 2. LECTURA COLECTIVA Y ESCRITURA

Actividad: DIVERSIDAD FAMILIAR Analizar las siguientes fotografías para pensar cómo son esas familias.

Propósito: Reconocer la diversidad familiar a partir de fotografías.

Consigna: Observar las fotografías y pensar cómo son las familias, cómo están formadas.

Desarrollo tentativo

- En mesa de 2 niños: se entregan fotografías a cada mesa.

- Una vez presentadas las imágenes, los niños podrán observarlas y describirlas exponiendo en forma oral, lo que ven en estas. Para que la búsqueda de evidencias sea más rica el docente deberá guiar la observación.
- Nombrar distintos miembros de las familias y comparar cómo están integradas. Contar la cantidad de integrantes.
- Es necesario el planteo de interrogantes en forma oral: ¿Qué miembros de las familias aparecen?, ¿Cómo se dan cuenta? Así de esta manera poder guiar la observación.
- Las respuestas a estas preguntas llevan a la búsqueda de diferencias y similitudes en cuanto a los integrantes, vestimentas, postura corporal y expresiones.
- Tomando en cuenta los contenidos programáticos se pueden incluir familias de la actualidad, familias en las que aparecen otras características comunes por ejemplo respecto a los roles, donde sus integrantes estén realizando algún tipo de actividad lo cual permite comprobar que en todas las familias hay distribución de tareas aunque no todas son iguales.
- La utilización de fuentes iconográficas (imágenes) en diferentes instancias puede ser un recurso para la búsqueda de evidencias sobre la diversidad familiar, pero también sobre las características en común que tienen las diferentes familias.
- En este caso las imágenes seleccionadas corresponden a diversas familias, algunas mencionadas en los contenidos del programa escolar y permiten iniciar un estudio de la temática pudiendo observar en qué se parecen y en qué se diferencian.
- Una opción que permite promover una real participación de cada uno de los niños es realizar este tipo de actividad en pequeños grupos, presentando una imagen por vez, posibilitando luego la rotación por distintos subgrupos.
- *Segundo momento ESCRITURA:* Toma de notas de las observaciones realizadas. (Si bien las hipótesis registradas en la primer instancia al comienzo de la secuencia, sabemos que se puede realizar reescritura de las mismas, ya que es un borrador y a medida que avanzamos también se van acomodando las hipótesis, y las mismas se pueden mejorar la escritura con la ayuda de la docente). Como la información puede ser mucha y variada, es importante tener en presente las preguntas guías, formuladas anteriormente. No olvidemos que ellas son las que orientan el recorrido, acotando que aspectos de la información son lo que buscarán.

- La docente les propone a los niños anotar todo lo que observaron. Dictado a la maestra
- En esta instancia, la intervención docente es fundamental, ya que se generará una tensión entre el contenido abordado y la producción de los niños que son los autores del texto. El docente debe orientar a través de interrogantes equilibrando lo que los niños ya saben acerca de las familias y lo que quieren plasmar en el texto. En esta etapa de dictado al docente, hay negociaciones entre ellos que van a incluir lo acordado en forma colectiva. Si bien es un gran desafío, sabemos que el texto a producir es provisorio.

Clase 3. LECTURA COLECTIVA DE TEXTO INFORMATIVO

Actividad: DIFERENTES FAMILIAS, DIFERENTES CULTURAS “Niños como yo”

Esta propuesta incluye además de imágenes relatos sobre las familias.

El **propósito** de la lectura es realizar una aproximación al texto y su contenido.

El **propósito** de sociales es conocer la familia de Celina

Desarrollo tentativo:

- Se presenta el texto de Celina
- Antes de la presentación del texto se muestran las imágenes que aparecen en el texto de forma separada.
- Se hace pasar a los niños de a uno, toman una imagen la muestran a sus compañeros y dicen lo que ellos ven.
- Luego se presenta el texto por equipos de dos niños (en la clase tenemos 10 mesas de dos niños por mesa) por lo tanto serán diez textos en dos hojas A4.
- Durante la lectura: Se brinda un espacio para la lectura en parejas. Se interviene en las mesas de manera de poder luego retomar las interpretaciones de los niños realizadas en forma colectiva.
- Posteriormente se proyecta con proyector y computadora el texto en forma grande para todos los niños. Se realiza una lectura colectiva en la cual los pequeños grupos podrán comentar e intercambiar las lecturas realizadas. Dónde retomaremos las partes encontradas, los significados y las informaciones.
- Pensamos cuales son las informaciones nuevas que podremos obtener al leer el texto.
- Se realiza una lectura por parte del docente de las partes del texto que los niños van identificando. Identificamos el título del texto. Posibles preguntas para rescatar el contenido de la primera parte del texto. ¿de quién nos habla el

texto?, ¿Quién es Celina?, ¿Cuántos años tiene?, ¿en dónde vive?, ¿con quién vive?, ¿cómo es la familia de Celina?, ¿Que hace el padre de Celina?, ¿y el hermano?, ¿qué comen?, ¿Cómo es dónde vive Celina?

- parte del texto “La familia de Celina” ¿estas dos personas que están acá?, ¿quiénes serán?, ¿cómo podemos saber quiénes son?, ¿dónde lo dirá? la maestra ayuda con la lectura para ayudar en la comprensión.
- Parte del texto “los alrededores de San Pedro” ¿que será San Pedro? ¿en dónde queda? si los niños no saben y menos lo imaginan podemos ampliar la información con un mapa de América, buscar el lugar. (Lo podemos hacer en la clase siguiente).
- Se realiza una lectura total del texto en forma ordenada por parte de la maestra. En la parte del texto que dice tradiciones tembé. Podemos ampliar la información buscando en internet qué significa “tembé” “urucum” “cabaca”. ¿ de qué otra manera podemos saber sobre estas palabras en portugués?
- parte del texto La casa de Celina ¿cómo es la casa de Celina?, ¿dónde duerme Celina? ¿El cuarto de los padres también lo usan para otra cosa? ¿qué cosa?
- Se verifican las interpretaciones realizadas en los pequeños grupos y en la primera aproximación al texto
- Después de la lectura se realiza una síntesis en forma oral, con las preguntas ¿De qué trataba este texto?, ¿ya conocían un texto igual? si yo les muestro imágenes de cosas ¿ustedes pueden seleccionar o marcar de qué hablaba este texto?, ¿qué nos dió el texto?, ¿qué cosas aprendimos con él?, ¿porque aprendimos cosas con el texto?
- ¿Cómo está integrada la familia de Celina? ¿Qué tareas realizan los diferentes integrantes? ¿Qué está permitido hacer? ¿Qué no estaba permitido hacer? ¿Cuáles son sus costumbres? ¿Quiénes trabajaban?
- Como síntesis ESCRITA completamos el esquema:
- Recursos a utilizar: imágenes del texto separadas e impresas, proyector, texto virtual, computadora, pantalla, esquema en papelógrafo., mapa de América, internet, google, consulta a personas que saben portugués.

Clase 4 LECTURA COLECTIVA DE TEXTOS INFORMATIVOS.

El **propósito** de lengua es leer los textos de Omar y Esta para aprender sobre las familias.

Propósito: Promover el conocimiento sobre cómo son las familias de Omar y Esta.

Desarrollo tentativo :

- Se presentan los textos de Omar y cinco de Esta en cinco subgrupos.
- Se les plantea a los niños ¿sobre qué hablarán estos textos?. ¿ya habían visto textos así?, ¿dónde?, ¿de qué hablaban?, ¿estos hablarán de lo mismo?, ¿qué nos dirán?
- hacemos una pequeña lluvia de ideas.
- Bueno vamos a intentar leer y ver qué nos dicen estos textos.
- Consigna: En pequeños subgrupos de 4 niños les va a tocar un texto y lo van a tener que leer para luego contarnos de qué se tratan. (Los pequeños grupos serán variados, cambiados respecto a la actividad de Celina). Se brinda un espacio para la lectura compartida o colectiva en pequeños grupos de 4 niños.
- Se realiza una puesta en común sobre lo leído para eso cada grupo nos cuenta qué decía el texto. ¿Nos informaba de algo?, ¿aprendimos algo que no conocíamos?, ¿para qué leímos?
- Antes de la lectura por parte del maestro. Los niños dicen lo que leyeron y el docente pregunta ¿dónde encontraron esa información?, ¿dónde lo dice? y los niños deben indicar en los textos, ¿cómo te diste cuenta?, ¿cómo se dieron cuenta? bueno quieren ver si realmente dice lo que ustedes pensaban. Lectura por parte del maestro de la porción del texto que indiquen los niños de manera de verificar o contrastar la lectura de los niños con lo que realmente dice el texto.
- El análisis de estos textos permite además del estudio de las características de las familias y la comparación entre ellas.
- A partir de lo trabajado con ambos textos se puede tomar nota para recordar
- “Se puede acá incluir la toma de notas por parte de la docente a través del dictado de los niños”
- Acá los niños tienen la posibilidad de centrarse en la composición del texto a través de las preguntas. Deben realizar previsiones de lo que van a dictar, revisar después del escrito. Al dictado de los niños el docente tal vez pueda tomar decisiones para orientarlos. Tal vez “al comienzo podemos responder” Las familias están integradas por.... ya que hipotéticamente tal vez respondan con palabras sueltas ej. papá, mamá, hijos etc. Tal vez la docente puede decir que cuando se finaliza la oración va punto.. Es decir, acompañar a la escritura con diversas informaciones a través de las cuales los niños empiezan a familiarizarse con las decisiones que todo escritor debe tomar. Escribir el texto

como van dictando los niños, pero ir dejándolos que discutan lo que quieren poner.

- plantear las mismas interrogantes que las planteadas en el texto y luego realizar una comparación entre ambas tomando como ejes para comparar los integrantes. POSIBLES PREGUNTAS ¿Cómo están integradas las familias?, ¿Qué tareas realizan los diferentes integrantes?, ¿Qué está permitido hacer? ¿Qué no estaba permitido hacer?, ¿Cuáles son sus costumbres?, ¿Quiénes trabajaban?
- Para complementar la información incluir imágenes y reiterar algunas de las interrogantes ya planteadas en los textos.

Bibliografía Fuentes:

- UNICEF. “Niños como yo”
- estaticos.educalab.es/cniie/leer.es/web_RosaSensat/E.P_CicloSuperior/geografia/Familias.htm
- fotografías
- videos de vivir juntos <https://www.youtube.com/watch?v=wCIIQjczjo>
- texto informativo (Libro “Niños como yo”)

Clase 5. CUADRO COMPARATIVO (ESCRITURA COLECTIVA)

Propósito: Recordar la información extraída de los textos leídos en las actividades anteriores para poder realizar comparaciones entre las familias estudiadas.

Desarrollo tentativo:

Cuadro comparativo

Nombre de los niños			
Lugar donde vive cada familia			
Integrantes de su familia			
tareas que realizan los padres			
tareas que realizan los niños			

Clase 6- OBSERVACIÓN DE UN VIDEO LECTURA COLECTIVA

Contenido: la familia de hoy, se trabaja con relatos de los niños sobre la idea que tienen de las familias en la actualidad, que pertenecen a distintos contextos y conversar a partir de lo que nos dicen buscando semejanzas y diferencias entre ellas.

Propósito: Poner en contacto a los niños con diferentes contextos promoviendo la construcción de representaciones más ricas y diversas realidades sociales contratadas.

<https://www.youtube.com/watch?v=wCIIQijczjo> vivir juntos familia Uruguay

Desarrollo tentativo:

- **Inicio o motivación:** se presentan letras sueltas y se intenta formar una palabra (FAMILIA) como un puzle ¿Por qué será que armamos la palabra familia?, ¿de qué se tratará el video que veremos?
- Antes de la lectura
- Presentación de capturas de pantalla de los niños que hablarán.
- **Durante la lectura:** visualización del video en forma completa (5 minutos)
- ¿De qué se trataba el video? , ¿Sobre qué hablaban?, ¿quiénes estaban allí?, ¿Qué entendieron?
- Vamos visualizando el video por niño así podremos identificar qué dicen.
- Podemos realizar anotaciones para recordar lo que dicen los niños en el video.
- Continuamos con otro niño. ¿Qué comentaban los niños en el video?,
- **finalmente** realizaremos una síntesis de lo estudiado en el video a partir de las notas realizadas. ¿CÓMO SE CONFORMAN LAS FAMILIAS DE ESTOS NIÑOS? ¿Podemos responder a nuestra pregunta a partir de este video?, ¿necesitamos saber algo más?, ¿cómo podríamos hacer?

Clase 7- ESCRITURA COLECTIVA PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN SOBRE LAS FAMILIAS DE LA CLASE.

Actividad: AUDIO Y FOTOGRAFÍA FAMILIAR

Propósito: Reconocer y compartir la conformación familiar y el significado de familia de cada uno.

Consigna: Cada niño debe traer una foto familiar con audio explicativo o realizar un video en donde expliquen qué significa la familia para ellos.

Desarrollo tentativo:

- Plantear la consigna en forma virtual o presencial y recabar la información de las familias.
- Escribimos juntos, luego de visualizar o escuchar el audio explicando sobre la familia tomamos nota de los aportes de los niños en un papelógrafo. *TOMA DE*

NOTAS POR PARTE DE LA DOCENTE A TRAVÉS DEL DICTADO DE LOS NIÑOS.

- Al ir teniendo información sobre las familias es que podremos ir escribiendo para completar la parte de nuestro cuadro lo que sabemos sobre las familias.

Clase 8- ESCRITURA COLECTIVA Y LECTURA COLECTIVA

Actividad: LA CONSTRUCCIÓN DE UN MURAL DIGITAL (PADLET)

Propósito: Escribir en familia en el mural, hablar sobre la familia para luego poder leer en clase y compartir la información.

Desarrollo tentativo:

- Es un material que sirve para comunicar, y el uso de las tic en la actualidad es fundamental como recurso metodológico.
- Construcción de un padlet (mural) con las fotos familiares que traen los niños, junto con el relato construido entre integrantes de los diferentes núcleos familiares y los niños (ya sea en forma escrita o audio).
- **Consigna:** cada familia debe cargar en este espacio virtual una fotografía con la explicación de los componentes o integrantes de la familia. Padlet para compartir: <https://padlet.com/ceipitaliano/skyzdlbkfq2pz9qx>
- Acá la familia actúa como coeducador ya que al ser ellos lo que ayudan a los niños en la escritura del muro virtual.
- Se irá realizando la lectura de las producciones a medida que se van realizando.

Esta actividad es importante ya que toda investigación, se debe comunicar. La realización del muro virtual involucrando a las familias hace que la misma sea más significativa no solo para el niño sino para toda la comunidad. A partir de esto ya los niños están preparados para la elaboración de una conclusión provisoria de la pregunta problematizadora presentada en el comienzo de la secuencia ¿Cómo están conformadas las familias?

Clase 9 CUADRO COMPARATIVO

Concepto a trabajar: familia

Propósito: Retomar el cuadro para observar los avances obtenidos.

Consigna: Vamos a ver lo que aprendimos sobre las familias.

Desarrollo tentativo de la actividad:

- Retomar el cuadro con las ideas previas sobre la familia “lo que sabemos”
- Conversación sobre el cuadro
- Reflexión sobre las preguntas que intentamos responder.

- Completar el cuadro con “lo que aprendimos”
- Identificar los integrantes que conforman la familia. ¿Qué otras cosas conforman una familia?