

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**¿URUGUAY ES UN PAÍS INDÍGENA?
EL APRENDIZAJE DE CIENCIAS SOCIALES EN 2DO
AÑO ESCOLAR, A PARTIR DE LA ESCRITURA DE
EPÍGRAFES**

Estudiante: Cintia Nuñez Martínez

Directora: Gabriela Hoz

Montevideo, octubre de 2021

Agradecimientos

A mi directora Gabriela Hoz, quien me acompañó en todo momento y estuvo pendiente en cada paso alentando a seguir aún en momentos difíciles.

A mi compañera de ruta en este desafío, Silvia Pombo, con quien compartí gran parte de los trabajos.

A mis compañeros/as colegas que escucharon y sostuvieron todo el proceso.

Muy especialmente a los niños y niñas de 2do año de la Escuela N°307 quiénes fueron parte la enseñanza y aprendizaje mutuo.

A mi familia que a la distancia alentó a continuar.

ÍNDICE

Introducción.....	4
Justificación.....	5
Recorte.....	6
Preguntas de investigación.....	6
Marco Teórico.....	7
Enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Primaria.....	7
La enseñanza de un contenido histórico.....	8
La enseñanza a través de preguntas y problemas.....	9
La lectura y la escritura como herramientas para aprender.....	10
Lecturas para aprender.....	11
Escrituras para aprender.....	11
Condiciones didácticas e intervenciones docentes.....	13
Interrelación entre lecturas y escrituras.....	13
El lugar del docente y de la intervención.....	14
El lugar del alumno y su posición ante el contenido.....	14
La organización del contenido y su secuenciación.....	15
Decisiones metodológicas.....	15
Contextualización.....	16
Población y muestra.....	17
Instrumentos de recolección de datos.....	17
Descripción analítica de la secuencia.....	18
Etapa 1.....	18
Clase 1.....	18
Clase 2.....	20
Etapa 2.....	21
Clase 3.....	21
Clase 4.....	23
Clase 5.....	24
Etapa 3.....	26
Clase 7.....	26
Clase 8.....	28
Clase 9.....	29
Clase 10.....	30
Análisis de datos.....	31
Introducción.....	31
Análisis de epígrafes producidos en duplas (versión inicial).....	33
¿Qué transformaciones realizan entre la versión inicial y la versión revisada?....	38
Conclusiones.....	42
Bibliografía.....	45
Anexos.....	46

Introducción

La propuesta se enmarca como parte del trabajo de investigación en la enseñanza de escritura de epígrafes para aprender Ciencias Sociales, específicamente Historia. El contenido específico a abordar se realizará a través de una secuencia, siendo el mismo “Pueblos originarios”, partiendo de la siguiente interrogante: ¿Uruguay es un país indígena?

La misma se realizó con niños y niñas de 2do año en una escuela pública de categoría A.PR.EN.D.E.R¹ en la ciudad de Montevideo. El tiempo considerado para llevar a cabo la secuencia en el aula fue de un mes, extendiéndose algunos días debido a aspectos particulares de la realidad escolar y del grupo de niños/as.

Durante el proceso de estudio enmarcado en la secuencia se analizaron textos tales como: tomas de notas, cuadros comparativos, esquemas, textos explicativos, epígrafes y rótulos.

El propósito es analizar la producción escrita de epígrafes y evaluar si dicho proceso favorece la comprensión de los hechos históricos, así como evaluar si lo plasmado en las producciones se relaciona con el contenido seleccionado con menor o mayor profundidad. Se observará además si existen transformaciones entre la versión inicial y final de los epígrafes.

Se desarrollan diferentes situaciones didácticas durante el proceso, siendo la escritura por sí mismos y en duplas el foco del trabajo de investigación, con la característica específica de ser un trabajo cualitativo- interpretativo y de corte didáctico.

¹ Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas

Justificación

En segundo año de educación primaria se comienza a profundizar los conceptos de tiempo histórico, sujeto social, cambios y permanencias.

El tiempo histórico entendido como: “Una construcción colectiva que representa los intereses de los grupos que conforman la sociedad. Dando cuenta de la historicidad se reconocen los cambios y permanencias que son el resultado de encuentros y desencuentros de esos grupos” (PEIP, Programa de Educación inicial y Primaria, 2008: 94).

A partir de contenidos tales como: La reconstrucción del pasado de la comunidad a través de testimonios y la organización socio-cultural de las poblaciones: las tribus, se buscó tomar como objeto de enseñanza la problematización de la historia construida desde el poder hegemónico a través de los pueblos originarios. El PEIP plantea la incorporación de una Historia Problema donde se incluyan nuevos espacios y actores sociales, ejemplo el ámbito de la vida privada, las mujeres, los campesinos, los indígenas, afrodescendientes y los niños, ignorados desde una visión tradicional (PEIP, 2008: 96).

En el ámbito pedagógico – didáctico muchas veces la enseñanza de las Ciencias y la Lengua parecieran ir por caminos separados, siendo una práctica difícil su interacción y colaboración mutua para aprender contenidos de diferentes áreas.

El abordaje y producción de diferentes textos con el objetivo de aprender Ciencias ha sido y es un desafío. Los epígrafes, textos breves que dan cuenta de lo que los alumnos ven y valoran en las imágenes, son un tipo de texto no muy frecuentados y menos en clases de niños pequeños, significando una instancia de investigación que aportará información y conclusiones al respecto, sumándose a las existentes.

García -Debanc, Laurent y Galaup (2009), manifiestan que lo escrito y lo oral están en interacción permanente a lo largo del proceso científico y aseguran funciones diferentes según el momento del proceso. En sus conclusiones plantean: “La producción de formulaciones sucesivas en los escritos transitorios contribuye a ayudar a los alumnos a precisar la comprensión de los problemas tratados en la enseñanza de las ciencias” (2009).

Crinon (2002) plantea:

Las actividades del lenguaje, orales y escritas, no constituyen una simple transcripción y activación de las representaciones mentales. El lenguaje, conocido como “artefacto cultural” e “instrumento mediador”

del pensamiento, está indisolublemente ligado a la interacción social y a la elaboración cognitiva (p.123).

Desde esta visión se plantea llevar adelante un diseño metodológico que permita analizar si efectivamente la escritura de epígrafes en clases pequeñas contribuye a dicha interacción y elaboración cognitiva que favorezca el aprendizaje de Ciencias Sociales, Historia.

Lograr escribir epígrafes a partir de imágenes que intenten reconstruir el pasado de una comunidad será un gran desafío ya que son un texto propio de las Ciencias que no suele tomarse como objeto de enseñanza. Si bien existen investigaciones precedentes que exponen la potencialidad de la escritura como herramienta para aprender, lo hacen en 2do ciclo, siendo el 1er ciclo un área de vacancia en este aspecto.

Recorte

El área de investigación será desde la Escritura, el proceso en la producción escrita de epígrafes a partir de imágenes sobre pueblos originarios en 2do año. ¿Qué proceso o procesos realizan los niños y niñas de 2do año B de la Escuela 307 en la producción escrita de epígrafes a partir de imágenes? ¿Dicho proceso influye en el aprendizaje de Ciencias Sociales?

Preguntas de investigación

- 1- ¿La escritura de epígrafes favorece la comprensión de los hechos históricos?
- 2- ¿Qué se plasma en los epígrafes que escriben los niños cuando aprenden contenidos históricos?
- 3- ¿Qué transformaciones realizan entre la versión inicial y la versión revisada?
- 4- ¿Qué lugar ocupa el contenido en los textos que escriben?

Objetivos Generales

- Reconocer e identificar el proceso que realizan los niños y niñas al momento de escribir epígrafes a partir de imágenes.

Objetivos Específicos

- Analizar y describir las escrituras de epígrafes de los niños y las niñas a partir de imágenes.
- Identificar las transformaciones en los textos entre escritura inicial y final.
- Reflexionar si las escrituras de epígrafes ayudan a comprender los hechos históricos.

Marco Teórico

El presente trabajo procura profundizar respecto a la enseñanza de la lectura y escritura para abordar contenidos de Ciencias Sociales, específicamente de Historia, en segundo grado de la Educación Primaria. Para ello se abordará el contenido **Pueblos originarios** considerando algunos de los aspectos complejos que el mismo conlleva. A lo largo del marco teórico se referencian aspectos vinculados a la enseñanza de la Historia en la mencionada etapa escolar, considerando aspectos propios de esta disciplina social e inter-relacionándolos con aspectos didácticos de la enseñanza de la lectura y la escritura, con el propósito de arribar a las condiciones que favorecen que las mismas se constituyan en herramientas para aprender Ciencias Sociales.

Enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Primaria

El objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales es la realidad social, tanto en el presente, como en el pasado y en cuanto a las perspectivas a futuro.

Ahora bien, tal como lo plantea Siede (2010: 15), la realidad social que cada uno percibe tiende a ser fragmentaria y sesgada, de acuerdo a la clase social y el entorno cultural de pertenencia. “En el conocimiento de sentido común, la rutina funciona como soporte de nuestra manera de ver el mundo, de asimilar lo desconocido a lo ya conocido, de interpretar lo problemático o distinto según parámetros preexistentes”. (Siede 2010:13).

En este sentido, plantea el autor, resulta imprescindible que el aula se constituya como espacio público de confrontación de las socializaciones primarias de los grupos de referencia, es decir como espacio de confrontación de diferentes percepciones. Ello redundará en que cada persona desarrolle herramientas, no solamente para la vida en sociedad, sino para la modificación de la misma.

Al pensar sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la etapa escolar, resulta medular tener presente el hecho de que los/las niños/as son agentes sociales que en interacción, tanto con sus pares como con los adultos, participan de prácticas sociales, que los/las llevan a elaborar ideas personales sobre cuestiones políticas, sociales, económicas e históricas.

Castorina (2006) se refiere a estas construcciones como representaciones sociales que adquieren el carácter de metáforas, justamente por representar el punto de vista de un grupo de pertenencia, por estar conformadas por imágenes colectivas, cargadas de valores y emociones.

No obstante, si bien se hace referencia a estas representaciones o esquemas personales como las ideas previas con las que los alumnos/as se enfrentan a la información escolar, Castorina propone que es necesario incluir por parte de los/las docentes como ideas previas de los alumnos, creencias colectivas, que constituyen una *filosofía o concepción del mundo social del sentido común*, que no forman parte de la elaboración reflexiva de los/las estudiantes. Estas creencias no pueden dejar de estar consideradas entre las ideas previas, sostiene el autor, ya que conforman también el marco dentro del cual se dan los procesos de asimilación y acomodación de los saberes acerca de lo social.

La enseñanza debería apuntar a cuestionar estas creencias colectivas, “permitiendo que frente a ciertos problemas de la ciudadanía donde nos manejamos con sentido común, podamos manejarnos con conceptos próximos a las Ciencias Sociales” (Castorina, 2006:56).

La enseñanza de un contenido histórico

Según Carretero y Kriger (citados por Garriga, 2021), en la enseñanza del relato histórico dentro de las Ciencias Sociales, se ha dejado por fuera a los sujetos sociales y a sus conflictos, lo que según los autores es el principio activo de la historia. Este diseño curricular clásico, para la enseñanza de las Ciencias Sociales, basado en la homogeneidad e invariabilidad, ha invisibilizado a una gran pluralidad de sujetos que conforman y conformaron el entramado social., lo que según los autores es el principio activo de la historia. Este diseño curricular clásico, para la enseñanza de las Ciencias Sociales, basado en la homogeneidad e invariabilidad, ha invisibilizado a una gran pluralidad de sujetos que conforman y conformaron el entramado social.

Es a fines del siglo XIX, como expresan M. Garriga, V. Morras y V. Pappier (2021), que la escuela cobra protagonismo siendo una institución central para el Estado, destinada a formar generaciones con lineamientos e ideas claras, la formación de los ciudadanos que ese Estado necesitaba. De esta forma hubo saberes, expresiones,

maneras de vincularse, roles y funciones sociales que se incluyeron y otros que, no sólo no se contemplaron, sino que se excluyeron.

En la construcción de estas ideas de “progreso” y “civilización” se excluye a la población mestiza, indígena y negra, cuyos modos de vida se vinculan con el “atraso”, se identifican como “barbarie” y por ello se hace necesario eliminarlos para avanzar y alcanzar el futuro.

Desde una perspectiva actual, según lo propone Garriga (2021), es imprescindible pensar la Historia y su enseñanza desde un modelo plural, situado, conflictivo y multicultural.

Bail citando a Cassany (2005) plantea que:

El discurso histórico, como cualquier otro, no es neutro, ni refleja la realidad de modo objetivo. Detrás de un discurso hay un enunciador que se sitúa en un lugar y un tiempo concreto y desde allí presenta su percepción sobre determinado evento (Bail, 2010:98)

La escuela tradicionalmente ha ofrecido una mirada estática y desprovista de conflicto sobre el mundo indígena. Cuestionar esta concepción resulta medular para habilitar un enfoque diverso y plural de la historia

La enseñanza a través de preguntas y problemas

Frente al abordaje de un tema, las ideas de los alumnos son un punto de partida importante que deberá permitir centrar la atención sobre el objeto de conocimiento a enseñar.

Como menciona Siede (2010: 271) citando a Aisenberg los niños realizan construcciones propias del mundo social relacionado a sus propias interacciones sociales. No reciben pasivamente la información sobre los distintos aspectos del mundo social que le brindan los adultos sino que a través de la interacción de los objetos se plantean interrogantes y formulan hipótesis.

Por ello la pregunta tiene un rol protagónico y nada simple. Es en esta línea que Siede (2010: 273) convoca a Gadamer (1994), quien afirma que:

[...] contrariamente a la opinión dominante, preguntar es más difícil que contestar. [...] El planteamiento de una pregunta implica la apertura, pero también su limitación. Implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta. [...] En su condición de pregunta muestra una aparente apertura y susceptibilidad de decisión; pero

cuando lo que se pregunta no está destacado con claridad, o al menos no lo está suficientemente, frente a los presupuestos que se mantienen en pie, no se llega realmente a lo abierto y en consecuencia no hay nada que decidir.

De aquí que la función de la pregunta es principalmente orientar, no sólo averiguar lo que se sabe sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. Se transforma en significativa cuando determina un rumbo de ideas y pensamientos, cuando ayuda a pensar solos y con otros, posibilitando la construcción de la respuesta.

Según Carretero (2007), citado por Bail (2010) la finalidad de la enseñanza de la historia debe pensarse como posibilidad de motivar a los alumnos a hacerse preguntas y proponer respuestas posibles, más que brindar certezas sobre los hechos históricos, preguntas que se consideren sobre la base de que no hay una única perspectiva, sino que hay múltiples miradas sobre el mismo evento. Solo de este modo será posible trascender la “homogeneidad instalada” antes mencionada, y avanzar hacia un modelo plural de enseñanza de la Historia donde todas las voces de los distintos actores sociales, de ayer y hoy, sean escuchadas y rescatadas.

Sin embargo, para poder lograr tan importante propósito, se hace necesario delimitar el objeto de estudio, para que se adapte a los tiempos escolares y permita generar un pensamiento crítico y reflexivo sobre el tema a tratar, sin empobrecerlo.

“Recortar para profundizar, pero sin perder la complejidad” (Siede 2010:277). Ese “pedacito” de la realidad histórica a considerar en clase, debería permitir, reconocer elementos de alguna de las dimensiones sobre las que se analiza un hecho histórico (social, cultural, económica, tecnológica y política), establecer relaciones entre esos elementos y que esto posibilite proponer explicaciones a posibles eventos sociales en una escala más amplia.

La lectura y la escritura como herramientas para aprender

Durante largo tiempo se entendió a la lectura y la escritura como habilidades generales que se aprendían en los primeros grados y que, luego de adquiridas, se podían utilizar para enfrentarse a cualquier texto, con cualquier propósito o contenido. Subyace a esta concepción la idea de una etapa más mecánica de aprendizaje de la lectura (y la escritura) y otra posterior más comprensiva.

En las últimas décadas, diversas investigaciones han planteado un enfoque radicalmente diferente: la lectura y la escritura son a la vez objetos de enseñanza y herramientas para el aprendizaje de los contenidos de otras áreas. Estas herramientas

se aprenden a usar, siendo usadas, es decir en el transcurso de las mismas prácticas, en este caso concreto, prácticas de lectura y escritura para aprender contenidos de ciencias (Castedo, 2018).

Lecturas para aprender

La lectura es un proceso de construcción de significados que se generan a través de la interrelación entre el lector y el texto, para lo cual su comprensión depende del conocimiento que éste puede lograr respecto de la temática que el mismo refiere. Esto genera implicancias relevantes en relación a las intervenciones o situaciones didácticas pensadas para aprender a leer en ciencias. Pensar entonces en qué prácticas de lectura promueven el aprendizaje de las Ciencias en este caso Sociales y específicamente de la Historia, es crucial. En este sentido se debe considerar que hay distintas formas de leer y no todas ellas sirven para aprender. Es necesario involucrar a los alumnos en la reconstrucción de una problemática histórica con la ayuda de un texto.

Esto requiere de una intensa, pensada, secuenciada y planificada intervención docente, a través de la cual se promueva la autonomía lectora, partiendo de un acompañamiento y andamiaje docente, a través de prácticas compartidas de lectura que favorezcan los conocimientos necesarios para comprender los textos sociales, muchas veces con un entramado conceptual complejo. Para ello, brindar la información y explicación de las que no disponen los alumnos, a partir del conocimiento de lo que sí saben, se convierte en algo fundamental.

Leer y escribir para aprender es uno de los propósitos que no debe confundirse con hacerlo para informarse en general o para tener información específica.

En el siguiente trabajo integrador final nos referiremos a situaciones en las cuales el propósito es aprender sobre un tema, por lo tanto la lectura es entendida como herramienta para aprender contenidos escolares, así como para aproximar a los alumnos a la comprensión de conceptos históricos y sociológicos.

Bail (2010) destaca la importancia de la lectura con otros, en la enseñanza de un contenido de Ciencias Sociales. La lectura compartida de fuentes de información favorece la construcción de conceptos, desde el intercambio y negociación de interpretaciones, opiniones y análisis de presunciones sobre los hechos sociales. Esto permite, además, generar una estructura de entendimiento donde afirmar y afianzar los conceptos trabajados.

Escrituras para aprender

Miras, M (2000), tomando como referencia a Olson y Torrance (1981), plantea que determinados aspectos medulares de la escritura la posicionan como instrumento óptimo para el desarrollo de la función representativa del lenguaje: por un lado, la distancia que existe entre quien produce un texto y quién lo recibe y por otro la existencia del texto escrito que permite la revisión y la reflexión.

Estos aspectos, plantea Miras, hacen posible distinguir la función epistémica de la escritura como una función específica (o subfunción) dentro de la función representativa de la escritura. Se entiende por función epistémica de la escritura, el hecho de constituirse ésta en instrumento para el desarrollo y la construcción del pensamiento.

Janet Emig (1977) citada por Miras (2000) describe los aspectos del lenguaje escrito que la configuran como una herramienta para el aprendizaje, destacando la importancia de las características que le son propias, diferenciándose del lenguaje oral. Por un lado plantea que la escritura se rige por reglas léxicas y sintácticas más estrictas, precisas y formales que las de la oralidad, lo cual constituye un molde organizativo responsable, en parte, de la función epistémica que cumple la escritura. El escritor reelabora el pensamiento sobre el objeto, al decidir qué quiere transmitir, de qué forma lo organiza, cómo relaciona los elementos que se registran en la producción.

Numerosos autores, entre ellos Vygotski (1977), John-Steiner (1990), Camps (1997) han descrito a la escritura como un instrumento de autorregulación y de toma de conciencia. Por su parte, Schneuwly (1992) a quien Miras cita, explica que la escritura implica una capacidad de elaborar una representación de la situación de comunicación (especialmente del destinatario), más allá de la situación en que se produce el texto, lo cual supone un funcionamiento psíquico de mayor complejidad, que aquél que tiene lugar en el intercambio oral. Según Flower y Hayes (1981) citado por la autora mencionada, sería el intento de construir en su texto una red coherente de ideas lo que llevaría al escritor a poder construir nuevos conceptos y reestructurar su posible conocimiento sobre el tema.

Según Reuter (2006) citado por Lerner (2012), el proceso de elaboración de un texto escrito, atraviesa ciertas tensiones, que se vuelven dimensiones constitutivas de la escritura, cuya resolución permitiría avanzar en la producción del mismo, y promovería reflexiones favorecedoras de la construcción de conocimiento sobre el tema tratado.

Los autores toman decisiones durante la escritura, relacionando sus conocimientos previos y lo que otros autores consideran sobre el t3pico, deciden qu3 es fundamental y qu3 no y relacionan ideas m3s all3 del "texto fuente", conformando de esta manera una tensi3n entre la transcripci3n y construcci3n.

La escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia seleccionando y jerarquizando, cuando sintetiza o reformula, cuando relee lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas. (Lerner 2012:110)

De esta manera otra tensi3n constitutiva de la escritura se da entre exteriorizaci3n e interiorizaci3n. Seg3n Lerner (2012) quien menciona a Goody (1968, 2006), al plasmar las ideas en un texto se est3n objetivando las propias ideas, permitiendo su an3lisis. A la vez que se interioriza lo que se aprendi3 (interiorizaci3n) a trav3s de lo que se exterioriz3 previamente.

Por otro lado, la escritura tambi3n se conforma por una tensi3n entre descontextualizaci3n y contextualizaci3n. Seg3n la autora, la escritura toma distancia del momento y lugar en el que se produce, recreando sus propios aspectos situacionales, que permitan al destinatario del texto interpretarlo.

Aisenberg (2008) afirma que escribir en ciencias cobra sentido cuando los ni3os asumen puntos de vista, plantean dudas, preguntas, conclusiones. Nada de esto, afirma la autora, es posible en el comienzo del abordaje de un tema, debe haberse realizado cierto recorrido, logrando interiorizarse y tener una visi3n global.

En las discusiones entre pares sobre qu3 y c3mo escribir, en las relecturas de los textos est3 la riqueza, es "en este sentido que la escritura en historia puede ser una herramienta para aprender, para construir y no para reproducir" (Aisenberg, 2008:31).

Condiciones did3cticas e intervenciones docentes

Interrelaci3n entre lecturas y escrituras

Algunas propuestas de ense1anza han hecho hincapi3 en la ense1anza directa y expl3cita de las estructuras de los textos expositivos, explicativos o argumentativos bajo el supuesto de que para aprender ciencias de los textos de las diferentes disciplinas, es necesario conocer su especificidad y estructura.

Diferentes autoras (Castedo, 1999, 2008; Nemirovsky, 1999, 2008; Siro, 1999) han cuestionado este abordaje did3ctico en el entendido de que no es a trav3s de la ense1anza de las especificidades de este tipo de textos, que se arribar3 al aprendizaje de los distintos contenidos de las ciencias. El motivo principal es el hecho de que los

textos no determinan nuestro propósito lector, es decir que no necesariamente por estar leyendo textos explicativos o argumentativos, se está leyendo para aprender Ciencias Naturales o Ciencias Sociales. Es el propósito con el que se los lee, lo que determinará si esto es así.

De esto se desprende la importancia medular de plantear propósitos claros de lectura y escritura en relación con el tema tratado, en cualquier secuencia de Ciencias Naturales o de Ciencias Sociales (Castedo, 2018).

El lugar del docente y de la intervención

Son varias las dificultades a las que se enfrentan los docentes a la hora de planificar la enseñanza de un contenido histórico. Bail (2010) sostiene que los docentes deben seleccionar recursos potentes, para posibilitar el tratamiento plural del contenido, consultar fuentes de información para ampliar la mirada y focalizar en el o los propósitos de enseñanza que se plantean. Será fundamental el planteo de consignas globales, debidamente pensadas, que abran el camino para la formulación de preguntas y problemas que posibiliten ponerse en el lugar del otro, del actor social de otro tiempo y así poder pensar en ese otro momento histórico. Aisenberg (2005) se refiere al rol de las consignas globales en las clases de historia, al papel que estas cumplen en el aprendizaje de contenidos históricos. Al decir de la autora: "Son consignas únicas...que buscan instalar un propósito lector global y vertebran un trabajo colectivo sistemático con el texto orientado hacia los contenidos de enseñanza." (2005:26).

En oposición a esto, la misma autora refiere a las consignas que promueven que el alumno identifique y reproduzca información que contiene el texto, mencionando el "micro-cuestionario" o "cuestionario- guía", lo cual no propicia una mirada social del texto. Estas propuestas no permiten visualizar la importancia que tiene la lectura para la reconstrucción del conocimiento histórico, por cuanto no disponen de los andamiajes necesarios por parte del alumno para resolver problemas que como lectores pueden tener los mismos.

El lugar del alumno y su posición ante el contenido

Es entonces, según lo expresado anteriormente, que el alumno cobra un papel activo, motivado por las preguntas o consignas que el docente plantea, no es un escucha pasivo de la lección, sino un participante activo, un lector y un escritor, inmerso en una situación de comunicación, que al recorrer, de la mano del docente, la

secuencia de enseñanza, se acerca más a la construcción de conocimiento sobre el tema.

El alumno es el centro del hecho educativo, importa evaluar su nivel de conocimiento y cómo, a partir de la secuencia de trabajo mejora o no, en sus saberes, para poder luego revisar las prácticas e intervenciones docentes y reflexionar sobre ellas, buscando las que más potencien los aprendizajes.

Su trabajo no es observado en sí mismo, desde una concepción de producto acabado, sino que importan sus opiniones, que explicita lo que fue pensando mientras lo construía. Es decir, importan el proceso, las estrategias que utilizó y el razonamiento realizado para llegar a determinada respuesta, sea esta por ejemplo, un texto escrito, para de esta forma, desentrañar el esquema conceptual construido que sustente determinadas ideas.

Esto se ve claramente en la investigación de Perelman (2005), en la cual la observación detallada y minuciosa del proceso de escritura, evidencia que el texto final oculta parte del camino de aprendizajes transitado por los alumnos. Es permitiendo al alumno que exprese las razones de su elección que puede evidenciarse la construcción cognitiva que realiza y no solo a partir del producto final que presenta.

La organización del contenido y su secuenciación

Los diferentes autores mencionados coinciden en el valor de la secuencia como forma válida y necesaria para la organización de los contenidos que se pretenden enseñar. Esto se fundamenta en el entendido de que no se enseña un tema de una vez y para siempre, sino que desde un enfoque constructivista, son necesarios múltiples acercamientos al objeto de estudio para que éste sea asimilado y acomodado a los esquemas mentales del alumno, o transforme dichos esquemas y así favorecer la construcción sucesiva del conocimiento.

Es a través de esta organización de las actividades, que también se atiende a la diversidad, para la construcción de esas múltiples miradas, sobre los hechos sociales, ya que es esperable que dentro de la misma secuencia se conjuguen instancias de trabajo con todo el grupo, otras donde se trabaje en equipos, interactuando con pares, proponiendo y argumentando, y otras donde el trabajo sea individual. Tal como lo propone Lerner (2002), además de atender los contenidos y las estrategias de enseñanza, el docente debe promover las condiciones didácticas que favorezcan que el estudiante asuma su responsabilidad como tal. De esta forma se estaría transformando a la diversidad del aula en una ventaja, ya que el aprendizaje en sociedad es colectivo y cooperativo.

Decisiones metodológicas

Contextualización

La siguiente investigación es de tipo cualitativo- interpretativo y de corte didáctico.

La misma se basa en el análisis de las producciones escritas (epígrafes), de versión inicial y final, realizadas por los niños y niñas a partir de imágenes relacionadas a la temática abordada “Pueblos originarios”, en el área de Ciencias Sociales, dentro del Programa Escolar de Educación Inicial y Primaria (2008).

Se propone como objetivo analizar con la escritura de epígrafes en el marco de una secuencia, en la que se incluyen situaciones de lectura y diferentes situaciones de escritura tanto a través de la maestra (trabajos colectivos) como por parte de los niños y las niñas (colectivos y en duplas). En dicho análisis se buscará saber qué escriben respecto al contenido, hallazgos que permitan dar cuenta de lo que se aprendió, así como comparar versiones que denoten un cambio estructural cognitivo y textual.

Es fundamental destacar que dicha secuencia se creó en conjunto con 4 colegas, tomando unidades de análisis diferentes cada una².

Se decide realizar dentro del diseño metodológico: indagaciones orales de ideas previas, registros de escrituras colectivas e individuales, lectura por parte de la maestra y por sí mismos, observación, análisis y escritura de epígrafes a partir de imágenes, etc.

Etapas de la secuencia	Modalidad de trabajo colectiva	Modalidad de trabajo en duplas o tríos	Modalidad de trabajo individual
Indagación sobre quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes que llegaran los españoles. Cómo eran sus sociedades.	1 situación de escritura colectiva (papelógrafo). 1 situación de lectura a través de la maestra. 1 situación de toma de notas colectiva a través de la maestra.		
Análisis de qué rastros arqueológicos quedan. Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades.	1 situación de toma de notas colectiva a través de la docente de lo analizado en grupos. 2 situaciones de escritura colectiva (cuadro comparativo y	3 situaciones de lectura en grupos pequeños para análisis de elementos y reconocer actividades de la vida cotidiana.	

² Esta indagación se realiza colaborativamente por un equipo integrado por Andrea López, Carolina Bocage, Lorena Rodríguez, Verónica Denis y la autora del presente TFI, bajo la coordinación de la misma directora. Por este motivo, las cinco integrantes del equipo comparten la escritura del Marco Teórico y el diseño metodológico de la secuencia didáctica que reúne, en sus 10 clases, los cinco recortes de indagación (lectura de textos informativos a cargo de Verónica Denis, escritura de cuadros a cargo de Lorena Rodríguez, toma de notas colectivas y por sí mismos a cargo de Andrea López, escritura de epígrafes colectivos a cargo de Carolina Bocage y escritura de epígrafes en parejas a mi cargo).

	organizativo).		
Intercambio: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?	1 situación oral colectiva. 1 situación de toma de notas colectiva a partir de las individuales. 1 situación de escritura de epígrafe colectivo a partir del dictado a la maestra.	1 situación de escritura de epígrafes en duplas o tríos.	1 situación de toma de notas individual a partir de observación de video. 1 situación de escritura de un cuadro con semejanzas y diferencias.

En el marco de esta secuencia, se considera objeto de estudio de este TFI los escritos producidos por las duplas o tríos de epígrafes descriptivos-explicativos sobre los indígenas del actual territorio uruguayo.

Población y muestra

La secuencia de trabajo se realiza en un grupo de 2do año de la Escuela 307 Margarita Xirgu, categoría APRENDER³ del departamento de Montevideo, en el ciclo lectivo 2021, 2do año. Si bien se trabajará con toda la clase, dependiendo de las partes de la secuencia y de las situaciones didácticas (lectura y/o escritura) se seleccionarán muestras para el posterior análisis.

La muestra para el análisis se realizará sobre tres producciones escritas (elaboración de epígrafes) realizadas en duplas, seleccionadas con dos criterios: niveles de escritura similares dentro de las duplas y haber participado de la mayoría de las clases que se trabajó en la secuencia⁴.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos con los cuales se recogieron los datos son:

- Observación de clases.
- Producciones escritas de duplas o tríos.

En todas las situaciones se grabó el audio de las clases, se tomó fotografías de los trabajos individuales y colectivos de escritura. Se grabó en forma independiente las duplas seleccionadas para el análisis en las producciones de epígrafes.

³ Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas

⁴ Este criterio se tomó debido a la gran cantidad de inasistencias en la clase, generalmente ronda el 25%. Esta característica es habitual en las Escuelas Aprender dado su contexto, donde las variables son muchas.

Descripción analítica de la secuencia

Como ya hemos mencionado, los destinatarios de la secuencia son niños y niñas de 2do año de escuela primaria. El contenido a abordar es: La población indígena en la Cuenca del Plata (charrúas, guaraníes, chanaes, yaros). Organización sociocultural de las poblaciones indígenas (vivienda y organización), enmarcada en el área de Ciencias Sociales (Historia).

Se planificaron 10 clases, de aproximadamente 45 minutos cada una organizadas en tres etapas con preguntas guías que organizan, dan sentido, ordenan y enlazan los contenidos de manera de ir facilitando la construcción del aprendizaje.

La etapa 1 se desarrolla bajo las interrogantes: ¿Quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes de que llegaran los españoles? ¿Cómo eran sus sociedades?

En la etapa 2 se plantean las siguientes: ¿Qué rastros arqueológicos quedan? ¿Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades?

Y para finalizar en la etapa 3: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?

Dado que la escuela tradicionalmente ha brindado una mirada estática y desprovista de conflictos sobre el mundo indígena, desde una perspectiva actual según propone Garriga (2021), es imprescindible pensar la Historia y su enseñanza desde un modelo plural, situado, conflictivo y multicultural. La presente secuencia intentará a partir de preguntas globales, cuestionar y propiciar diferentes miradas.

A continuación describiremos el trabajo realizado a lo largo de la secuencia con el propósito de reponer el contexto de trabajo, las condiciones creadas desde la enseñanza y los aspectos a profundizar.

Etapa 1

La misma se desarrolla bajo la guía de las siguientes interrogantes:

¿Quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes de que llegaran los españoles? ¿Cómo eran sus sociedades?

En esta etapa se planifican 2 clases con diferentes momentos que componen las mismas.

La primera clase consta de dos momentos y la segunda clase de tres momentos.

Clase 1

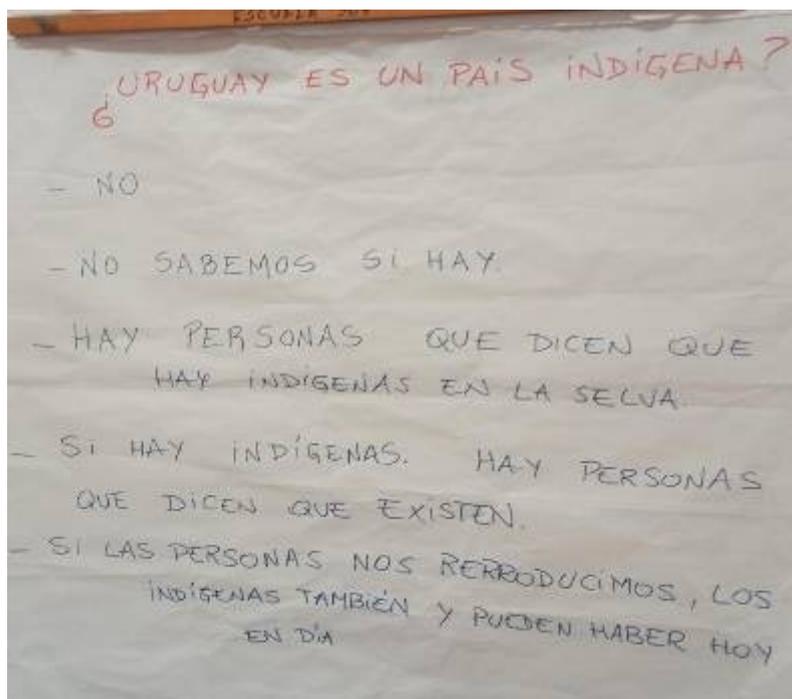
En el primer momento se parte de una pregunta problema que dará inicio a la secuencia, ¿Uruguay es indígena? ¿Qué les hace pensar que sí, qué les hace pensar que no?, las mismas se realizaron en forma oral. El objetivo es conocer las ideas

previas de los/as niños/as, conocer qué saben de los indígenas a grandes rasgos y situarlos en nuestro territorio.

Se observó dudas en algunos niños/as referente a qué son los indígenas, un niño manifestó que son “extraterrestres”, describiéndolos de color “verde”. Ese relato hizo confundir a otros, siendo necesario tomar varias expresiones de niños/as, reflexionar en cuanto a que son o fueron personas. Muchos de los relatos se reflejaban en “imágenes mentales” a partir de fotos donde se los ve con determinados vestuarios que ahora en la actualidad no se ve, esto hizo inferir a la mayoría en que Uruguay no es un país indígena. Aun así quedó resonando las expresiones de algunos al respecto de que familiares les habían contado que si hay indígenas en la actualidad o la explicación muy clara de una niña que manifestó que si las personas nos reproducimos, los indígenas también, por lo tanto actualmente tiene que haber.

Según Carretero (2007), citado por Bail (2010) la finalidad de la enseñanza de la historia debe pensarse como posibilidad de motivar a los alumnos a hacerse preguntas y proponer respuestas posibles, más que brindar certezas sobre los hechos históricos.

Luego se registró las respuestas en un papelógrafo de manera colectiva (situación de escritura colectiva a través de la maestra).



Clase 1: Toma de notas colectiva ¿Uruguay es un país indígena?

En el segundo momento se presenta el libro “Más cerca del cielo” (Moira Sotelo - Silvia Soler). A partir del mismo se da a conocer la protagonista a través de una **narración oral breve por parte de la maestra**, donde Sofía (personaje) se plantea

algunos interrogantes (¿Sabías que en Uruguay existen cosas como ésta?), **culminando con una reflexión oral colectiva:** ¿Cómo podemos hacer para responder a esta pregunta? ¿Dónde podemos buscar información? ¿Cómo se hace para conocer sobre el pasado?



Tapa del libro y páginas donde se observa un cairnes.

Las preguntas guía realizadas en forma oral, fueron clave en el proceso inicial, siendo necesaria la reiteración de las mismas, así como contextualizar a grandes rasgos lo referente al territorio actual uruguayo en el tiempo histórico y cronológico (antes-ahora). La organización de lo dictado, plasmado en el papelógrafo como primeras hipótesis fueron fundamentales en la comprensión del objetivo de la clase. La narración oral y observación de la imagen alimentó la curiosidad.

Clase 2

En el primer momento se comienza con una situación de lectura por parte de la maestra del texto “Sigue el rastro”, presente en el libro citado en la Clase 1. Posteriormente se plantea un intercambio oral que permite inferir la comprensión del mismo a partir de las siguientes interrogantes: ¿qué significa seguir un rastro? ¿Qué nos cuenta este texto?, ¿De qué se trata?. En el título se utiliza la siguiente expresión “Sigue el rastro”: ¿qué información contenida en el mismo lo evidencia? ¿Qué hallazgos - considerando lo expresado por los viajeros- permitieron o permitirían seguir el rastro?

¿Por qué crees que los mismos permitieron verificar de qué se trataban los hallazgos mencionados? ¿Qué querrá decir "suponen que ciertas cumbres de Uruguay fueron lugares sagrados" para los indígenas? ¿Qué quiere decir eso? ¿Por qué dirá qué "suponen que"?

El texto presenta varios desafíos, por un lado el temporal, dado que los/as niño/as están construyendo la idea de tiempo histórico y cronológico. Por otro lado se manifiestan palabras nuevas o desconocidas para ellos/as.

Posterior a la lectura, fue necesario volver a la misma en algunos fragmentos para explicar y estimular una mejor comprensión. Se recurrió a la explicación oral, con algunos ejemplos.

En el segundo momento se realiza una toma de nota colectiva a través de la maestra, sobre las observaciones de Darwin y la Expedición Pacífico. Aquí la intervención docente fue fundamental dado que hasta el momento no habían realizado una toma de notas colectiva, tratándose de una práctica desconocida.

Se culmina con un tercer momento de reflexión oral: ¿Qué datos nos brinda el relato en relación a los grupos humanos que se encontraban en ese momento en nuestro actual territorio (Uruguay)?

Etapa 2

La misma se desarrolla bajo la guía de las siguientes interrogantes:

¿Qué rastros arqueológicos quedan? ¿Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades?

En esta etapa se planifican 4 clases con diferentes momentos que componen las mismas.

La tercera clase consta de dos momentos, la cuarta clase también de dos momentos, la quinta clase de un sólo momento y la sexta clase similar con un sólo momento.

Clase 3

Se plantea comenzar con un trabajo en pequeños grupos, donde deberán observar imágenes de hallazgos indígenas para luego promover la reflexión entre pares: de qué material estaban hechos estos elementos, qué emplearían para realizarlos, qué usos le darían, etc.

Como menciona Siede (2010, p.271) citando a Aisenberg los niños realizan construcciones propias del mundo social relacionado a sus propias interacciones sociales.

No reciben pasivamente la información sobre los distintos aspectos del mundo social que le brindan los adultos sino que a través de la interacción de los objetos se plantean interrogantes y formulan hipótesis.



Trabajo grupal, clase 3.

En el segundo momento se plantea una puesta en común por parte de los grupos en forma oral. La misma se organizó de la siguiente manera:

- Materiales que estaban contruidos
- Qué son dichos materiales
- Posibles usos

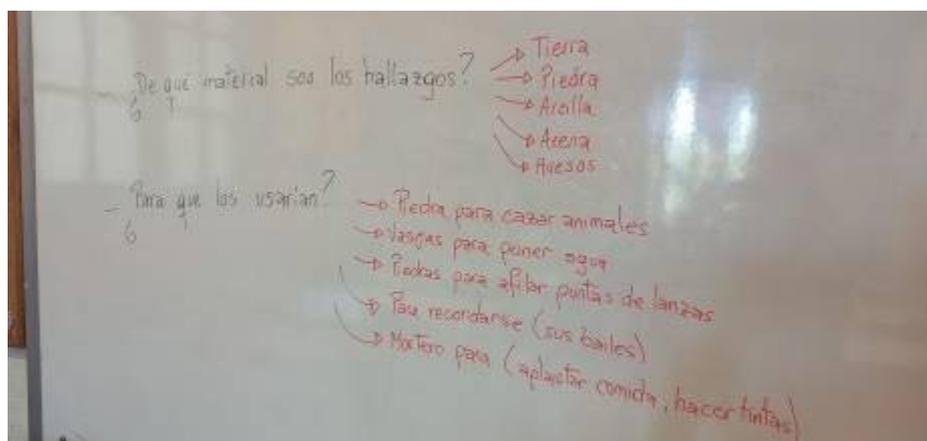
Cada grupo expresó de qué materiales estaban hechos los hallazgos.

Al mismo tiempo se fue tomando nota en forma colectiva de lo expresado.

Si bien se trató de la segunda escritura colectiva, continuó siendo fundamental la guía en las preguntas para la promoción de la reflexión y dictado.

Algunas expresiones referentes al objeto y su posible uso fueron:

Brandon: Yo encontré esto que es para aplastar con un palito.
Maestra: Saben que eso tiene un nombre, Brandon decía que era para aplastar, se llama mortero, yo pongo cosas adentro y con el palito como dice él, aplasto cosas.
Liz: Maestra yo encontré dos cosas, yo creo que ésto lo usaban para afilar sus armas, pareciera como un fósil...
Brandon: Con ésto tomaban agua.
Alexander: Esto parece un dibujo.
Maestra: ¿Dónde les parece que dibujaban?..
Niños/as: En las piedras, en las paredes...
Bruno: Con sangre de animales.
Niños/as: Con tintas...
Maestra: ¿De dónde sacarían las tintas?
Niños/as: De frutas...
Maestra: Muéstrenme algunos de los objetos, piensen y díganme ¿Para qué los usarían?..
Brandon: Las piedras que te dije...para cazar los animales.
Camila: Piedras para afilar las armas.
Maestra: Julieta muestra esto, ¿qué es?..
Niños/as: Un dibujo.
Maestra: ¿Para qué dibujarían?
Ahitana: Para recordarse el baile...
Maestra: O sea que se dibujaban ellos mismos quizá...



Toma de notas colectiva a medida que van expresando lo que observan y sus posibles usos.

Bail (2010) destaca la importancia de la lectura con otros, en la enseñanza de un contenido de Ciencias Sociales. La lectura compartida de fuentes de información favorece la construcción de conceptos, desde el intercambio y negociación de interpretaciones, opiniones y análisis de presunciones sobre los hechos sociales.

Clase 4

La misma comienza con una situación de lectura por parte de los niños y niñas de manera grupal, donde deben leer sobre la descripción de un objeto (seleccionado por la maestra: boleadoras, rompecabezas, mortero, puntas de proyectil, grabados y pinturas), luego deben contar al resto de la clase qué elemento les tocó y para qué se usaba.

En el segundo momento se realiza una toma de notas colectiva sobre lo expuesto y se elabora un cuadro comparativo a través de la maestra. En el cuadro se describe cada elemento a partir de lo expuesto, ¿qué es? ¿para qué se usa?.

La división de la clase en pequeños grupos fue pensada previamente teniendo presente que en los mismos al menos un niño o niña leyera en forma corriente a sus compañeros/as. Posteriormente las preguntas guía de manera oral referente a los elementos utilizados por los indígenas fueron fundamentales tanto en la exposición oral por parte de los grupos así como en la elaboración colectiva del cuadro comparativo de elementos. Se observó que la lectura colectiva (en pequeños grupos) fue facilitadora de comprensión de textos, ya que pudieron intercambiar y explicarse entre sí sobre los usos. Hubo mucho intercambio oral, entre ellos/as y luego con la maestra al explicar cada herramienta.

	¿QUÉ ES?	¿PARA QUÉ SE USA?
BOLEADORAS:	ARMA	PARA LA GUERRA Y PARA CAZAR ANIMALES
ROMPECABERAS:	UN INSTRUMENTO CON VARIAS PUNTAS	NO SE CONOCE MUCHO SU FUNCIÓN, POSIBLEMENTE PARA CAZAR ANIMALES
MORTERO:	UTENSILIO DE PIEDRA	PARA PREPARAR ALIMENTOS Y MEDICINA
PUNTAS DE PROYECTIL:	UN INSTRUMENTO	PARA CAZAR Y COMBATIR
GRABADOS Y: PINTURAS	TÉCNICAS COMO RASPADO O PULIDO	PARA COMUNICARSE

Cuadro comparativo realizado en forma colectiva a través de la maestra

Clase 5

Se comienza con una situación de lectura de un texto con información antropológica “Construyendo la historia” de Luis Borra y Gustavo Giordano y del libro “El mundo de los Charrúas” de Daniel Vidart. El objetivo de la lectura es profundizar los usos sociales de los elementos analizados anteriormente. La lectura se realiza en forma grupal, proponiendo buscar en qué momentos de la vida cotidiana se ponían en uso los mismos.

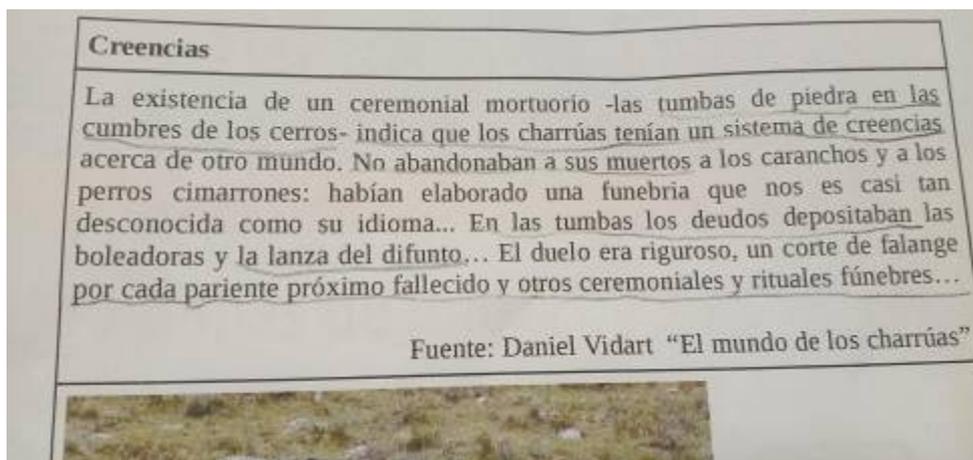
Similar a la situación anterior de lectura en pequeños grupos, se buscó que al menos un niño o niña pudiera llevar la lectura en forma corriente al resto de sus compañeros/as.

Se invitó a re-leer el texto más de una vez para que pudieran familiarizarse y ayudar en la comprensión. Se guió en el objetivo de la lectura, buscar los usos sociales de los elementos, abordados con anterioridad. Se solicitó además que subrayaran palabras u oraciones que les pareciera importante y explicativas de lo solicitado.

Delia Lerner (2008) plantea que estas herramientas se aprenden a usar, siendo usadas, es decir en el transcurso de las mismas prácticas, en este caso concreto, prácticas de lectura y escritura para aprender contenidos de ciencias.

Fue muy interesante el proceso de subrayado de lo que les “parecía importante” para explicar el uso social. Allí se observó que algunos niños subrayaron palabras

clave, otros enunciados y oraciones. En todos los grupos lo subrayado fue coherente, en algunas situaciones se les dificultó marcar un límite (hasta dónde subrayar).



Ejemplo de texto utilizado en la lectura y subrayado por parte de los/as niños/as.

Clase 6

A partir de la lectura anterior se propone la realización de un cuadro organizado de la información: caza, recolección, vivienda, división de tareas, vestimenta y creencias. El mismo se realizará en forma colectiva a través de la maestra.

Antes de comenzar se invita a la conformación del grupo de trabajo y a la re-lectura del texto trabajado en la clase anterior como forma de recordar lo ya leído. Se solicitó y guió a cada grupo en la exposición oral sobre lo comprendido para la elaboración del cuadro con la información. En este caso el dictado a la maestra era por parte de cada grupo, con cada tema específico.

Se observó que algunos grupos subrayaron casi todo el texto, otros palabras clave, otros oraciones. Ésta práctica también es nueva para este segundo año, pero al momento de expresar en forma oral lo comprendido, se vió que lo subrayado fue de ayuda. Volvían al texto y leían lo subrayado.

La lectura es un proceso de construcción de significados que se generan a través de la interrelación entre el lector y el texto, para lo cual su comprensión depende del conocimiento que éste puede lograr respecto de la temática que el mismo refiere

Es necesario involucrar a los alumnos en la reconstrucción de una problemática histórica con la ayuda de un texto. Esto requiere de una intensa, pensada, secuenciada y planificada intervención docente, a través de la cual se promueva la autonomía lectora, partiendo de un acompañamiento y andamiaje docente, a través de prácticas compartidas de lectura que favorezcan los conocimientos necesarios para comprender los textos sociales, muchas veces con un entramado conceptual complejo.

Etapa 3

La misma se desarrolla bajo la guía de las siguientes interrogantes:

¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?

En esta etapa se planifican 4 clases con diferentes momentos que componen las mismas.

La séptima clase consta de dos momentos, la octava clase un sólo momento, la novena y décima clase un momento cada una.

Clase 7

En el primer momento se realiza un intercambio oral a partir de la pregunta:

¿Hay indígenas actualmente en Uruguay?

En las expresiones orales se observa que las mismas ya no son las del primer día, la mayoría modificó sus hipótesis, otros tienen dudas y algunos pocos siguen pensando lo mismo que no hay indígenas actualmente en nuestro país.

La mayoría fue adhiriendo a la hipótesis inicial planteada por una niña, en la cual hacía referencia a que si los seres humanos nos reproducimos, los indígenas también, por lo tanto actualmente hay indígenas. Esta hipótesis fue reforzada a partir del video en la clase 8.

Maestra: Con todo lo que hemos trabajado hasta ahora, vuelvo a hacerles la pregunta inicial, Uruguay ¿en la actualidad es un país indígena?

Ivan: Sí

Maestra: ¿Por qué?

(Ivan no lo logra fundamentar, hace silencio).

Liz: Puede ser que haya, puede ser que no...

Maestra: Estás en duda ahora...

Liz: Sí

Camila: Para mí hay

Maestra: ¿Por qué piensas que hay?

Camila: Porque me dijeron

Clara: Si

Maestra: ¿Qué te hace pensar que en el 2021 hay indígenas en nuestro país?

Clara: Porque si los humanos nos podemos reproducir, los indígenas también y pueden haber acá.

Maestra: O sea que te adherís a lo que dijo Luana el primer día

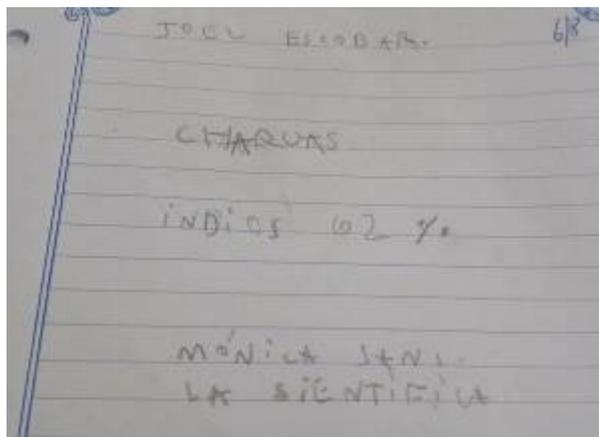
Maestra: ¿Luana, vos seguís pensando lo mismo?

Luana: Sigo pensando lo mismo.

En el segundo momento se observa un video (compilado a partir de la serie documental del proyecto «Filogeografía de subhaplogrupos mitocondriales para la comprensión del origen y relaciones de los indígenas del Uruguay y sus descendientes» financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación). A partir del mismo se realiza una toma de notas individual mientras ven el video. Dicho

video fue muy exigente en cuanto a vocabulario nuevo. A solicitud de los niños y niñas se observó 3 veces el video, buscando una mejor comprensión del mismo.

En la toma de notas escribieron más que nada palabras (que representaban mentalmente cosas importantes).

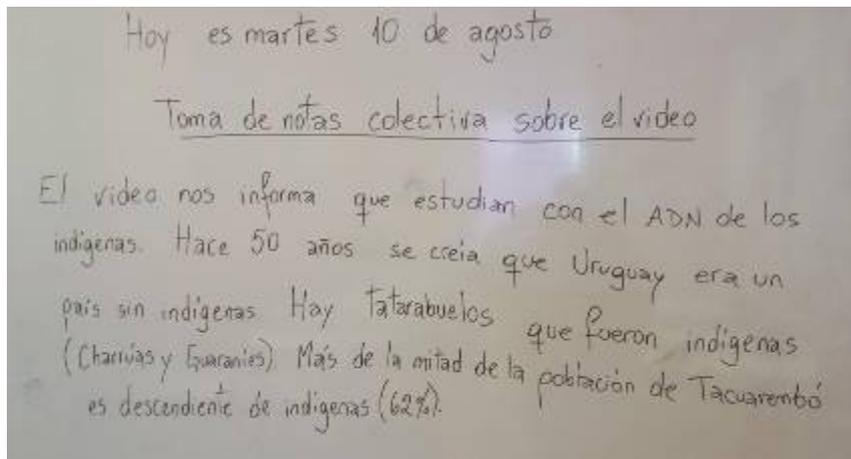


Toma de notas individual de parte de un niño mientras ve el video

Luego se realiza un intercambio oral a partir del video, poniendo énfasis en los rostros con rasgos indígenas.

Posteriormente se realiza una toma de notas colectiva a través de la maestra, a partir de lo observado y de las tomas de notas individuales. Aquí fue necesario apelar a lo que habían escrito, y como en su mayoría fueron palabras, se solicitó que explicaran mejor lo que intentaron escribir. La dificultad que persistió fue la de “armar oraciones u enunciados” dictados a la maestra.

Se optó en una primera instancia por la observación del video sin toma de notas individual. Posteriormente se invitó a ver nuevamente el video pero tomando notas de información que les pareciera importante a cada uno/a. Dado que la toma de notas individual fue una instancia nueva y en el mismo aparecen términos nuevos, los niños y niñas solicitaron ver nuevamente el video, esta vez pausando en determinados momentos para lograr escribir simultáneamente. Para finalizar se guía en el intercambio de lo observado, se vuelve a observar algunas dificultades en la comprensión plena del video. Cabe destacar que es un video con fragmentos originales del video realizado en una Facultad, con un lenguaje académico donde además aparecen muchos términos nuevos que fue necesario explicar pausando el video.



Toma de notas colectiva a través de la maestra

Clase 8

Comienza con intercambio oral a partir de la pregunta: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay? Luego se observa un video documental con dos testimonios: Mónica Michelena y Roberto Rivero. A partir de la observación del video se propone la construcción de un cuadro individual con semejanzas y diferencias entre los dos testimonios (¿dónde vive?, ¿qué hace?, ¿cómo se identifica?).

De las preguntas les resultó muy fácil identificar ¿de dónde vienen?, ¿qué hacen?

Para la tercer pregunta fue necesario un intercambio colectivo del video, resultando más difícil identificar este aspecto.

	MÓNICA MICHELENA	ROBERTO RIVERO
¿DÓNDE VIVE?	MONTE BIDELO	CAMPO
¿QUÉ HACE?	PROFESORA DE 1º MATEMÁTICA	TARAS DE CAMPO
¿CÓMO SE IDENTIFICA?	SE IDENTIFICA COMO INDIGENA	SE IDENTIFICA COMO INDIGENA

Cuadro individual con semejanzas y diferencias entre los testimonios

El video observado es testimonial, se presenta más comprensible desde la terminología expresada por sus protagonistas. El mismo fue de fácil comprensión. Se decide al igual que la vez anterior observar una vez para familiarizarse con el contenido y posteriormente se invita a completar en forma individual un cuadro con

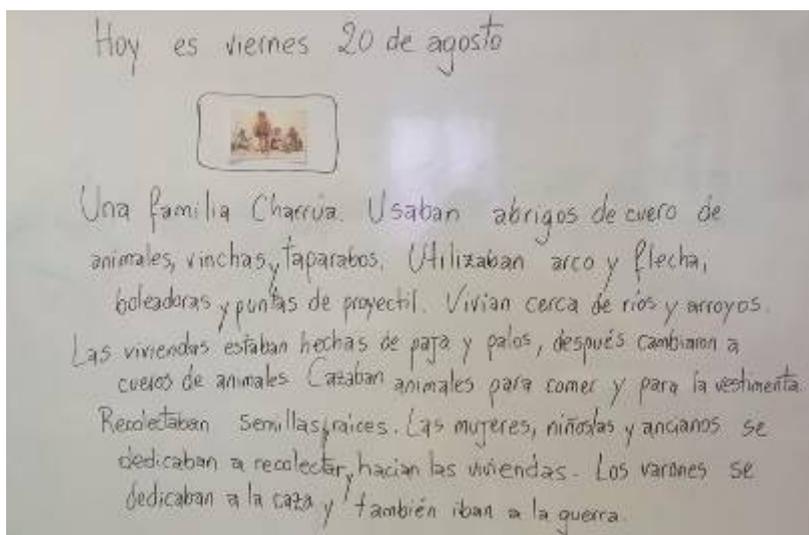
semejanzas y diferencias, guiando en las preguntas clave que aparecen en el mismo. No se observó dificultad al completar el cuadro de manera individual. Fue necesaria la intervención en la última pregunta: ¿cómo se identifica?

Clase 9

A partir de la propuesta de exposición y muestra de diferentes imágenes en la escuela sobre el tema abordado, se propone la elaboración de dos epígrafes colectivos, sobre dos imágenes relacionadas al tema. La primera es referida a un mapa etnográfico que ubica las poblaciones indígenas en el territorio y la segunda es referente a una familia charrúa.

Se invita a realizar una muestra escolar sobre lo trabajado relacionado a los indígenas. Para ello se plantea la exposición de diferentes imágenes representativas de lo abordado. Se guía en el planteo de la importancia de explicar y describir de qué se tratan las imágenes, dado que el resto de la comunidad escolar puede no conocer lo que se expondrá, así como todo lo trabajado: ¿qué se observa en las imágenes?, descripción de las mismas aportando más información.

Si bien el dictado a la maestra se dio con más facilidad y fluidez en la comunicación, el mapa etnográfico implicó más dificultad en la descripción en comparación con la familia charrúa. La facilidad en el dictado, demostró la apropiación de los contenidos y hechos trabajados, logrando expresarlo oralmente con seguridad, por supuesto con un andamiaje de preguntas guía por parte de la maestra.



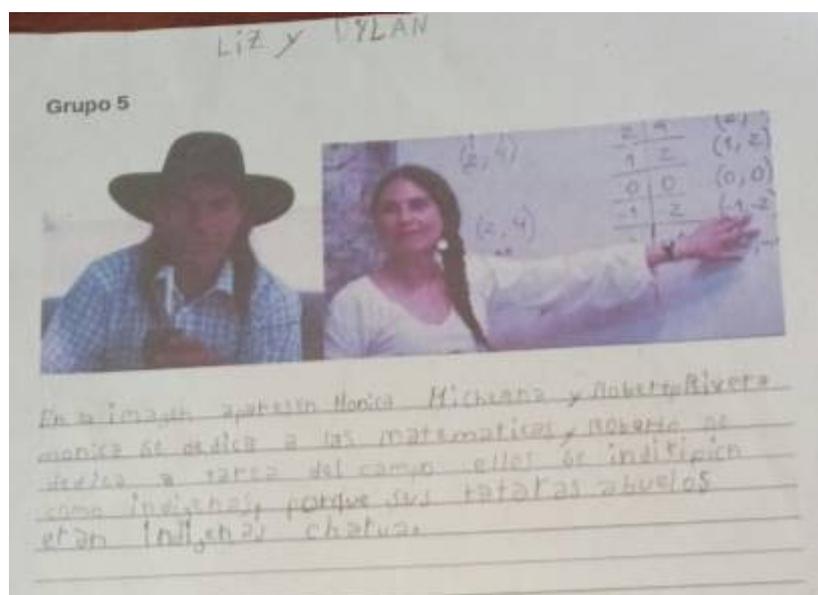
Epígrafe colectivo de la familia Charrúa

Clase 10

Luego de la elaboración colectiva de epígrafes se propone la elaboración en duplas o tríos de epígrafes referentes a: elementos y/o hallazgos con explicación de sus usos, vivienda, rasgos indígenas y personas que brindaron testimonios en primera persona (descendientes de charrúas).

La elección de pequeños grupos fue definida en función de que al menos un niño o niña que escribiera estuviese en una etapa silábico-alfabética o alfabética. Esta decisión se basó en que el contenido es del área Social y lo central en ese momento era expresar lo aprendido desde esa área, por lo tanto se intentó que la escritura no fuera un obstáculo que limitara el propósito. Se dictan entre compañeros.

Dicha actividad se realizó en dos oportunidades, buscando agregar más información en los textos o clarificarlos en una segunda instancia de revisión de lo escrito.



Epígrafe realizado en parejas

Sin embargo, como halló en su investigación Flora Perelman (2009) a partir de la observación detallada y minuciosa del proceso de escritura, el texto final oculta parte del camino de aprendizajes transitado por los alumnos. Es permitiendo al alumno que exprese las razones de su elección que puede evidenciarse la construcción cognitiva que realiza y no solo a partir del producto final que presenta. Por ello, en el próximo apartado nos detendremos en el análisis de las relaciones entre lo que escriben las parejas y los intercambios que tienen al momento de escribir y/o revisar sus epígrafes.

Análisis de datos

Introducción

La escritura individual de epígrafes se realizó en duplas o tríos, dependiendo de la cantidad de niños/as asistentes. Para la conformación se intentó que al menos uno/a de los/as integrantes escribiera alfabéticamente o en su defecto su escritura sea silábica-alfabética. El motivo es que el sistema de escritura no significara un obstáculo al momento de escribir los epígrafes a partir de las imágenes, ya que se busca retomar lo aprendido sobre Indígenas en el recorrido desde las Ciencias Sociales. Asimismo no se asignó roles, cada dupla o trío se organizó, teniendo todos la posibilidad de escribir o dictar a su compañero/a, siendo una producción compartida.

Kaufman, Lerner y Castedo en el Documento transversal N°3 “Escribir y aprender a escribir” plantean: “Al escribir por sí mismos, los chicos tienen oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones sobre la escritura y de plantearse nuevos problemas que los ayudan a avanzar como escritores” (2015, p.26).

En esta situación se entrega una hoja por grupo para la escritura de epígrafes, esto implica que deben ponerse de acuerdo al momento de plasmar lo que piensan escribir.

Escribir exige pensar en múltiples cuestiones simultáneamente: en el contenido acerca del cual se está escribiendo -lo que implica, entre otras cuestiones, actualizar conocimientos, generar ideas nuevas, inter-relacionarlas, en el lenguaje más adecuado para la situación comunicativa y más claro para el lector, en el lector y sus interpretaciones potenciales, en los efectos que se quieren producir en él (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015).

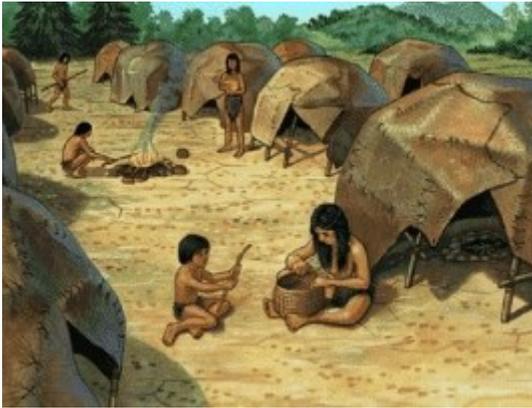
En este caso, el dictado entre pares tiene ventajas porque se distribuyen las tareas, uno produce y el otro dicta, teniendo la posibilidad de invertir roles.

La consigna consistió en producir en duplas o tríos un epígrafe, semejante al producido de manera colectiva en la clase anterior, de las siguientes imágenes.

Grupo 1:



Grupo 2:



Grupo 3:



Grupo 4:



Grupo 5:



Se hizo énfasis en el objetivo de las mismas, “comunicar” y “dar a conocer” a la comunidad educativa lo trabajado referente a Indígenas, a partir de la exposición de imágenes que representan de alguna manera el recorrido realizado en la secuencia. Se invitó a ponerse en el lugar del otro/a que no participó de las clases y quizá no

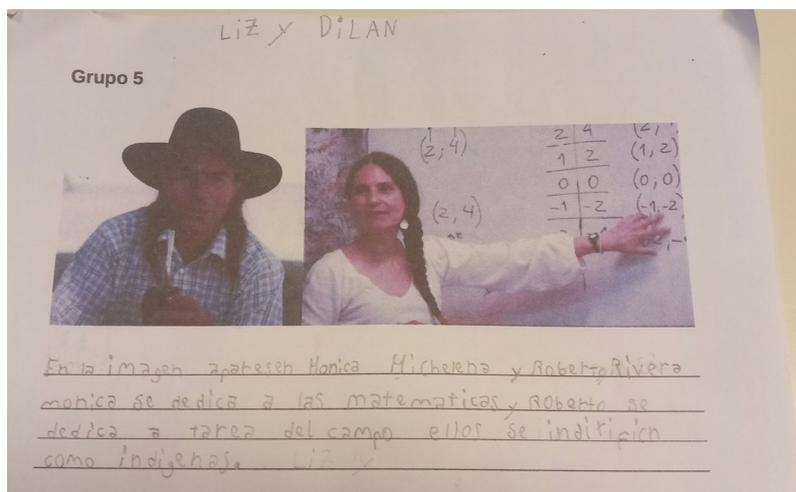
conoce de la temática. Desde allí se explicitó la necesidad de describir lo que se observa en cada imagen y aportar más información al respecto.

La situación de escritura se considera adecuada en cuanto a condiciones, ya que es la culminación de varias instancias de lecturas (a partir de la docente y por sí mismos) y de escrituras (dictado a la docente, tomas de notas individuales y colectivas, etc), esto propicia el involucramiento en la escritura por parte de niños y niñas.

Las intensas interacciones de los alumnos en torno de la escritura así como las sucesivas reformulaciones, enmiendas, tacha-duras que realizan al producir grupalmente un texto son un indicio de su adecuación a los distintos contextos que intervienen en la realización de la tarea. Por un lado, incide sin duda el contexto escolar donde corresponde cumplir con la solicitud del maestro pero también el contexto de elaboración de explicaciones en el que los alumnos se sienten comprometidos por su nivel de involucramiento con el tema y el contexto de producción grupal donde es importante la consideración de la palabra de los compañeros. (Torres y Larramendy, 2010, p.36).

Análisis de epígrafes producidos en duplas (versión inicial)

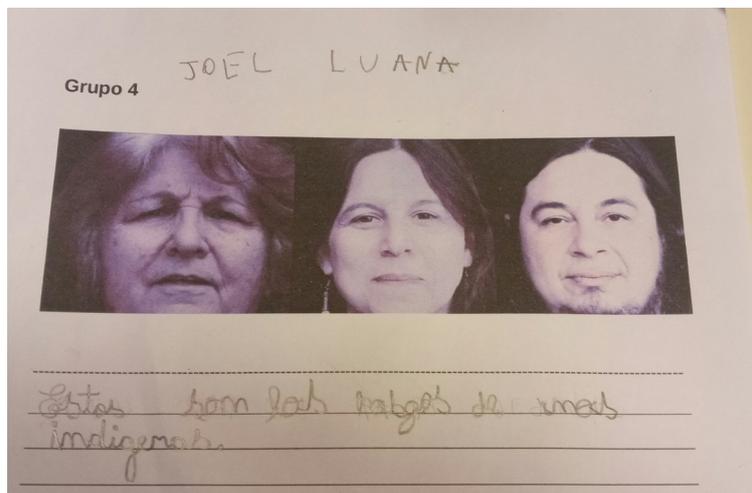
Se toman 3 epígrafes para analizar, realizados en duplas. Como se explicitó anteriormente se seleccionó a parejas que asistieron a todas las instancias en las que se desarrolló la secuencia.



En la imagen aparecen Mónica Michelena y Roberto Rivera. Mónica se dedica a las Matemáticas y Roberto se dedica a tareas del campo. Ellos se identifican como indígenas.⁵

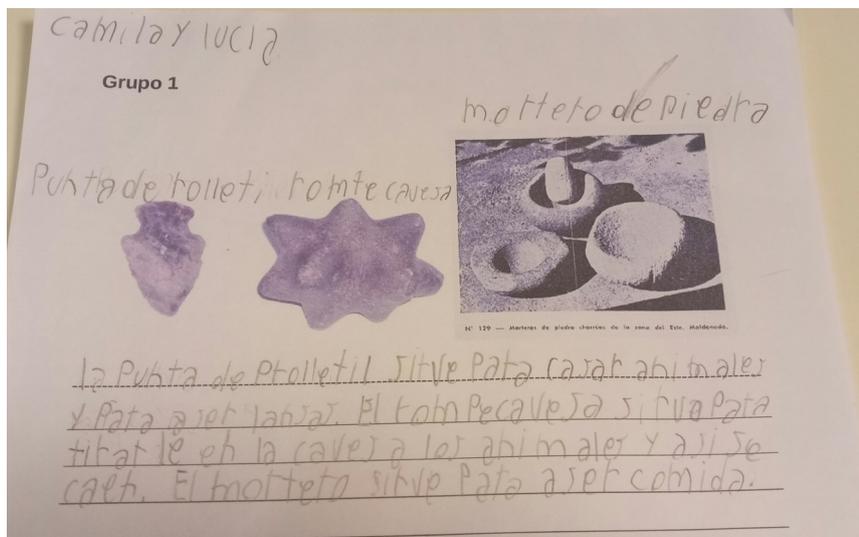
Dupla 1: Liz y Dylan

⁵ Se normalizan los textos producidos por los niños con el objetivo que la ortografía no sea un obstáculo para la comprensión del contenido escrito, dado que allí radica nuestro interés.



Estos son los rasgos de unos Indígenas.

Dupla 2: Luana y Joel



La Punta de Proyectotil sirve para cazar animales y para hacer lanzas. El rompecabeza sirve para tirarle en la cabeza los animales y así se caen. El mortero sirve para hacer comida.

Dupla 3: Camila y Lucía

¿Qué escriben al escribir epígrafes por sí mismos? ¿Qué lugar ocupa el contenido en los textos que escriben?

En los tres casos describen y/o explican lo que aparece en la imagen, tanto objetos como personas.

Aportan información "Mónica se dedica a las matemáticas y Roberto se dedica a tarea del campo", "Estos son los rasgos de unos indígenas", "la Punta de Proyectotil sirve para cazar animales y para hacer lanzas". Además de describir, explican para qué sirven, cómo se usaban (en el caso de las herramientas), a qué se dedican (Mónica

Michelena y Roberto Rivero), en la dupla 2 se centran en los rasgos, no brindando más información sobre los indígenas (ejemplo: de dónde son).

Toda la información expuesta en la producción escrita es pertinente con los contenidos abordados hasta el momento. Por lo que se puede visualizar que, en los tres casos, la temática sobre indígenas desde el área de ciencias sociales está muy presente y lo exponen de forma coherente en la escritura.

Las extensiones en cuanto a la cantidad que escriben varían poco, la extensión de la dupla 1 y 3 es casi similar, siendo menor en la dupla 2, si bien describe que son rasgos de indígenas, se observa una posible dificultad, desencuentro o duda entre pares en el momento de producir.

¿Qué se plasma y que no, en los epígrafes que escriben los niños cuando aprenden contenidos históricos?

En todos los casos conocen de qué se trata la imagen, logrando retomar contenidos trabajados con anterioridad y estableciendo relaciones en sus escrituras. Si bien en todos los casos no queda plasmado se infiere que están produciendo sobre la temática “Indígenas”.

Lerner, Larramendy, Cohen (2012) plantean que “el estudio de las situaciones de escritura nos ha mostrado la complejidad del aula como contexto de producción al poner en evidencia las distintas lógicas en juego y las tensiones que se producen” (p.108).

En las siguientes transcripciones se verá reflejado las tensiones tanto entre pares como con la escritura propiamente dicha.

La cooperación entre los integrantes de cada grupito da lugar a discusiones que enriquecen la comprensión en el marco de intercambios orales durante los cuales se va elaborando un texto tentativo (Camps y otros, 2000), las sucesivas re-lecturas del texto que se está produciendo permiten volver una y otra vez sobre los contenidos así como reconsiderar y modificar lo que se ha escrito (Lerner, Larramendy, Cohen, 2012). Reuter (2006 citado en Lerner, Larramendy, Cohen, 2012) señala que, desde la perspectiva didáctica, resulta imprescindible considerar también la otra cara de la moneda: la escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia seleccionando y jerarquizando, cuando sintetiza o reformula, cuando relee lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas.

Dupla 1:

¿Cómo deciden realizar dicha escritura?

Fragmento:

Liz: Mónica Michelena...En la imagen aparece Mónica Michelena y Roberto Rivero
(Dylan escribe)
Liz: Con v corta
Dylan: La R, la I, la V...
Liz: (vuelve a leer toda la oración) "En la imagen aparece Mónica Michelena y Roberto Rivero".
Ahora escribo yo, dale dictame
(Dylan en silencio)
Liz: Bueno me voy a dictar yo sola...
Dylan: Se dedicaba..
Liz: No murió la mujer, todavía está viva (haciendo referencia al tiempo pasado)
Dylan: Se dedica poné
Liz: Mónica se dedica a las Matemáticas
Dylan. Estudia Matemáticas
Liz: Se dedica...
(Silencio. Liz continúa escribiendo)
Liz: ¡Terminamos!

En primera instancia es importante destacar que no dialogaron todo lo que escribieron, pareciera que no deben discutir sobre el contenido. Liz en silencio completa lo referido a Roberto Rivero que aparece en el texto. Lo acordado en la dupla fue lo referente a Mónica Michelena.

En el caso de los testimonios escritos logran diferenciar las personas, recuerdan sus nombres, los ubican en el espacio donde viven, describen su situación social (a qué se dedican) y cómo se identifican. Referente a cómo se identifican fue conversado en el momento de observación del video del cual no se tomó registro escrito ni audiovisual.

Dupla 2:

¿Cómo deciden realizar dicha escritura?

Fragmento:

Luana: Hay que pensar primero ¿Vas a escribir en minúscula?
Joel: (escribe directamente RASGOS)
Luana: ¿Ahí dice rasgos? (Se ríen)
Joel: Los rasgos de tres indígenas
Luana: Son personas que se identifican como indígenas
Joel: Eso ponelo vos porque no sé
Luana (dicta): Son personas que se identifican como indígenas
Joel: ¿Si borramos y lo hacemos en cursiva?
Luana: Borrá, yo escribo y vos me dictas, ¿dale?
(Joel en silencio)
Luana: Te faltó escribir "Son personas que se identifican como indígenas."
Joel: ¿Cómo es la n? (en cursiva)
(Luana la dibuja en el aire)
Joel: Estos son los...
Luana: Rasgos (dictando) Dale (se ríen) Rasgos de...
Joel: Unas... ¿unas qué?
Luana: Personas
Joel: Indígenas

La dupla 2 escribe sobre lo que observa en la imagen, "rasgos de personas indígenas".

En el intercambio que se registró entre ellos se observa que se detuvieron más a pensar cómo escribir en el tipo de letra seleccionado (cursiva), e incluso Luana se toma ese tiempo para enseñarle a Joel como hacerlo. En oportunidades se dictan la letra y describen como se escribe (grafía). Dicha dupla se detuvo más a pensar en la letra cursiva que en el contenido, si bien logran plasmar algo de lo que observan, no se detienen en recordar lo abordado. No escriben todo lo que hablan, ejemplo Luana le dice “Son personas que se identifican como indígenas”, pero no lo plasman en el texto escrito perdiendo un aspecto central del contenido abordado: la identidad indígena como algo personal.

Dupla 3:

¿Cómo deciden realizar dicha escritura?

Fragmento:

Camila: (Verbaliza mientras escribe) La punta de proyectil (repite varias veces) sirve para... ¿para qué? ¿Para cazar no? (repiten la oración oralmente varias veces, continúa escribiendo) Para cazar animales... ¿y qué?
Lucía: Y hacer lanzas
Camila: Y hacer... ¿hacer va con h?
(Lucía permanece en silencio)
Camila: Ahora... El rompecabezas... el rompecabezas te rompe la cabeza. (Lee) “Y para hacer lanzas, punto” (y continúa escribiendo) El rompecabezas... ¡Pero dictame!
(Lucía permanece en silencio)
Camila: (escribe) El rompecabezas sirve para...tirarle en la cabeza a los animales. Vamos a decidirnos... (relee lo escrito) La punta de proyectil sirve para cazar animales y para hacer lanzas. El rompecabezas sirve para tirarle en la cabeza a los animales y así se caen, bueno punto ¿no?
(Lucía permanece en silencio)
Camila: ¿Cómo se llama esa cosa?
Lucía: Mortero
Camila: (escribe) El mortero sirve para hacer comida. ¿Sirve para qué? (repiten oralmente la oración). Bueno vamos a concentrarnos en esto porque no terminamos más... (Vuelve a leer todo de nuevo dos veces más)

La dupla 3 reconoce los elementos utilizados por los indígenas y sus usos sociales.

En todos los casos no especifica el tiempo, ¿a qué momento histórico se refieren?, tampoco citan grupos indígenas, escribiendo en forma generalizada.

No se detienen tanto en la escritura, por el contrario intentan recordar lo trabajado, dialogan poco. Leen varias veces lo que van escribiendo para definir si ponen punto final o siguen escribiendo, les sirve de guía. En este caso plasman todo lo que dicen en forma grupal. Es importante aclarar que Lucía, en clase, generalmente habla solo a requerimiento de la docente, es muy tímida y habla poco pero sus aportes son muy buenos. En la interacción de la pareja Lucía asume un rol pasivo, sin embargo, cuando Camila duda, Lucía hace un aporte pertinente demostrando ser partícipe silenciosa de la producción. Por otro lado, Camila pareciera que escribe conducida por preguntas

que le permiten expandir la escritura, probablemente preguntas que son similares a las intervenciones docentes de otras instancias de producción de textos.

¿Qué transformaciones realizan entre la versión inicial y la versión revisada?

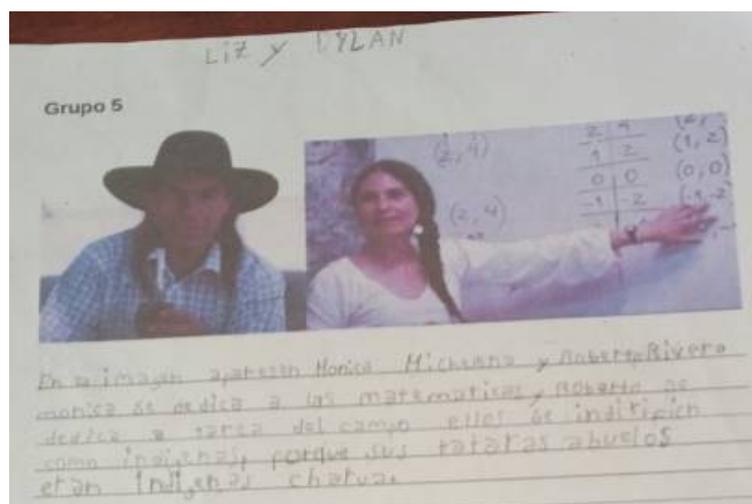
En la clase siguiente, la docente les propone a los niños revisar sus epígrafes. Ante la idea de poseer un destinatario externo al grupo de clase, se solicita explicar mejor o expandir algunas ideas presentes en sus textos.

Si bien no contamos con registro audiovisual de la revisión de los epígrafes, podemos mencionar que la instancia de revisión estuvo acompañada con algunas intervenciones docentes.

Se conversó con cada dupla particularmente, solicitando que amplíen lo escrito, incorporando nueva información o modificando si creen necesario. Se les consulta si se dan cuenta que les faltó algo de lo que hemos trabajado en clase. Se ayuda mediante preguntas guía, por ejemplo: “muy bien que pusieron los nombres de las herramientas, pero ¿para qué las usaban?, quizá pueden agregar esa información”.

Veamos qué transformaciones realizaron ante esta petición:

Versión revisada. Dupla 1: Liz y Dylan

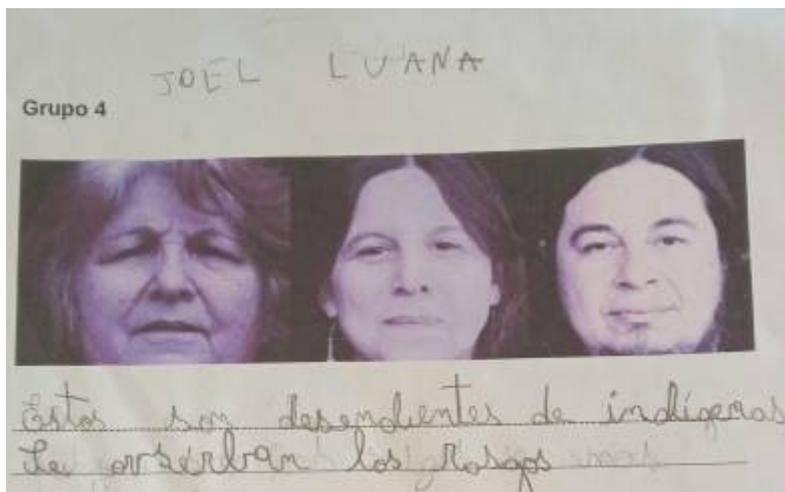


En la imagen aparecen Mónica Michelena y Roberto Rivera. Mónica se dedica a las matemáticas y Roberto se dedica a tarea del campo. Ellos se identifican como indígenas, porque sus tatarabuelos eran indígenas charrúas.

Como se puede observar, en la revisión del epígrafe logran aportar una explicación sobre porqué se identifican como indígenas, incorporando “*porque sus tatarabuelos eran indígenas charrúa*”. Explicitan la idea de descendencia estudiada con el video de

ambos testimonios, aunque no lo escriben específicamente. El agregado que realizan al texto resulta breve pero clarifica el enunciado final sobre la identidad indígena.

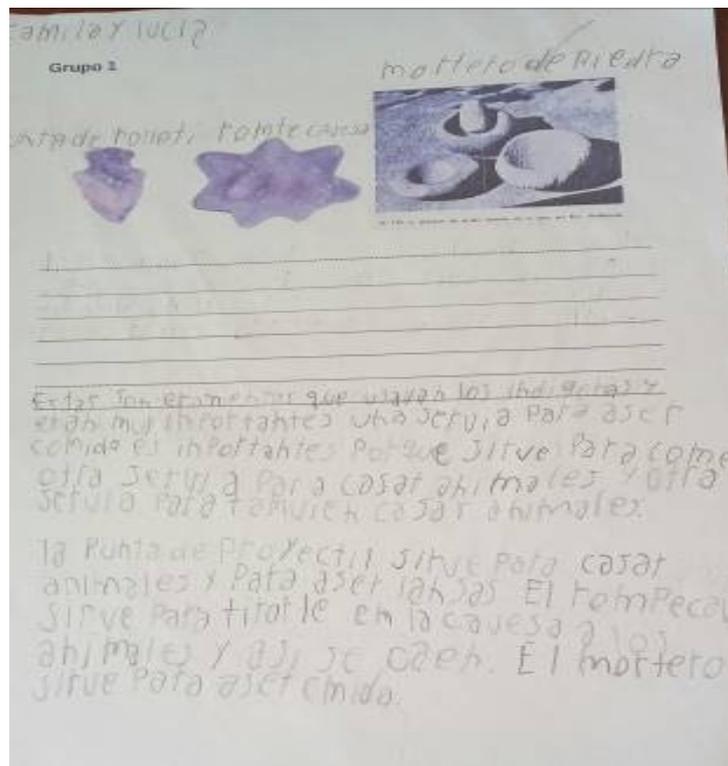
Versión revisada. Dupla 2: Joel y Luana



Estos son descendientes de indígenas.
Se observan los rasgos

Aportan información sobre las personas que aparecen en la imagen, explicitando que son “*descendientes de indígenas*”, logrando traer en la revisión un concepto abordado. El epígrafe aclara una información valiosa que había sido omitida en la primera textualización, dejando entrever las relaciones entre la descendencia y la permanencia de rasgos fisionómicos semejantes.

Versión revisada. Dupla 3: Camila y Lucia



Estas son herramientas que usaban los indígenas y eran muy importantes una servía para hacer comida es importante porque sirve para comer otra servía para cazar animales y otra servía para también cazar animales. La punta de proyectil sirve para cazar animales y para hacer lanzas. El rompecabezas sirve para tirarle en la cabeza a los animales y así se caen. El mortero sirve para hacer comida.

La dupla de Camila y Lucía, en la revisión, decide borrar todo lo escrito en la primera textualización y volver a escribir el epígrafe. En esta nueva escritura, aportan información sobre qué son los elementos “*Estas son herramientas*”, incorporando ahora sí quiénes las usaban “los indígenas”. También expresan mediante la escritura que “son muy importantes”, dándole valor a dicha expresión y mostrando –a través de la escritura- la relevancia de dichos hallazgos arqueológicos.

Las tres duplas, en la revisión de sus textos, aportan más información pertinente, ayudando en la comprensión de los textos para quien lee sin haber sido partícipe de los trabajos. Agregan detalles, todos relacionados con los contenidos abordados.

Las producciones analizadas ponen en valor las escrituras infantiles en el proceso de aprender. Como afirma Siede:

hay un trabajo paralelo que es necesario atender con respecto a la escritura en el área de Ciencias sociales. Frecuentemente, se solicita a los alumnos que respondan preguntas puntuales, que copien algún segmento de un texto o que unan con flechas dos enunciados. Sin desmerecer esas prácticas, es recomendable enriquecerlas considerablemente, proponiendo a los alumnos que elaboren textos explicativos sencillos, confiando en que progresivamente irán

ampliando y fortaleciendo sus modos de expresión. Consignas sencillas, como “Explicá con tus palabras lo que conversamos sobre...” al finalizar un diálogo colectivo o “Describí con tus palabras lo que ves en esta imagen”, entre muchas otras, apuntan a que los alumnos tomen decisiones de escritura y sintetizen lo que han comprendido de los intercambios previos. (2014: 21).

Las escrituras descriptas se desarrollan una vez avanzado el trabajo sobre el contenido. Una vez que han anotados ideas colectivas, han arribado a conclusiones provisorias y a dudas compartidas. Sin dudas, los momentos colectivos vividos a lo largo de la secuencia, son centrales en la reconstrucción del tema. La revisión con mediación de la intervención docente permite que los niños piensen mejor en la composición del texto para expresar el tema colaborativamente. Mientras se escribe, se sigue comprendiendo, por eso, no es solo una escritura para guardar memoria sino también para saber qué se está pensando. Como afirman Castedo, Kuperman y Hoz:

Como todo escrito de “la ciencia”, es siempre un escrito provisorio, está siempre abierto para ser modificado. Ello no impide que los chicos escriban por sí mismos (preguntas, afirmaciones, dudas, notas personales, intentos de diagramas, epígrafes sobre imágenes, registros de observaciones, completamiento de cuadros, etc.). Estas escrituras son parte de un proceso (2018: 39).

Conclusiones

Tal como se planteó al comienzo del trabajo, el abordaje y producción de diferentes tipos de textos significó todo un desafío. Toma de notas individuales, toma de notas colectiva y epígrafes fueron planteados por primera vez en el grupo a partir de la secuencia.

A continuación, teniendo presente los objetivos de investigación se explicitarán las transformaciones observadas en los textos entre toma inicial y final, así como las reflexiones finales referente a si las escrituras de epígrafes ayudan a comprender los hechos históricos.

¿La escritura de epígrafes favorece la comprensión de los hechos históricos?

Al escuchar y analizar el proceso de escritura de cada dupla se observa que (en mayor o menor medida) en la interacción hay un ida y vuelta desde la oralidad que culmina en la escritura. Logran traer hechos u objetos estudiados durante la secuencia y los plasman en los epígrafes, existiendo allí un proceso mental de relacionamiento entre lo aprendido y la escritura, no tratándose de una transcripción del lenguaje.

A lo largo del proceso redaccional de los epígrafes, se apreció que algunas duplas escribían sin planificación sobre un tema y otras duplas que funcionaban de forma similar a los escritores “expertos”, desarrollando los 3 sub-procesos: planificación, textualización y revisión. A través de la situación de revisión, los escritores entraron en diálogo con el lector –potencial lector- y ello generó modificaciones y adecuaciones en el texto, lo cual requirió una re-elaboración de sus propios conocimientos.

Tal como lo expresa Mariana Miras (2000) la escritura como lenguaje en general desde la perspectiva de su uso tiene una doble función; por un lado la producción de textos nos permite interactuar y comunicarnos con otras personas por mediación de dichos textos (función comunicativa) y por otro lado la producción de textos nos permite expresar conocimientos, ideas, creencias y representar objetos de nuestro pensamiento (función representativa o ideacional).

La distancia que la escritura establece entre el productor y el destinatario del texto y la presencia de un “artefacto” (el texto escrito) que, a diferencia del lenguaje oral, permite la revisión y la reflexión son dos de las razones mayormente invocadas para justificar el peso de la función representativa o ideacional en el caso de la escritura (Miras, 2000, p 68).

En este sentido, la función epistémica hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Miras 2000.).

En la investigación referente a la interacción entre pares realizada por Guillermina Lanz (2018), destaca que la interacción entre pares se constituye como una fuente de progreso: a través de la coordinación de información nueva, descartando, modificando o afirmando ideas iniciales, como sucedió durante el proceso y explicitado en las transcripciones, niños y niñas avanzan en las reflexiones, retomando lo aprendido del contenido.

Se puede señalar que las interacciones e intercambios en la elaboración de las producciones escritas (epígrafes) facilitó el avance y comprensión de los hechos históricos. La necesidad de describir, explicar y comunicar a partir de imágenes sobre el tema en cuestión a partir de la interrogante inicial, ¿Uruguay es un país indígena?, hizo que al escribir pusieran en juego múltiples factores que permitieron avanzar en la apropiación del conocimiento.

Las condiciones didácticas facilitaron dicho proceso, plasmado en la planificación de la secuencia. Delia Lerner (2002) plantea la necesidad de tejer una trama didáctica que contemple la creación y el sostenimiento de determinadas condiciones.

Una de ellas es acerca de la duración y la memoria, propiciando que niñas y niños puedan volver sobre lo ya hecho y anticipar lo que harán. Esta condición didáctica se materializó en la organización de modalidades de trabajo (colectivas, grupos pequeños, duplas, individuales), sumado a la temporalidad de la secuencia que permitió un relacionamiento constante de diferentes textos leídos. Otra condición citada por Lerner es la memoria de la clase que va tejiendo una trama que vincula contenidos trabajados, propiciando dicha relación entre textos. Los niños y niñas participan en la construcción de esta memoria, permitiéndoles discutir en forma colectiva o en pequeños grupos. Por otro lado esta memoria didáctica, al quedar plasmada por escrito pasan a constituirse en escritos transitorios, tal como los menciona García Debanc (2009).

Estas discusiones permiten revisar opiniones previas, esto ha quedado plasmado en los cambios que sucedieron a partir de las hipótesis iniciales sobre si Uruguay es un país indígena.

Como tercera condición la organización de la clase y distribución de responsabilidades, articulando el trabajo colectivo, grupal e individual de manera ascendente y descendente permitieron tejer acuerdos, establecer relaciones entre contenidos, etc. Asumir la responsabilidad de dejar por escrito algo, los lleva a ser muy cuidadosos en el momento de producir los epígrafes.

El propósito comunicativo, planteado al inicio de las producciones escritas, orientaron a niños y niñas en el objetivo de porqué escribir epígrafes, situarse en el lugar del otro/a que puede ignorar sobre el tema hizo posible que buscaran dentro de lo trabajado, ideas y conceptos que luego debieron plasmar por escrito.

Para finalizar se considera que la posición docente asumida durante toda la secuencia fue mayoritariamente guía y facilitadora de avances a partir de cuestionamientos relacionados al contenido. Se buscó la aproximación y acercamiento constante, validando las diferentes opiniones desde el inicio, buscando avanzar desde lo conceptual. Se buscó construir el conocimiento a partir de aportes científicos y relatos de actores primarios (descendientes de indígenas que se asumen como tal), esto permitió vivenciar de una manera cercana lo que se pretendía estudiar y construir desde la didáctica.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005) "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos" en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 24 N°2.
- Aisenberg, B. (2018) "Leer y escribir en ciencias sociales y naturales" *Revista Para el día a día en la escuela* n°43.
- Castedo, M.; Kuperman, C. y Hoz, G. (2018). *Módulo 5, Leer y escribir para aprender*. Ministerio de Educación para la Nación.
- Castorina, J.A. (2006) "Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque". Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). Buenos Aires Provincia. "Prácticas del Lenguaje". Anexo 1. Disponible en: https://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/anexo_1_animales_escuchar_la_exposicion_docente_y_tomar_notas.pdf
- García-Debanco, Laurent, Galaup (2009). "Las formulaciones de las escrituras transitorias como testimonio del saber en el curso de su apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria". Traducción Flora Perelman. *Pratiques* 143 – 144, pág 27 – 50.
- Lanz, G. (2018). *La interacción entre pares: Una propuesta para aprender a leer en cooperación en el Nivel Inicial*. Trabajo final integrador de la Especialización en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Lerner, D. (2002) "La autonomía del lector. Un análisis didáctico." *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 23, Número 3. Asociación Internacional de Lectura.
- Lerner, D., Larramendy, A.; Cohen, L.(2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados* (16), 106-113. En memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543.pdf
- Miras, M. (2000): "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe" en *Revista Infancia y Aprendizaje* N° 89. Barcelona. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/34942>
- Perelman, F. (2005) "El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos" en *Lectura y Vida*, Asociación internacional de Lectura. Año 25, N° 2.
- Siede, I. (2010). Problemas y preguntas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: *Ciencias Sociales en la escuela*, Buenos Aires, Ed. Aique educación
- Siede, I. (2010) *Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Siede, I. (2014). *Enseñar Ciencias Sociales en el primer ciclo en la escuela primaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

PEIP (2008) Programa de Educación inicial y Primaria, p. 94. Uruguay.

Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. En J. Chabanne y D. Bucheton (dir.), Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs (pp. 123-143). París: Presses Universitaires de France.

Garriga, María Cristina; Pappier, Viviana. (2021). *La enseñanza de la Historia y los relatos de los museos: Desentrañando voces y silencios de "indios" y "desaparecidos"*. IX Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. Córdoba, Argentina.

Bail, Nora; D'amico, Viviana; Gómez, María Luisa; Vijarra, Ana María (2010). Enseñar sobre los pueblos originarios y la "conquista del desierto": alternativas para revisar la propia mirada. In: SIEDE, Isabelino (Org.). Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires.

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008): "Escribir para aprender historia". En Lectura y Vida, Año 29, Número 3. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.p df](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.pdf)

Kaufman, Ana María; Lerner, Delia (2015) Documento transversal N°3 "Escribir y aprender a escribir". Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Torres, Mirta y Alina Larramendy (Octubre de 2010). Ler e escrever para aprender historia. Análise do processo de escrita de um pequeno grupo de alunas da 7ª série do ensino fundamental, en Projeto, (Vol. 10, N° 12), pp. 28-36. Porto Alegre, Brasil.

Secuencia

Destinatarios: 2do año de escuela primaria

Contenido: La población indígena en la Cuenca del Plata (charrúas, guaraníes, chanaes, yaros). Organización sociocultural de las poblaciones indígenas (vivienda y organización).

Tiempo de clase: 40 minutos

Cantidad de clases: 9-10

Pregunta problema: ¿Uruguay, es indígena?

Primera etapa: *¿Quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes de que llegaran los españoles? ¿Cómo eran sus sociedades?*

Clase 1:

Primer momento:

Planteo al grupo de la pregunta-problema: ¿Uruguay es indígena? ¿Qué les hace pensar que sí, qué les hace pensar que no?

Registro en papelógrafo por parte de la maestra de las respuestas vertidas y las preguntas que surgen del intercambio.

Segundo momento:

Presentación del libro “Más cerca del cielo” - Misterios de la arqueología uruguayaya para niños curiosos (Moira Sotelo - Silvia Soler).



Presentación de la protagonista y las preguntas que se hace.





Promover la reflexión sobre:

¿Cómo podemos hacer para responder a esta pregunta? ¿Dónde podemos buscar información? ¿Cómo se hace para conocer sobre el pasado?

Clase 2.

Primer momento:

Lectura a través de la docente, de la página 14 del mencionado relato.

- Lee el título: ¿ qué significa seguir un rastro? ¿QUÉ NOS CUENTA ESTE TEXTO? / ¿DE QUÉ TRATA ESTE TEXTO?
- Como leímos en el título se utiliza la siguiente expresión "Sigue el rastro": ¿qué información contenida en el mismo lo evidencia? ¿ Qué hallazgos - considerando lo expresado por los viajeros- permitieron o permitirían seguir el rastro? Márcalo en el texto. ¿Por qué crees que los mismos permitieron verificar de qué se trataban los hallazgos mencionados?

¿Qué querrá decir "suponen que ciertas cumbres de Uruguay fueron lugares sagrados" para los indígenas? ¿Qué quiere decir eso? ¿Por qué dira que "suponen que"?

Por qué dirán que "les pareció que los indígenas adoraban al sol".

Sigue el rastro

Sofía se entusiasmó y no paró de buscar. Encontró varios relatos de antiguos viajeros que vinieron a estas tierras hace más de un siglo. Uno de ellos fue el conocido científico inglés, creador de la teoría de la evolución, Charles Darwin.

Darwin, un hombre muy importante para la ciencia, llegó a estas tierras en 1832, en un barco de nombre Beagle. En su diario escribió que en la sierra de las Ánimas, en Maldonado, había construcciones de piedra con formas similares a otras existentes en las Islas Británicas. Los británicos llaman a estas estructuras de piedra cairns y han investigado que se usaron como tumbas. El baqueano que acompañaba a Darwin le contó que los

En 1832 el científico Charles Darwin vio monumentos de piedra en la cima de la sierra de las Ánimas. Lamentablemente muchos de los cairns señalados por Darwin en ese lugar han sido destruidos por diferentes obras, actividades agroindustriales o porque las personas no las reconocen como monumentos indígenas.

Hay arqueólogos que estudian estas construcciones de piedra. Suponen que ciertas cumbres de Uruguay fueron lugares sagrados para los indígenas. Allí probablemente enterraban sus muertos, danzaban, cantaban y hacían ceremonias. Según algunos documentos son tumbas de los indios guenoa-minuanas. Pero también estos sitios servían para señalar el territorio, indicar caminos, pasos y fronteras.

Las excavaciones arqueológicas ayudarán a entender para qué las hicieron y cómo las usaban.

¡Más documentos!

Años después del pasaje de Darwin por estas tierras, una expedición integrada por siete naturalistas y un fotógrafo recorrió América. Venían a estudiar y recolectar animales, plantas y rocas.

El viaje de estos científicos se conoce con el nombre de Expedición Pacífico. Ocurrió entre 1862 y 1865.

Expedición Pacífico

El 6 de diciembre de 1862 llegó a Montevideo un grupo de profesores de Ciencias Naturales. Venían desde España con la misión de explorar el océano Pacífico y sus costas. Algunos siguieron viaje rumbo a Chile, pero otros se quedaron en Uruguay.

Los que permanecieron en este país visitaron un paraje donde doce años después se fundaría el pueblo Pan de Azúcar, en la estancia del coronel Leonardo Olivera. Los científicos subieron el cerro Pan de Azúcar, una aventura que tal vez tú o alguien de tu familia también ha vivido.

Los expedicionarios hallaron tumbas de indios en el cerro e incluso excavaron. Recogieron plantas de quina y yerba mate, juntaron víboras, pájaros y reptiles. En el cerro Betete encontraron sepulturas y una construcción muy singular donde les pareció que los indígenas adoraban al sol. Días después se acercaron hasta la barra del arroyo Solís Grande, en busca del lugar donde murió Solís. Allí descubrieron montones de tierra, piedras pequeñas y redondas con acanaladuras, además de armas muy peculiares de los indios.

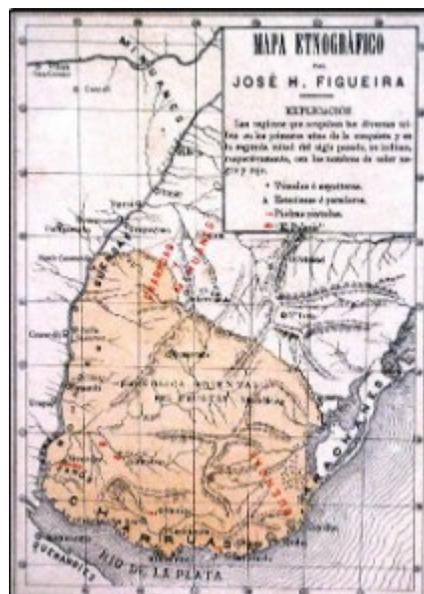


34

Segundo momento:

Toma de notas a través de la docente de las observaciones de Darwin y la Expedición Pacífico.

Se puede acompañar la toma de notas y los comentarios sobre lo leído con una ubicación en el mapa:



Tercer momento:

Reflexión: ¿Qué datos nos brinda el relato en relación a los grupos humanos que se encontraban en ese momento en nuestro actual territorio (Uruguay)?

Segunda etapa: *¿Qué rastros arqueológicos quedan? ¿Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades?*

Clase 3

Primer momento:

Organización de 5 grupos de trabajo. Presentar las imágenes y proponer que *observen de qué material estarían hechos estos elementos, qué emplearían para realizarlos*. Promover que reflexionen *para qué los usarían* y que los agrupen según *los usos* que imaginan que se les daba.

Imágenes de hallazgos indígenas encontrados en nuestro territorio.

<https://drive.google.com/file/d/1qnmIBuBM8tCYrZ48FQWONadFLbRv2pAa/view?usp=sharing>

Segundo momento:

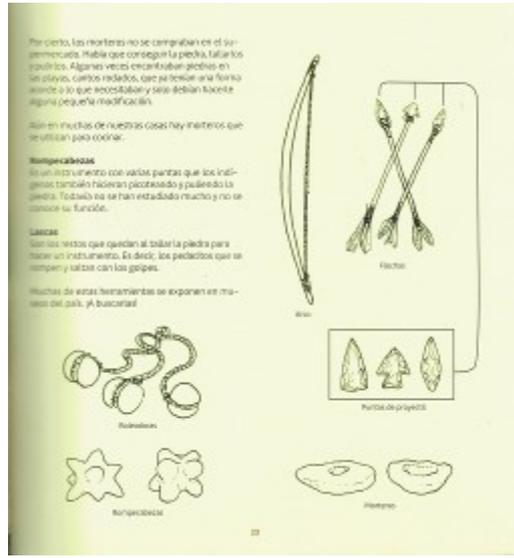
Puesta en común de lo hallado en cada grupo (distintos elementos con distintas funciones). Toma de notas colectiva (para guardar memoria).

Clase 4

Primer momento:

Lectura por parte de los niños en grupos. Asignarle a cada grupo la lectura de la descripción de un objeto (boleadora, punta de proyectil, mortero, rompecabezas, grabados).

Consigna: leer el fragmento indicado para contarle al resto de la clase qué es el elemento asignado y para qué se usaba.



Nuestro territorio ha pasado de tener un muy escaso número de grabados rupestres a contar con un patrimonio que involucra cientos de sitios arqueológicos. Se trata de miles de petroglifos que muestran un particular sistema de comunicación que involucró miles de años atrás a las poblaciones prehistóricas del actual territorio uruguayo. Estos comprenden mayoritariamente diseños abstractos de tipo geométrico, logrados por diferentes técnicas, tales como picoteado, raspado o pulido, combinadas entre sí.

Fuente: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/33213>



Segundo momento:

Puesta en común de lo leído por cada grupo.

Elaboración de un cuadro comparativo a través de la docente.

	BOLEADORA S	ROMPECABE ZAS	MORTERO	PUNTA DE PROYECTIL	GRABADOS Y PINTURAS
¿QUÉ ES?					
¿PARA QUÉ SE USA?					

Clase 5

Primer momento:

Lectura de textos con información antropológica del libro: “Construyendo la historia” de Luis Borra y Gustavo Giordano (estos autores toman descripciones del antropólogo Renzo Pi Ugarte) y del libro “El mundo de los charrúas” de Daniel Vidart para profundizar en los usos sociales de los elementos analizados en la clase anterior.

Se les entrega los textos en fichas por subtema para la lectura en parejas.

Consigna: Buscar en qué actividades de la vida cotidiana se ponían en uso los elementos que conocemos e identificar si aparecen otros elementos de los cuales no quedaron restos. Marcar en el texto la parte que hace referencia al elemento y/o a su uso en la actividad que realizaban.

Caza
<p>Los charrúas practicaban la gran caza, o sea la caza a distancia.</p> <p>Tenían azagayas, lanzas, macanas de palo y rompecabezas líticos de múltiples puntas, admirablemente pulidos, con mangos de madera, que utilizaban para la lucha cuerpo a cuerpo con las fieras o con los hombres. A las perdices las atrapaban con una cimbra, tal cual hoy se estila en nuestro campo. Pero para ofender desde lejos al enemigo o abatir a una presa a toda carrera - el venado, el ñandú, el yagüareté, el puma- utilizaban las flechas con puntas de piedra tallada que guardaban en un carcaj terciado en la espalda, las boleadoras de dos a tres ramales, las bolas perdidas y las piedras lanzadas con la honda”</p> <p style="text-align: right;">Fuente: Daniel Vidart “El mundo de los charrúas”</p>


Recolección

Los niños y mujeres charrúas efectuaban lentos y vigilantes desplazamientos por los montes aborígenes y serranos en busca de especies comestibles: bayas, semillas, retoños, tubérculos, raíces, bulbos, hongos, médulas y cortezas arbóreas. La recolección pura de productos animales se circunscribe a la junta de huevos y a la extracción de miel (...) [También practicaban] la pesca - recolección en la costa de moluscos, gusanos, crustáceos, algas- y la caza -recolección de pequeños invertebrados terrestres como larvas, insectos, gusanos caracoles o de crías de pequeños vertebrados-. Deben incluirse en esta modalidad las ranas, lagartos y víboras que pueden ser atrapados sin hacer mayor empleo de destreza.

Fuente: Daniel Vidart "El mundo de los charrúas"

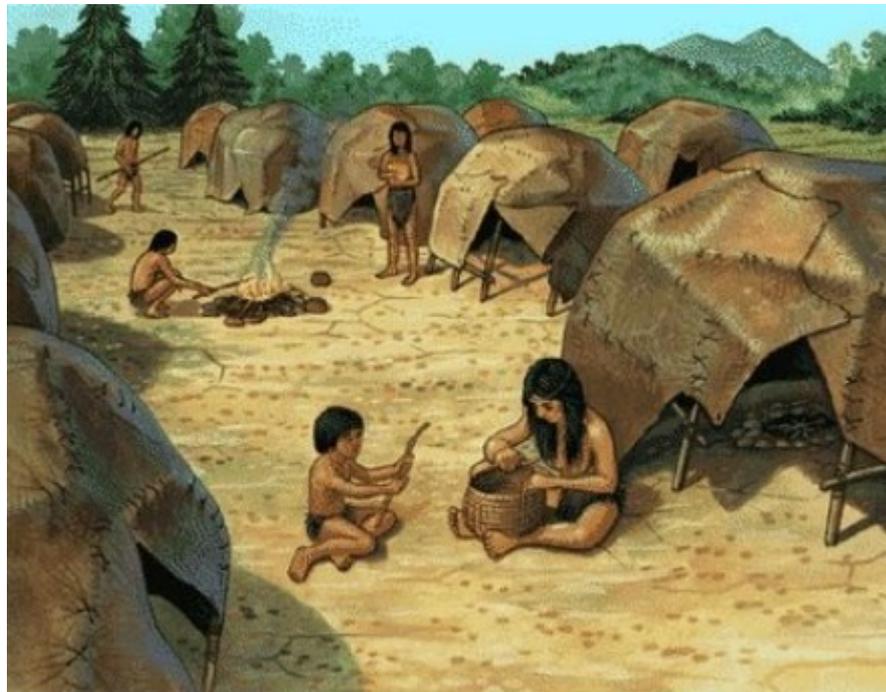
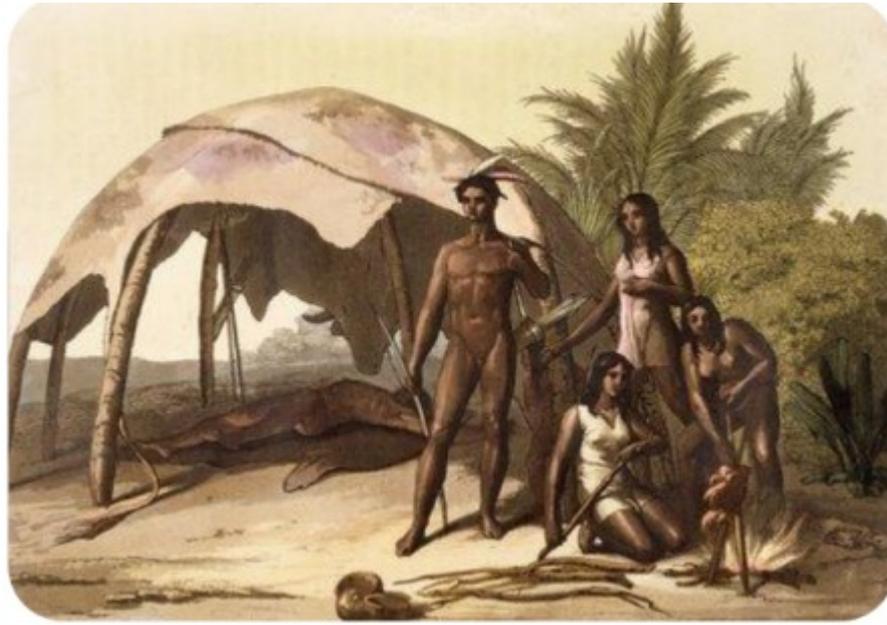
Vivienda

Ubicaban su vivienda cerca de ríos y arroyos. En general la vivienda era una estructura simple de 4 palos clavados en la tierra sobre los cuales colocaban travesaños horizontales. A los costados ataban esteras de juncos o totoras para protegerse del viento, y en épocas de frío y lluvia agregaban otras para formar un techo más bien plano. Eran fáciles de armar y trasladar. A partir del siglo XVIII, con el aporte del ganado vacuno y caballar, aparecieron las tolderías, reemplazando las esteras por el cuero.

"Al lado de estas viviendas hacían el fuego, no se sabe con qué método, y asaban la carne atravesándola con varas de madera verde y hervían agua en toscas vasijas de barro..."

Daniel Vidart "El mundo de los charrúas"





División de tareas

Los varones sostenían el peso de la guerra y se dedicaban a la caza, cuando no al juego. Mientras, las mujeres, los niños y los ancianos realizaban en la retaguardia otros menesteres que resultaban fundamentales para la subsistencia: la recolección de alimentos, el transporte de los enseres, el curtido y cosido de las pieles, la fabricación y el manejo de las viviendas, el tallado y pulido de las armas de piedra, la preparación de la comida diaria”.

Fuente: Daniel Vidart “El mundo de los charrúas”



Fuente de la imagen: <https://museotierrademinuanes.wordpress.com/material-didactico/>

Vestimenta

En invierno utilizaban el típico manto patagónico (quillango) con el pelo hacia adentro y por fuera estaba adornado con figuras geométricas. También vestían el el “chillipa” o “chiripá”, pieza de cuero triangular que se pasaba entre las piernas y se sujetaba a la cintura mediante una tira de cuero y el “chepi” camiseta sin mangas elaborada con piel de venado o yaguareté. El tatuaje era común, tanto en la cara como el cuerpo. Usaban vinchas y penachos de plumas y brazaletes de huesos.

Creencias

La existencia de un ceremonial mortuario -las tumbas de piedra en las cumbres de los cerros- indica que los charrúas tenían un sistema de creencias acerca de otro mundo. No abandonaban a sus muertos a los caranchos y a los perros cimarrones: habían elaborado una funebria que nos es casi tan desconocida como su idioma... En las tumbas los deudos depositaban las boleadoras y la lanza del difunto... El duelo era riguroso, un corte de falange por cada pariente próximo fallecido y otros ceremoniales y rituales fúnebres...

Fuente: Daniel Vidart “El mundo de los charrúas”



Clase 6

Puesta en común de los textos leídos por cada grupo en la clase anterior.

Escritura colectiva de un cuadro organizando la información leída (organización social, vivienda, vestimenta, actividades de subsistencia, creencias, etc).

Caza	Recolección	Vivienda	División de tareas	Vestimenta	Creencias

Tercera etapa: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?

Clase 7

Primer momento:

Intercambio oral a partir de la pregunta: ¿Hay indígenas actualmente en Uruguay?

Segundo momento:

Observación de un video (compilado a partir de la serie documental del proyecto «Filogeografía de subhaplogrupos mitocondriales para la comprensión del origen y relaciones de los indígenas del Uruguay y sus descendientes» financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación). [Video](#)

+ Toma de notas individual mientras ven el video.

Intercambio oral a partir del video + observación de una imagen de rostro con rasgos indígenas.

Toma de notas colectiva a partir de lo observado y de las tomas de notas individuales (por ejemplo: hay descendencia indígena, huellas indígenas rasgos del rostro, migración de los primeros pobladores...)

Clase 8

Intercambio oral a partir de la pregunta: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?

Observación de 2 testimonios del documental “El país sin indios” [VIDEO](#)

- a. Mónica Michelena
- b. Roberto Rivero

Construcción de un cuadro individual con semejanzas y diferencias a partir de los 2 testimonios

	MÓNICA MICHELENA	ROBERTO RIVERO
¿DÓNDE VIVE?		
¿QUÉ HACE?		
¿CÓMO SE IDENTIFICA?		

Muestra: Producción de epígrafes. 2 clases

Clase 9: Escritura por dictado a la maestra de un epígrafe colectivo

Consigna: Después de todo lo que hemos estudiado sobre los indígenas de nuestro territorio, les propongo organizar una muestra para que las otras personas de la escuela puedan saber más sobre los charrúas, sobre los hallazgos arqueológicos y sobre la actualidad del pueblo indígena.

Entonces, yo seleccioné algunas imágenes de las que estuvimos analizando para estudiar este tema. Hoy les propongo que escribamos los textos que acompañarán las 2 imágenes centrales de la muestra, que tendrán la información más general de lo que hemos estudiado. Yo les voy a prestar mi mano pero quienes van a decirme qué escribir, van a ser ustedes. Así que pensemos ¿qué información podríamos dar para que acompañen estas imágenes?

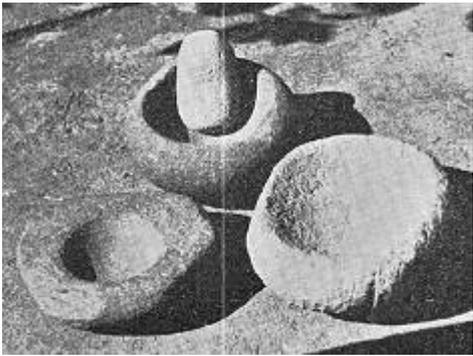


Clase 10: Escritura por sí mismos de epígrafes en grupos

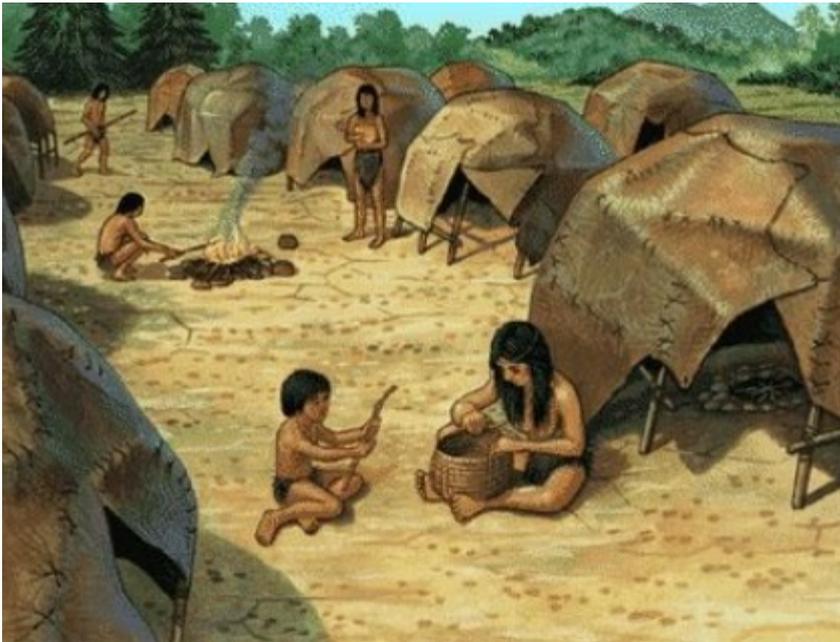
Consigna: Ahora que ya escribimos los textos centrales de la muestra les toca a ustedes escribir los epígrafes que acompañarán las otras imágenes, que tendrán la información específica sobre algunas cosas. Nos vamos a organizar en 5 grupos, cada grupo va a recibir algunas imágenes sobre las cuales tendrá que escribir sus epígrafes.

Así que cada grupo deberá pensar ¿qué información van a dar para acompañar esas imágenes?

Grupo 1



Grupo 2



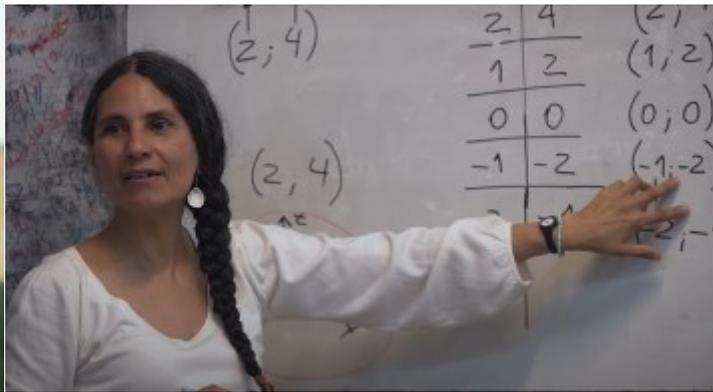
Grupo 3



Grupo 4



Grupo 5



Prints & pictographs spotted at Flores