

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

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

**ESCRITURAS TRANSITORIAS EN CIENCIAS SOCIALES,
ANÁLISIS DE TOMAS DE NOTAS INDIVIDUALES EN
SEGUNDO GRADO**

Alumna/o: Andrea López

Directora: Gabriela Hoz

Montevideo
Octubre de 2021

Agradecimientos

A Lorena Rodríguez, mi compañera de ruta en el desafío de todo el posgrado, con quien compartimos vivencias, sentires y aprendizajes durante todo el camino; y pudimos coincidir en lo valioso y enriquecedor del trabajo colaborativo.

A Gabriela Hoz, por el apoyo continuo, desde su gran sabiduría y calidez.

A mi hija, por el tiempo prestado de juegos y espacios compartidos, para que me pueda seguir desarrollando desde lo profesional. Ojalá que la observación, desde su óptica de niña, de este esfuerzo para la consolidación de un proyecto, pueda servirle en el futuro de ejemplo, para que alcance lo que se proponga con esmero y alegría.

Índice

Resumen	4
CAPÍTULO 1	5
RECORTE DE INDAGACIÓN	5
Justificación	5
Recorte	6
Posibles preguntas	6
Objetivo General	7
MARCO TEÓRICO	7
Enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Primaria	7
La lectura y la escritura como herramientas para aprender	11
Condiciones didácticas e intervenciones docentes	13
CAPÍTULO 2	17
MARCO METODOLÓGICO	17
Características generales de la investigación	17
Diseño e implementación de la secuencia didáctica	18
Recolección y análisis de la información:	21
CAPÍTULO 3	23
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA	23
¿Quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes de que llegaran los españoles?	
¿Cómo eran sus sociedades?	24
¿Qué rastros arqueológicos quedan? ¿Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades?	27
¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?	32
CAPÍTULO 4	40
ANÁLISIS DE DATOS	40
Introducción	40
Análisis de las producciones	44
CAPÍTULO 5	61
CONCLUSIONES	61
BIBLIOGRAFÍA	64
ANEXO	66

Resumen

¿Qué son las escrituras transitorias? ¿Cómo se constituyen en herramientas de aprendizaje? La toma de notas como práctica de escritura del estudiante permite registrar información sobre un tema determinado, así como reflexionar sobre los conceptos y organizarlos. Pero ¿se puede tomar nota en los inicios de la escolaridad?

La presente investigación pretende dar algunas respuestas a estas preguntas. Para ello, se puso en aula una secuencia sobre los Pueblos Originarios de nuestro territorio, en un grupo de segundo año de primaria, en una escuela urbana de Montevideo en el período de julio a septiembre de 2021. Aquí se analizan las tomas de notas realizadas por los niños luego de la visualización de un material audiovisual sobre el tema y se recogen datos de entrevistas realizadas a una selección de niños para recabar información acerca de cómo deciden incorporar la información en sus escritos, así como la funcionalidad e importancia que para ellos tiene esta práctica de escritura.

Del análisis de los datos surge que la escritura de toma de notas trasciende la simple recopilación de datos, constituyéndose en una actividad mental de selección y reflexión sobre el tema. Las producciones de los niños esconden parte de los conocimientos que estos han construido sobre el tema, por eso es necesario, dialogar e intercambiar sobre su contenido luego de la escritura.

CAPÍTULO 1

RECORTE DE INDAGACIÓN

Justificación

Según nuestras prácticas educativas habituales y también las de nuestras compañeras colegas, conocidas desde el intercambio y socialización dentro del colectivo docente, en segundo año de primer ciclo, la escritura en Ciencias Sociales queda en un segundo plano¹. Es común, que simplemente se haga un registro conjunto de determinada información para que queden plasmados en el cuaderno ciertos conceptos, pero no se utiliza como herramienta de aprendizaje.

Por esto, se hace necesario reflexionar sobre dichas prácticas y considerar la importancia de la práctica social de la escritura como medio para enriquecer el aprendizaje de las Ciencias, como se ha hecho en general.

Es imprescindible que se visualicen y analicen las prácticas del lenguaje en las que está inmerso el estudiante y enseñar a los alumnos a cómo desempeñarse con autonomía en ellas.

La escritura de toma de notas sobre un tema, es una práctica común entre estudiantes de primaria de grados superiores o liceales, pero en general se realiza de una forma intuitiva, a cargo del estudiante, sin mediación de la enseñanza específica de este tipo de textos. Serían escritos que el propio alumno realiza para tener insumos para posteriores evaluaciones que propondrá el docente, y no como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante, entonces, colocar este objeto de enseñanza a consideración desde grados anteriores, para poder favorecer la práctica social de la escritura como

¹ Esta indagación se realiza colaborativamente por un equipo integrado por Carolina Bocage, Cintia Nuñez, 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, escritura de epígrafes colectivos a cargo de Carolina Bocage, escritura de epígrafes en parejas a cargo de Cintia Nuñez y toma de notas colectivas y por sí mismos a mi cargo.

herramienta de aprendizaje de contenidos históricos, y así reflexionar sobre las relaciones que establecen los alumnos entre los conceptos, a partir de sus escrituras transitorias.

Es por esta razón que en el presente trabajo se analizarán las producciones de tomas de notas de alumnos sobre los indígenas, a partir de una fuente de información audiovisual y el posterior análisis de los criterios de selección de información y su organización.

Este tipo de registro de información es una práctica que los niños deben ejercer porque es muy necesaria cuando se estudia. Consiste en poder recoger lo pertinente del tema que se está trabajando, ya sea a través de la escucha de una exposición o visualización de un audiovisual y anotar lo que se considera importante para poder después retomar esos datos y reconstruirlos, estableciendo relaciones entre los conceptos. De esta manera se configura una doble función de la escritura que surge a partir de la escritura de la toma de notas: una de ellas es la de registro y la otra es la de volver sobre lo recogido, lo que se configura en algo esencial para el aprendizaje, ya que posibilita reflexionar sobre lo que se entendió y organizar el conocimiento.

Según García Debanc (2009) estos escritos transitorios, son beneficiosos tanto para los estudiantes como para los docentes. Para los primeros, porque permiten la explicitación de sus concepciones, para los segundos, porque permite visualizar y desentrañar parte del proceso de aprendizaje del alumno dejando rastros de sus ideas, y reflexionar sobre posibles ajustes que deberán hacer en su accionar.

Recorte

La escritura de toma de notas en clases de Ciencias Sociales a partir de un Vídeo educativo sobre los grupos indígenas como primeros pobladores de nuestro territorio en segundo año.

Posibles preguntas

1. ¿Qué información recogen los niños en su toma de notas? ¿Cómo organizan la información recogida en sus textos? ¿Qué relación establecen entre los datos registrados?
2. ¿Cuáles son los criterios que los alumnos dicen utilizar/utilizan para decidir cuál es la información relevante que debe ser recogida en la toma de nota y cuál no?

Objetivo General

- Analizar y reflexionar sobre la escritura de toma de notas por sí mismos como herramienta para aprender en Ciencias Sociales.

Objetivos Específicos:

1. Interpretar y clasificar los diferentes modos de organización de la información recogida.
2. Identificar y describir los criterios de selección de la información recogida.
3. Interpretar relaciones establecidas entre las ideas en el interior de las tomas de notas.
4. Reflexionar sobre la escritura de toma de notas como herramienta para aprender historia, a partir del análisis de las producciones de toma de notas de alumnos de segundo año.

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 y su interrelación 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), 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, p.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 niños son agentes sociales en interacción, tanto con sus pares como con los adultos, participan de prácticas sociales cotidianas, que los 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 “ideas previas” con las que los alumnos se enfrentan a la información escolar, Castorina propone que es necesario que los docentes incluyan dentro de las mismas, a las creencias colectivas, que constituyen una *filosofía o concepción del mundo social del sentido común*, que no forman parte de la elaboración reflexiva de los 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, p.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.

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 deja por fuera 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, 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.

Por ello la pregunta tiene un rol protagónico y nada simple. Es en esta línea que Siede (2010, p.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”, y avanzar hacia un modelo plural de enseñanza de la Historia donde 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 él 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, 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 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 también 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, p.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, 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 pueda 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, p.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 a partir de 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 arribará al aprendizaje de los distintos contenidos del Área. 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, p.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”, no propician 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 (2009), 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.

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO

Características generales de la investigación

En la presente investigación, que se desarrolla a partir de una secuencia, que presenta como tema central a los Pueblos Originarios del actual territorio uruguayo, se hará especial énfasis en la toma de notas de los alumnos, en diferentes momentos de la misma. Se pretende analizar cómo realizan la toma de notas en forma colectiva y cómo en forma individual los niños de segundo año. Se promoverá la búsqueda de semejanzas y diferencias en ambas situaciones: qué pueden poner en palabras cuando toman notas conjuntamente mediados por el docente y qué aspectos priorizan cuando la toma de notas es individual.

En ambos casos se atenderá especialmente, al análisis de los intercambios que se suscitan durante la producción, por ello es importante que los alumnos escriban en situaciones alejadas a la acreditación de los aprendizajes, textos cortos y provisorios, que les permitan avanzar en sus saberes en ciencias.

Tal como lo proponen Lerner, Espinoza y Aisenberg (2011), lo sustancial de la actividad, no está en el texto que se produzca, si bien es importante, sino en los intercambios, las revisiones, el potencial epistemológico de estar escribiendo o interactuando para escribir.

Esta investigación se plantea, al igual que lo hacen las autoras mencionadas,

... como un estudio cualitativo-descriptivo-interpretativo que asume el marco metodológico del estudio de casos. Por un lado, se basa en lineamientos metodológicos de la etnografía educativa para la observación y el análisis de registro de clases, y por otro lado, toma algunos lineamientos de la Ingeniería Didáctica en tanto metodología de la investigación, caracterizada por la construcción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza. (2011, p. 534)

Es de carácter cualitativa y pretende la búsqueda de conocimientos que permitan comprender las relaciones y vínculos que existen en las escrituras para aprender en Ciencias Sociales.

Se plantea el estudio de casos para analizar con rigurosidad el funcionamiento de una secuencia. Como expresa Stake (1998) citado por Sancha (2017) el caso es algo

específico, algo en funcionamiento, con sus límites y su propia “personalidad”, menciona que Louis Smith, “*definía el caso como un “sistema acotado”, con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso*”. (Stake, 1998, p.16).

C. López y F. Morante enfatizan en que el estudio de casos, es un método que abarca diversas técnicas y fuentes de información por ello expresan que

“Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de video, documentos” (Cebreiro y Fernández 2004, p.666).

Como propone I. Sancha en su investigación (2017), el trabajo es empírico y se relaciona con la etnografía educativa, ya que se desarrolla al planificar y poner en aula un número de clases, relacionadas entre sí, conformando una secuencia de enseñanza, observando su desarrollo y analizando los registros de la actividades trabajadas.

Diseño e implementación de la secuencia didáctica

En este caso la secuencia se desarrollará en un aula de segundo año de una escuela de Montevideo, del barrio Paso Molino. La muestra será representada por un total de 23 niños de toda la clase.

Podemos decir, siguiendo nuevamente a Stake (citado por Sancha, 2017), que estamos ante un estudio de casos instrumental, ya que se implementa a través de una secuencia, en un aula en particular, para contribuir a la interpretación de cuestiones generales. Estas serían: como contribuyen las escrituras transitorias al aprendizaje de la historia, qué tienen en cuenta los alumnos a la hora de producir toma de notas en forma colectiva o individual, cómo seleccionan o priorizan qué información incluir y cuáles datos desestimar.

A partir de las producciones de los niños, se establecerán dimensiones de análisis que permitan categorizar el corpus de producciones de los alumnos, de esta manera se tomarán producciones individuales, que darán cuenta de las generalidades encontradas y que permitirán el posterior análisis y establecimiento de ciertas conclusiones.

Esta investigación empírica no admite separar las variables del entorno que contextualizan al objeto de estudio. Como estudio etnográfico, es necesario que el investigador se integre a la organización, objeto de estudio, para realizar descripciones cercanas de las prácticas y

usos. Se trata de escribir para aprender, por ello es imprescindible que la observación sobre los intercambios, las revisiones e interacciones adquiera protagonismo sobre el texto final. Por esto también es indispensable registrar observaciones de cuestiones que sucedan durante la realización de la clase, así como los intercambios que se sucedan entre los niños, para esto se grabará la actividad propuesta y se transcribirá en la investigación las interacciones que permitan la construcción de conocimiento sobre el tema a investigar.

Inés Sancha (2017) menciona criterios que permiten distinguir los estudios etnográficos de otras maneras de investigar expresando que

(...) el estudio está referido a un ámbito cotidiano, la escuela, en el que se forjan relaciones sociales; el producto del trabajo analítico es una descripción que intenta conservar la riqueza de las relaciones particulares que se desarrollan en el aula estudiada; el investigador es un sujeto social que sostiene una experiencia directa y prolongada en el trabajo de campo; no hay división entre la tarea de recolección de información y el trabajo de análisis, son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona; y por último, existe un interés por intentar comprender la visión de los sujetos involucrados y por respetar el valor de sus conocimientos. (2017:48)

Tal como lo propone Anastasio (2020) en su investigación, se elige partir de una secuencia, porque de esta manera se organiza el tiempo didáctico. Según plantea, citando a Nemirovsky (1999), la secuencia permite una organización del trabajo del aula, planificado y pensado a través de situaciones didácticas sucesivas, que tienen una coherencia interna; lo que no implica que no haya una flexibilidad y posibles cambios en las actividades. Durante el transcurso de la misma, dependiendo del camino que se construye conjuntamente en el aula a partir de los niños, el docente y sus intervenciones, y los recursos utilizados, puede modificarse.

La secuencia también se concibe como la estrategia didáctica de trabajo en el aula, que se relaciona con la perspectiva constructivista, al sugerir desde su conformación, que el conocimiento de determinado tema, no es algo acabado, a lo que se pueda acceder en una actividad puntual sino que para aprender determinado contenido, se requieren variadas actividades, que se constituyan en múltiples aproximaciones al objeto de estudio. Permite conjugar diferentes tipos de situaciones didácticas fundamentales que posibilitan que los niños se apropien de las prácticas sociales del estudiante a partir del análisis y la reflexión conjunta.

Se presentan actividades de lectura y escritura variadas, a partir de situaciones de lectura o escritura a través del docente y situaciones de lectura y escritura por parte del alumno. Estas situaciones se organizan colectivamente, en equipos o duplas, y también en forma

individual. Por lo que se promueve una manera variada de acceder a los conocimientos en forma paulatina. Según Anastasio, el trabajar a partir de secuencias, concibe el aula como: “... un espacio cooperativo y colaborativo para las interpretaciones que realizan los alumnos.” (2020, p.14). Tal como lo plantea Lerner lo primordial está en: “...el interjuego entre la lectura y la escritura o en la dinámica de lo colectivo y lo individual/parejas/equipos que en los productos...” (2018, p. 40). Es decir, es importante el intercambio y la variedad de interacciones, para que el alumno pueda construir, luego en forma individual su propia producción transitoria que le permita hacer un camino en sus prácticas de escritura como estudiante. Así que, las producciones recogidas durante la secuencia son importantes en la medida que es allí donde se elabora el conocimiento sobre los temas, pero estas, son mediadas por los intercambios entre pares, por esto la importancia primordial de lo colaborativo y grupal.

Esquema de la secuencia a presentar (la secuencia completa se presenta en Anexo):

Pregunta problema: ¿Uruguay, es indígena?	
<i>Primera etapa: ¿Quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes de que llegaran los españoles? ¿Cómo eran sus sociedades?</i>	
Clase 1	Registro en el papelógrafo de las ideas de los niños sobre las preguntas planteadas en la primera etapa y de nuevas interrogantes que surjan sobre el tema. Reflexión grupal sobre cómo podemos hacer para poder dar respuesta a nuestras preguntas.
Clase 2	Lectura a través del maestro de un texto narrativo que enmarca la situación de búsqueda de información sobre los primeros pobladores de nuestro territorio. Toma de notas colectiva de las ideas aportadas por el texto.
<i>Segunda etapa: ¿Qué rastros arqueológicos quedan? ¿Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades?</i>	
Clase 3	Observación y clasificación de imágenes de hallazgos arqueológicos indígenas de nuestro territorio. Toma de notas colectiva para guardar memoria de las ideas de los niños sobre los posibles usos de los elementos.

Clase 4	Lectura por parte de los niños de un texto informativo que aporte elementos para confrontar y validar las suposiciones de la clase anterior. Recoger la información en cuadro colectivo.
Clase 5	Lectura por parte de los niños de textos informativos que permitan relacionar los elementos indígenas con sus usos sociales. Búsqueda de fragmentos textuales que expliciten esta información.
Clase 6	Puesta en común de la información recogida en los textos de la clase anterior, a partir de la escritura de un cuadro colectivo.
<i>Tercera etapa: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?</i>	
Clase 7	Toma de notas individuales de un audiovisual que recoge orígenes, relaciones y descendencia de los indígenas del actual territorio uruguayo.
Clase 8	Observación de un vídeo sobre descendientes indígenas y escritura de cuadro comparativo en forma individual.
Clase 9	Escritura de epígrafes colectivas de dos imágenes que brindan información sobre los indígenas de nuestro territorio.
Clase 10	Escritura de epígrafes individuales de varios grupos de imágenes que permita organizar una muestra sobre lo estudiado.

Tal como lo propone Anastasio en su investigación, y se relaciona con el presente trabajo:

“El estudio de casos se justifica porque lo que se busca es analizar con cierta rigurosidad el funcionamiento de una secuencia en la que se incluya situaciones de escritura y apreciar el efecto que producen en los alumnos las situaciones desarrolladas.” (2020, p 44)

Recolección y análisis de la información:

En lo que respecta a esta investigación puntual se tomarán en cuenta los registros y producciones de la clase 7, comentadas en el cuadro anterior. Luego de la clase 7, se realizarán entrevistas individuales a los alumnos que constituyan la selección del estudio de casos, y se los entrevistará, para indagar cuáles fueron los criterios de selección que pusieron en práctica, cómo decidieron qué información del audiovisual era importante recoger en la toma de notas y cuál no. Para esto se realizará una entrevista abierta, que permite flexibilidad en la realización de preguntas por parte del entrevistador según el caso particular lo requiera. Lo importante es que las preguntas a realizar guíen y motiven al

entrevistado a esclarecer sus pensamientos sobre los elementos implícitos que considero durante la producción individual de sus notas. De esta forma se podrá desentrañar los procesos de reflexión internos que manifiestan los alumnos a la hora de recabar información sobre un tema, recogiendo información valiosa a la hora de pensar a la escritura como potenciadora del aprendizaje en Ciencias Sociales.

Tal como lo plantea Perelman (2005), en su investigación sobre resúmenes infantiles, conocer los argumentos infantiles expresados a partir de entrevistas, permite indagar en la construcción de significados y conceptos, en referencia al contenido y a los textos producidos. De esta modo, se analizan los criterios de selección de información, y su relación con lo expresado en los textos y lo manifestado en el discurso verbal de los niños durante la entrevista: “Tratamos de explorar qué parámetros fueron utilizados por los niños para decidir el contenido y forma de sus producciones” (2005, p. 10)

CAPÍTULO 3

DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA

La secuencia planteada en el apartado anterior fue llevada a cabo aproximadamente en un mes, desde la tercer semana del mes de julio a la tercer semana del mes de agosto de 2021. La misma, es realizada por la docente del grupo, quien se constituye a la vez en observadora y recopiladora de la información generada durante su transcurso, que luego será producto de análisis.

Si bien el presente trabajo se centrará en la escritura de la toma de notas por sí mismos, sus condiciones de producción y la forma en que los niños explican lo realizado; se hará a continuación una descripción analítica de la secuencia desarrollada, con el propósito de que el lector pueda recomponer la progresiva construcción de conocimientos y las discusiones alcanzadas, así como las condiciones didácticas generadas a lo largo de la secuencia.

El presente trabajo, como ya se ha explicitado en el apartado metodológico, tenía como fin el aprendizaje de contenidos de las Ciencias Sociales a través de situaciones de lectura y escritura de variados textos: narrativos, informativos, toma de notas, cuadros y epígrafes. Durante el cierre de la secuencia se propone la realización de una muestra sobre “Los primeros pobladores de nuestro territorio en el pasado y en la actualidad” que contiene fotografías e ilustraciones con epígrafes informativos, como forma de compartir con otras clases de la comunidad educativa parte de lo aprendido sobre el tema.

La secuencia constaba en un primer momento de 10 clases planificadas de aproximadamente 50 minutos cada una, a las que se le agregaron 3 clases extras de reescritura de los textos para la realización de la muestra. Participaron un promedio de 20 niños por sesión. Estuvo diseñada en tres etapas que proponían a los alumnos diferentes dimensiones de análisis del contenido histórico a trabajar, cada eje permitía incorporar nueva información a través del intercambio, la lectura a través del maestro o por sí mismos, así como también reflexionar sobre ella y reorganizarla a través de la producción de textos transitorios y explicativos, en forma colectiva o individual. El recorrido se inicia con la pregunta problematizadora: ¿Uruguay es indígena?, y es a partir de aquí que se da el puntapié inicial para la reflexión sobre el tema y el análisis de variadas fuentes de información.

Según lo plantea Siede (2010) para trabajar en Ciencias Sociales, se hace necesario, hacer foco en un recorte de la realidad, analizarla con detalle, ver los elementos que la nutren y constituyen, poder generar explicaciones sobre este apartado de la realidad permite realizar

generalizaciones que caracterizan a la sociedad a una escala amplia. Por esto se elige y decide fraccionar nuestro tema en tres diferentes momentos que permiten su estudio y complementen su visión particular; a la vez que enriquecen la visión del mundo en general. Es decir que se puede considerar un recorte de la realidad pero sin que se pierda su complejidad.

Estos ejes, materializados por preguntas que guiaban el recorrido se retoman a continuación.

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

A partir de esta etapa, que constó de dos clases, se pretende presentar el tema y generar la problematización del mismo, recogiendo ideas previas que luego puedan ser revisadas y contrastadas, en momentos posteriores, a partir del acceso a la información desde la lectura de textos y de las escrituras transitorias como toma de notas realizadas a través del maestro.

Entonces, en lo que refiere a este primer eje de trabajo, se le pregunta a los niños si podemos considerar al Uruguay como indígena. Los niños han estudiado con la docente, en actividades anteriores, el proceso fundacional de la ciudad de Montevideo, saben que con los montevideanos convivían indígenas que no tenían los mismos derechos que los fundadores y sus familias. Es así que en este contexto, los niños proponen que hoy por hoy Uruguay no es indígena, que los indígenas que habitaban nuestro territorio murieron o se fueron a otro lugar donde pudieran seguir manteniendo su forma de vida, como “la jungla de Brasil” según las propias ideas de los niños. Luego de responder a esta interrogante, el grupo está totalmente de acuerdo en que los indígenas son una cuestión del pasado de nuestro territorio y ellos se realizan preguntas acerca de sus costumbres, previo a la llegada de los españoles a nuestro territorio: ¿Tenían casas? ¿Cómo se abrigaban? ¿Cómo conseguían su alimento? ¿Qué animales comían? ¿Cómo se divertían? Todas estas ideas se recogen en un papelógrafo que queda en un lugar visible de la clase, para volver sobre él, en las siguientes actividades. Así se configura la primera toma de notas colectiva de la secuencia.

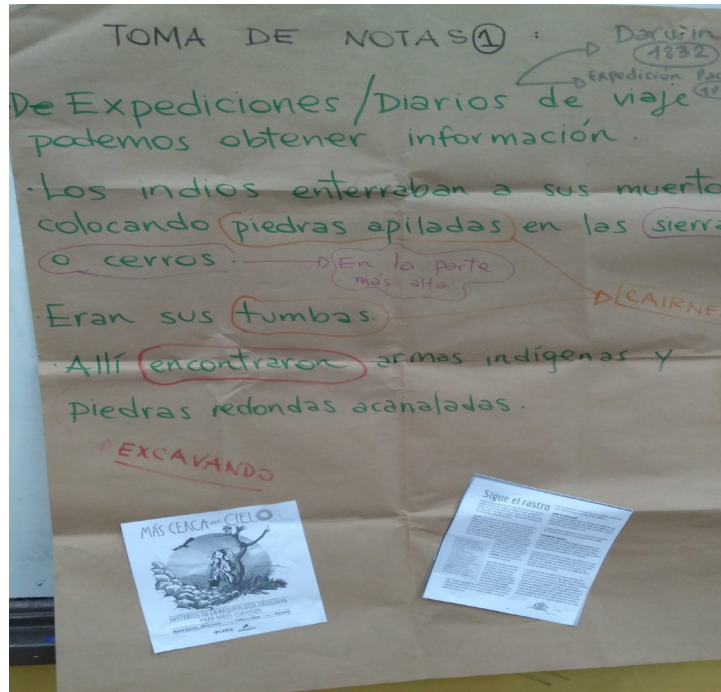
Para cerrar esta primer sesión se presenta una imagen de cerritos de indígenas y se genera un intercambio acerca de cómo los científicos acceden al conocimiento de las formas de vida de grupos humanos que habitaron un territorio en el pasado. El diálogo sobre los

arqueólogos, lo relacionan con los dinosaurios y la búsqueda de restos óseos de estos animales para saber cómo eran. Pero frente a la pregunta sobre cómo podemos hacer para conocer sobre el tema, para saber si nuestras ideas son acertadas y responder nuestras interrogantes, les cuesta relacionar lo conversado sobre los científicos que investigan los restos óseos o materiales como fuente de información con el estudio de los indígenas. Proponen que debemos buscar información en libros o en internet, pero frente a la indagación acerca de cómo llega esa información a internet, no logran vincularlo con lo conversado. Se considera que estas interrogantes se podrán ir respondiendo a medida que se avance en la secuencia, ya que se toman en cuenta diversas fuentes de información, para que puedan construir el concepto implícito de fuente histórica primaria y secundaria en la medida de que sean utilizadas como recursos para las siguientes propuestas.

En una segunda instancia, retomando esta idea, de que es necesaria la búsqueda de información para poder revisar y responder las interrogantes planteadas previamente en nuestro primer encuentro sobre el tema, la docente presenta un texto llamado: “Sigue el rastro” del libro propuesto en la secuencia “Más allá del cielo”, en el que se proponen descubrimientos de restos indígenas como los *cairnes* o cerritos de indios; y de cómo las expediciones de científicos que los descubrieron, interpretaron lo hallado en nuestro territorio.

Se realiza la lectura a través del maestro del texto, se proponen consignas abiertas y analíticas de interpretación del mismo, y se produce la segunda toma de notas colectiva, donde los niños proponen qué información será importante “guardar” del texto leído. En esta toma de notas los alumnos, según los intercambios mediados por la docente, toman ideas globales del escrito leído.

Se evidencia que el texto fue vivenciado como complejo, el hecho de que partiera de un concepto abstracto como las costumbres en torno al enterramiento de sus muertos y la adoración a elementos naturales, hizo que fuera de difícil acceso. La toma de notas fue también compleja de realizar, ya que mostraron dificultades para elaborar ideas completas. Es decir, podían proponer lo que les parecía importante pero a modo de “palabras sueltas”. Ejemplo: Tumbas, piedras, viajes, expediciones. La docente debió hacer preguntas para poder elaborar las ideas, y que tuviera un “hilo conductor” lo propuesto en el registro grupal. En tales casos, frente a estas dificultades, se remite al texto, se volvía a leer algún fragmento que parecía importante para ampliar la idea. Se los guiaba, proponiendo las siguientes preguntas: ¿Cómo lo escribimos para que lo podamos recordar y entender en los próximos días al volver a leer? ¿Quiénes hacían tumbas con piedras? ¿Dónde las colocaban los indígenas? ¿Cómo las llaman en el texto? ¿Quiénes y cómo las descubrieron? ¿Cómo llaman a esos viajes en el texto?



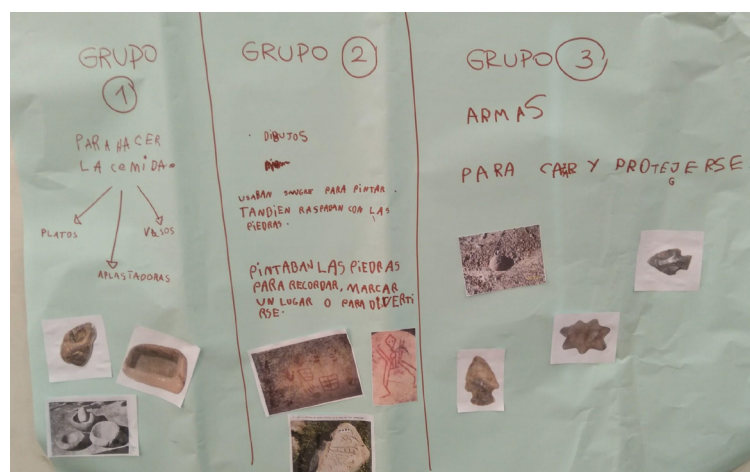
Según Lerner (2002, p.9): "...el maestro...orienta la discusión... hace oír las diferentes voces e ir arribando conclusiones... Decide además en muchos casos agregar otras informaciones que considera pertinente."

En este caso lo hace a través de indagaciones que permitan a los niños ordenar sus pensamientos en función de las palabras que seleccionaron en el texto, para poder expresarlo en forma de enunciados, favoreciendo la elaboración de ciertas conclusiones parciales. Puede suponerse que esta dificultad inicial para expresar sus ideas, en forma completa pueda deberse a las pocas exposiciones que tienen los niños para elaborar textos de este tipo. Se valora como muy positivo el hacer toma de notas a partir de un escrito leído, porque permite retomar lo planteado y volver sobre él, realizando nuevas interpretaciones y reorganizaciones de la información que presenta, y así poder incorporarla. A partir de lo conversado durante la elaboración de este texto transitorio, los propios niños dan cuenta de la importancia de su realización, y proponen que tomamos nota cómo lo hicieron los propios científicos en sus expediciones, para recordar lo observado para otro momento. Es así como, el cometido de este eje fue cumplido, ya que se puso sobre la mesa el tema a discusión y se generó el interés necesario para continuar el camino. Tal como lo plantea Siede (2010), el docente debe ofrecer imágenes, datos, descripciones inquietantes o elementos contradictorios, y de esta manera está desafiando a sus alumnos a pensar.

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

Con este apartado, que estuvo compuesto por 4 clases se pretende acercar el trabajo con fuentes materiales, tan valioso en Ciencias Sociales, reflexionando sobre la necesidad de búsqueda de información y por lo tanto, la lectura de los textos en equipo y en duplas, como medio de validar las ideas y enriquecer nuestra visión sobre el tema. Así como también, generar la necesidad de registrar a través de las escrituras transitorias: toma de notas y cuadros, ideas para ser tenidas en cuenta más adelante, favoreciendo la construcción de conocimiento.

En la clase 3, se presentan imágenes de restos de hallazgos indígenas y los niños las organizan, ejerciendo los modos de conocer propios de los investigadores, que suponen los usos de esos elementos encontrados. Es de destacar, que los niños no están habituados a trabajar en equipos, dado el contexto de pandemia en que se encuentran transitando su segundo año escolar. Por lo que al desafío de aprendizaje de la secuencia, se le suma el reto del intercambio con pares en forma más autónoma dentro del grupo. Estas ideas, materializadas en la clasificación que hicieron los grupos de las fotografías, que fueron comunes en todos los equipos, se plasman en una tercer toma de notas colectiva, realizada a través de la docente. Los niños forman tres conjuntos con las imágenes y explicitan conjuntamente que uno corresponde a los elementos que les servían para preparar alimentos, otro a las armas con las que cazaban animales o se protegían de posibles enemigos y uno más de dibujos, que podían utilizar según ellos, como pasatiempo o para comunicar un mensaje determinado.



Más adelante, en la clase 4, se busca promover la necesidad de revisar lo propuesto a través de la búsqueda de información. Es aquí que, luego de reflexionar sobre la necesidad de validar lo anteriormente realizado, la docente presenta un texto, tomado del mismo libro que el anterior para ser trabajado nuevamente por equipos, y que puedan conocer los usos reales que les daban a los elementos de las imágenes.

Se les propone a los grupos que lean un fragmento del texto cada uno, seleccionen la información que consideren importante y mencionen el uso del elemento a analizar: boleadora, rompecabezas, puntas de flecha o lanza, morteros, y grabados.

Es importante destacar que si bien los niños tienen el mismo texto, se le indica a cada grupo que debe leer un fragmento determinado que corresponde a un elemento o grupo de elementos indígenas. De esta manera, al hacer explícita esta característica de la actividad de lectura, y promover su reflexión con el grupo, se valora la importancia de compartir la información con los otros, ya que cada grupo tiene diferentes datos sobre lo analizado, dando también importancia al intercambio sobre lo leído. Se escucha conversaciones en los equipos con determinadas expresiones que dan cuenta del trabajo colaborativo y el involucramiento en la actividad de lectura como: “Esperen que me perdí”, “Yo leo esto y ustedes esto”, “Yo no sé leer todo esto”, a lo que otro responde, “Es entre todos” (según se entiende a modo de alivianar la carga y lo abrumador que le puede parecer a este compañero leer un texto extenso y en letra imprenta minúscula).

Es en este contexto que cobra relevancia lo planteado por Lerner (2002) cuando propone que al realizar la articulación del trabajo colectivo e individual, los alumnos se benefician de la producción de conocimiento generada durante el trabajo grupal.

Cuando se les propone que busquen pistas en el texto y que pueden marcar con color dicha información, se les plantea que eso que deciden seleccionar deberán compartirlo con el equipo, que todos deben marcarlo y estar de acuerdo para ello. Esto hace que tengan que compartir sus ideas, y se observa que, en parte, motiva el intercambio, principalmente en los equipos que necesitan más guía para funcionar.

Ejemplo de intercambio de uno de los equipos, **Equipo Rompecabezas:**

1 Elías: Yo sé lo que es un rompecabezas. Es una foto con muchas piezas

2 Joaquín: Pero esto es un rompecabezas indígena, no ese.

3 Martina: Acá. (Señalando la imagen del rompecabezas). Puede ser que esas puntas vayan con otras. (Propone esta niña, tratando de validar las ideas de todo su equipo, del que proponía que era un puzzle y del que lo diferenciaba por indígena”

5 Docente: ¿Cómo podemos estar seguros? ¿Dónde tendremos que buscar?

La docente promueve que tomen el texto como referencia para poder validar o refutar lo discutido a la interna del grupo. Entonces los niños se disponen a buscar evidencias en el texto.

De este modo se estaría generando el escenario de lectura que propone Lerner (2002), ya que no solo se estaría promoviendo el trabajo con un contenido de enseñanza acorde a la secuencia, sino que también se estarían generando condiciones didácticas que dan pie para que el alumno asuma su responsabilidad como lector.

Siguiendo a Aisenberg y Lerner (2008), se considera que, se debe volver sobre los textos ya leídos cuando se busquen respuestas o se requiera hacer aclaraciones, estableciendo nuevas relaciones cuando se dan cuenta que no han comprendido algún aspecto. En este caso la docente es la mediadora y guía, posibilitando esa “toma de conciencia” acerca de que hay algo en lo que el concepto no está claro y se puede clarificar a través de la “vuelta al texto”.

Lo propuesto por cada equipo, es recogido luego en un cuadro que toma las ideas aportadas por los equipos y dialogadas entre todos, sobre cada elemento indígena correspondiente.

Luego, en la siguiente clase, la número 5, se presentan nuevos textos por duplas de trabajo, donde se profundiza en el estudio algunos de los elementos indígenas ya considerados, adentrando el análisis en aspectos importantes de la formas de vida de los primeros pobladores.

Se presenta un texto que trata sobre las creencias, otros sobre la vivienda, la vestimenta, la recolección, la caza y los grabados. Se gestionan las duplas de lectura, de manera que por cada dupla, haya uno de los alumnos que lea de manera fluida, aunque ambos integrantes deberán seleccionar la información que consideran importante para luego compartir con los demás compañeros.

La docente monitorea lo realizado por cada dupla, promoviendo que fundamenten las elecciones que hicieron sobre el texto.

Por ejemplo: En el grupo “Creencias”, algunas de las palabras marcadas en primera instancia por el equipo, son lanzas y boleadoras. “Por qué las usaban para protegerse” propone uno de los integrantes de la dupla. En este caso prima lo que ya conocen sobre el tema antes que lo leído. Es por esto que se busca que relacionen sus ideas con lo propuesto en el texto. En este grupo se les propone que se centren en la imagen, sobre qué información nos da la misma, para que establezcan vínculo entre lo marcado y el tema del texto. Así pueden darse cuenta que esas armas las colocaban en las tumbas y a partir de esa idea, pudieron volver al texto, buscando información acerca de las creencias o costumbres funerarias de los indígenas.

Nuevamente se reitera la propuesta de trabajo colaborativo, donde el trabajo de una dupla tiene también valor para el resto del grupo, porque se genera un intercambio de información

en el que todos resultamos enriquecidos. Este aspecto se considera muy valioso y positivo, ya que genera una razón para que sea importante la voz de todos en la clase.

Durante la puesta en común, se les propone que compartan lo más destacado, lo más importante de lo leído. Primero se les proponen que cuenten de qué trata el texto, el título o el tema central, y luego que expongan sobre los fragmentos seleccionados. En esta socialización con los compañeros, se acompaña el proceso, realizando preguntas que puedan ordenar el pensamiento y la forma de comunicar.

Se los observa pendientes del intercambio, puede ser porque en la actividad pasada también tuvieron que comentar lo que cada uno había pensado, se los ve más dispuestos a escucharse. La tarea de completar el cuadro puede haber ayudado a que el clima de compartir las ideas fuera positivo, para cada uno aportar lo necesario para organizar las ideas que leyeron en el mismo y poder concretar lo propuesto.

Ejemplo de intercambio en el equipo “**Vivienda**”:

2 Docente: Acaba de decir Joaquín que marcó en su texto de vivienda que eran “fáciles de armar y trasladar”

3 Lusmila: ¿Qué quiere decir trasladar?

4 Docente: ¿Quién le explica a Lusmi que significa trasladar?

5 Lorenzo: Llevar.

6 Docente: Así que la vivienda se la podían...

7 Varios: Llevar.

8 Docente: ¿Para qué creen ustedes que necesitaban llevarse la vivienda a otros lugares?

9 Diego: Por si quieren mudarse.

10 Docente: ¿Por qué se mudarían?

11 Máximo: Porque están en peligro.

12 Docente: ¿Por qué pueden estar en peligro?

13 Lorenzo: Una guerra.

14 Joaquín: Animales salvajes.

15 Martina: Una inundación.

16 Docente: Estamos pensando diferentes situaciones que los podrían obligar a trasladarse, ahora vamos a ver si podría haber alguna otra. Por eso necesitaban que sus viviendas fueran fáciles de...

Varios: Trasladar.

En la siguiente actividad, la sexta de esta secuencia, se retoma lo expuesto por los equipos y se propone recoger lo más importante de lo conversado en una puesta en un cuadro. Para esto se les permite a los niños que puedan recurrir a los textos con los que trabajaron en caso de que se necesite ampliar información sobre una idea, o es la misma docente que recurre a la lectura de alguno de ellos para favorecer que los alumnos enriquezcan la escritura colectiva. Se presenta un cuadro con los títulos de cada uno de los textos

trabajados en el pizarrón para poder recoger entre todos las ideas principales de estos temas. Se promueve que los niños vayan expresando sus ideas colaborativamente, y se los va guiando para que sean registradas de manera clara y coherente.

Hay niños que se preocupan por saber si deben copiar lo que la docente va registrando en el cuadro, antes de reflexionar sobre las ideas que se están registrando. Se les indica que no es necesario registrar en ese momento, que lo importante es el registro conjunto para seguir pensando en la información sobre el tema y logran distenderse para pensar sobre la construcción del texto. Ni bien se comienza a elaborar el texto y la maestra comienza a escribir lo que se va proponiendo conjuntamente. Creemos oportuno detenernos a reflexionar sobre el grado de escolarización de ciertas actividades como la copia de textos que la docente escribe. Consideramos que debemos cuestionarnos lo poco común que es que dicten a la docente y lo necesario que se vuelve que se preocupen por el contenido del texto y la elaboración analítica de las ideas que lo constituyen, en vez del simple hecho de “llenar el cuaderno”.

Veamos un fragmento del intercambio suscitado para la construcción del cuadro sobre **“Recolección”**:

1 Docente: ¿Qué sabíamos de la recolección?

2 Martina: Que agarran las cosas para tenerlas.

3 Docente: ¿Qué tipo de cosas son las que “agarran”?

4 Julieta: Salen a buscar comida.

5 Docente: ¿A dónde salen a buscar comida?

6 Lorenzo: Salen a cazar.

7 Docente: No, cazar dijimos recién que era otro apartado. Era otra cosa. Atrapar animales.

8 Bruno: Salen a buscar al bosque.

9 Docente: ¿Qué queremos decir con el bosque? ¿Cómo lo nombraban en el texto?

10 Martina: El monte

11 Docente: Entonces, salen a buscar alimentos al monte. ¿Les parece que así queda bien? (Docente escribe) ¿Qué otra información les parece agregar?

12 Julieta: Hongos, semillas.

13 Docente: Escuchen, ¿Qué es lo que está nombrando Julieta?

14 Diego: Lo que salían a buscar.

15 Docente: ¿Será importante registrarlo?

16 Mateo: Sí, porque es la comida que salían a buscar.

De esta forma se va buscando que centren sus ideas en lo importante de la información, y en cómo ir elaborando las ideas, para que sean recogidas en forma coherente.

Para Lerner Aisenberg y Espinoza (2008) cuando estamos escribiendo para aprender, lo medular está en las preguntas, lo que realmente importa no es el texto elaborado, sino en los intercambios, las revisiones y el potencial de aprendizaje de estar produciendo e interactuando para hacerlo.

CAZA	RECOLECCIÓN	VIVIENDA
<p>PRACTICABAN LA CAZA A DISTANCIA Y CUERPO A CUERPO. USABAN BOLEADORAS, FLECHAS Y LANZAS. CAZABAN PUMAS, VENADOS, NÁNDÚES Y YAGUARETES.</p>	<p>SALEN A BUSCAR ALIMENTOS AL MONTE. EJEMPLOS: HONGOS, SEMILLAS, MIEL, HUEVOS, INSECTOS.</p>	<p>LAS HACÍAN DE CUATRO PALOS Y JUNCOS. LAS UBICABAN CERCA DE RÍOS. ERAN LIVIANAS PARA PODER MUDARSE.</p>

TAREAS	VESTIMENTA	CREENCIAS
<p>LOS HOMBRES CAZABAN MIENTRAS LAS MUJERES Y NIÑOS RECOLECTABAN. LAS INDIAS TAMBIÉN PULÍAN LA PIEDRA, COCINABAN Y HACÍAN ROPA.</p>	<p>LA HACÍAN CON CUERO DE ANIMALES: CHIRIPA Y CHEPI.</p>	<p>CREABAN TUMBAS DE PIEDRA: CAIRNES. SE CORTABAN EL DEDO POR CADA FALLECIDO DE LA FAMILIA PARA DEMOSTRAR DOLOR.</p>

¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?

En esta etapa se incluye una nueva forma de acercamiento al conocimiento, como lo es el visionado de fuentes testimoniales audiovisuales, y la producción de escrituras transitorias como cuadros y tomas de notas, así como escrituras para compartir fuera del aula, que muestran parte de los conocimientos construidos durante la secuencia a la comunidad educativa y puedan ser transmitidos a los demás, como los epígrafes, en sus versiones iniciales y en sus reescrituras.

En la clase 7, la primera de este eje, se propone la observación de un vídeo sobre una investigación acerca de la ancestría indígena en la población de Uruguay. Los datos

propuestos se contraponen a las ideas expresadas en la primera toma de notas realizada, con los supuestos de los alumnos sobre el tema. El vídeo presenta un vocabulario muy técnico y elevado, por lo que previo a la toma de notas se visualiza dos veces y se conversa sobre su contenido con los niños.

Luego de este análisis se les propone, a partir de un nuevo visionado del audiovisual, que tomen nota de lo que les parezca importante recoger del vídeo, para nuestra investigación sobre el tema. Se retoma nuevamente la idea del valor de los registros que se han ido realizando durante la secuencia, hasta ahora, realizados en forma colectiva. Esta es la primera vez que se les propone realizar un escrito transitorio individual.

Sorprende con agrado, ver especialmente a una niña, que generalmente se reusa o frustra al escribir por tener dificultad en pensar ideas por sí misma o por temor a equivocarse, producir la toma de notas entusiasmada, logra recoger varios “renglones” de texto, con información que va escuchando y anotando en el papel. Lo que lleva a reflexionar sobre que muchas veces no es la dificultad en sí que pueda tener el niño frente a las actividades de escritura, sino que el obstáculo está dado desde la enseñanza. No variamos generalmente, las propuestas, o no reforzamos los conocimientos de un tema, previo a solicitarles que escriban sobre él. En este caso, dado su gusto sobre el tema o el seguimiento que se ha hecho del mismo, así como el soporte de la información brindada por el vídeo, le permitió, no solo realizar la actividad de escritura sin frustrarse, sino también disfrutarla.

Tal como lo proponen Aisenberg y Lerner (2008), el conocimiento del tema permite generar las condiciones necesarias para la escritura, no se escribe en el vacío, sino que solo se puede escribir en forma individual, en un momento avanzado, donde los alumnos ya conocen del tema, ya han leído sobre el mismo y lo han discutido, desde diferentes configuraciones grupales y con diferentes grados de aproximación. Esto se ve claramente, en el relato realizado anteriormente sobre esta niña y cómo se evidenció un cambio de actitud hacia las actividades de escritura.

Estos escritos que son transitorios y no son evaluados con una óptica calificativa, de lo que está bien o mal, permiten reflexionar; por un lado a los niños, ya que al construirlos reorganiza y explicitan sus concepciones. Así como también le proporcionan al docente rastros de las ideas de los niños.

En la siguiente clase, la número 8, se propone la visualización de un nuevo vídeo, que sigue contrastando la idea original de que en Uruguay ya no hay indígenas. En este video se presentan testimonios de descendientes de los primeros pobladores de nuestro territorio, que se identifican cómo indios en la actualidad y reclaman la valorización de las raíces Charrúas y el respeto por las mismas. Se retoma con los niños previo a su observación las ideas propuestas en el vídeo anterior y luego se presenta este. Se propone luego de

intercambiar sobre su contenido recoger las ideas principales en un cuadro que se estructure a partir de los testimonios brindados: ¿Qué es lo que se cuenta cómo más importante de ambas personas? Surgen las mismas categorías pensadas de antemano: ¿Dónde viven? ¿A qué se dedican? ¿Y cómo se sienten?

Se les presenta entonces un cuadro para que puedan recoger esta información en forma individual.

Los vídeos propuestos en este eje se pueden considerar como introductorios del conflicto, es decir, que dejan en evidencia que las ideas planteadas al comienzo de la secuencia deben ser revisadas. Aquí se pone de manifiesto, lo propuesto por Siede (2010) sobre la función de las Ciencias Sociales en la escuela, que es brindar las herramientas para reflexionar sobre los discursos propios y ajenos.

Los escritos transitorios propuestos se constituyen en prácticas del lenguaje en la formación del estudiante y están insertos en la secuencia de forma tal que no son objeto de evaluación, por lo tanto permiten acompañar el proceso reflexivo sobre el tema además de posibilitar una explicitación de las concepciones de los alumnos. Así como también permiten al docente ir monitoreando lo que los niños van construyendo a lo largo de la secuencia, posibilitando volver sobre ellos para clarificar las ideas que sea necesario retomar.

En la siguiente clase, la número 9 se dialogó acerca de las enciclopedias, y cuándo recurrimos a este tipo de textos. Se trabajó con varias enciclopedias sobre distintos temas y se observó conjuntamente los diferentes apartados que contenían. Se propone que pongan especial atención en las imágenes y en los textos breves que las acompañan, se observa conjuntamente que los textos comentan lo que se ve en la imagen, pero no solo describen, sino que brindan información acerca de los elementos observados en la imagen. Se realiza la lectura conjunta, a través del docente, de epígrafes de dos enciclopedias de la biblioteca de aula, una sobre animales y otra sobre paisajes de nuestro país.

Entonces se les plantea organizar todo lo aprendido sobre los indígenas, a través de una muestra de imágenes y sus respectivos epígrafes. A los niños les agrada la idea y responden positivamente a la propuesta.

Se ejemplifica, entonces, con epígrafes indígenas correspondientes a indígenas de otros países a modo de que visualicen lo que se pretenderá realizar en nuestra muestra.

Luego en la clase 10, se presentan dos imágenes de animales: un puma y un venado; y se les brinda la consigna de pensar que podría decir su epígrafe si formara parte de una enciclopedia sobre indígenas. Se les propone a los niños que intenten un primer acercamiento a la producción de este tipo de texto, pensando qué podrían plantear sobre el tema. Acuerdan que se trata de animales que eran cazados por los indígenas. Se permite a los niños escribir sus ideas en forma individual.

Al otro día, en la sesión 11, se toman ejemplos de textos y se indaga que expresó cada uno de acuerdo al contenido y que reflexionen cómo a partir de la misma foto, todos escribieron ideas complementarias. Se propone que puedan escribir colectivamente a través del docente un nuevo texto que contemple las ideas de los anteriores y se constituya en el epígrafe de las imágenes antes presentadas.

1 Docente: Si pensamos en la exposición que vamos a hacer y escribimos: "Puma y Venado. Los cazaban" ¿Se entiende o falta algo?

2 Mateo: Falta más información.

3 Docente: Podemos agregar lo que recién dijeron Máximo y Agustina, acerca de que los cazaban para comer y usaban sus pieles. Pero me sigue faltando algo importante. ¿Qué será?

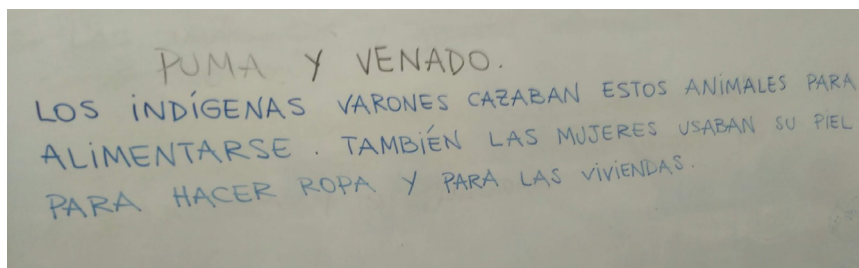
4 Victoria: A los pumas y a los venados.

5 Docente: ¿Pero ya aclaramos quiénes hacían esto? ¿Será importante aclararlo? ¿Quiénes se encargaban de cazar al puma y al venado, si recordamos lo que hemos estudiado?

6 Varios alumnos: Los varones.

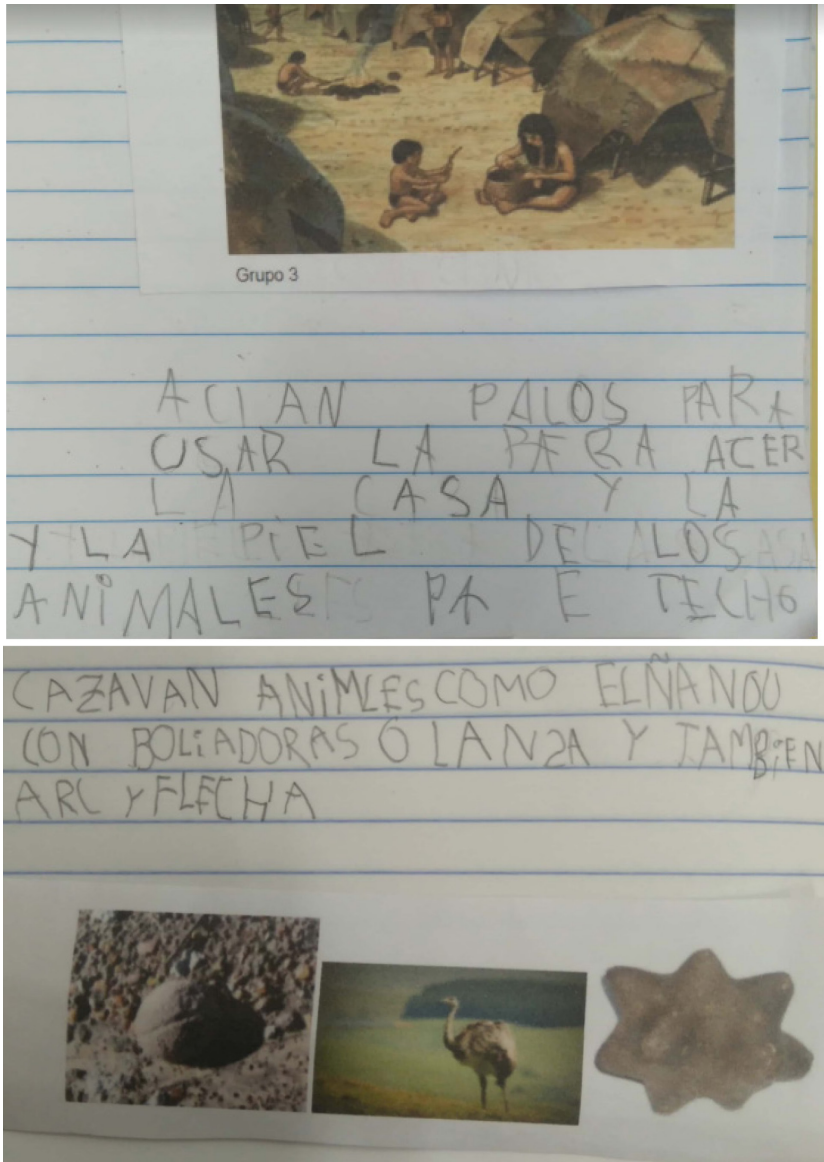
7 Lorenzo: Los indígenas varones

8 Docente: Entonces, ¿cómo lo escribimos?



PUMA Y VENADO.
LOS INDÍGENAS VARONES CAZABAN ESTOS ANIMALES PARA
ALIMENTARSE. TAMBIÉN LAS MUJERES USABAN SU PIEL
PARA HACER ROPA Y PARA LAS VIVIENDAS.

Luego de este encuentro, en el que queda configurado el epígrafe colectivo, el que es recordado, previo a brindar la nueva consigna en la clase; se propone que los niños escriban epígrafes para grupos de imágenes, por sí mismos. Se les plantea que se deberá pensar en los elementos observados y lo aprendido sobre el tema, que podrán recurrir durante su escritura a lo recogido en el salón o podrán recurrir a los textos de sus cuadernos. Los niños se disponen a escribir con entusiasmo, sin consultarse entre ellos al visualizar que sus compañeros cercanos tienen diferentes imágenes. Realizan así la escritura del epígrafe individual.



En la siguiente propuesta, la actividad 13, la docente revisa los textos creados por los niños, se seleccionan dos y se propone en una nueva clase la reescritura, de dos epígrafes correspondientes a un grupo de imágenes, es decir las producciones de dos niñas que habían escrito sobre las mismas imágenes, reformulando las ideas planteadas para mejorarlo, se revisa el texto en su modo de expresar y se agrega nueva información que el grupo considere que se podía agregar.

Se les pide luego, en el segundo momento de la misma clase, que se junten por grupos de imágenes, que lean lo que escribieron y que completen en sus textos las ideas que el otro plantea en el caso que no las hayan considerado.

Veamos el caso del grupo de imágenes que contiene rostros con rasgos indígenas, dos niñas escribieron en sus textos:

1 Docente: Marti y Agus van a compartir sus epígrafes, el que escribieron para las imágenes de los rostros de personas en la actualidad. Para este grupo de imágenes (Mostrando al grupo las imágenes correspondientes).

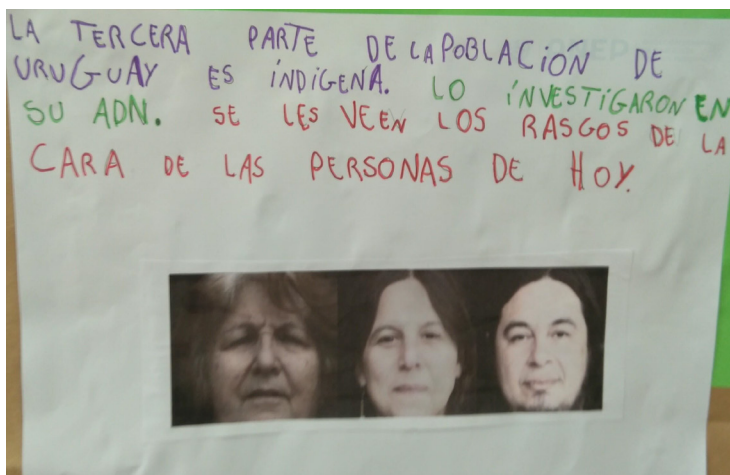
2 Martina: La tercera parte de la población es indígena. Lo investigaron en su ADN. Se le ven los rasgos en la cara (Leyendo desde su cuaderno).

3 Agustina: Los rasgos de los familiares de indígenas se ven en los rostros de hoy (Leyendo de su cuaderno).

Al promover que estas compañeras compartieran sus epígrafes, pudieron visualizar que estaban diciendo lo mismo, pero en sus explicaciones aportaron diferente información. Martina, pudo observar que no consideró aclarar que los rasgos observables eran en personas actuales: "rostros de hoy". Por otro lado Agustina, pudo evidenciar, que no había explicado sobre la investigación del ADN, ni el alcance de lo encontrado: "La tercera parte de la población es indígena. Lo investigaron en su ADN"

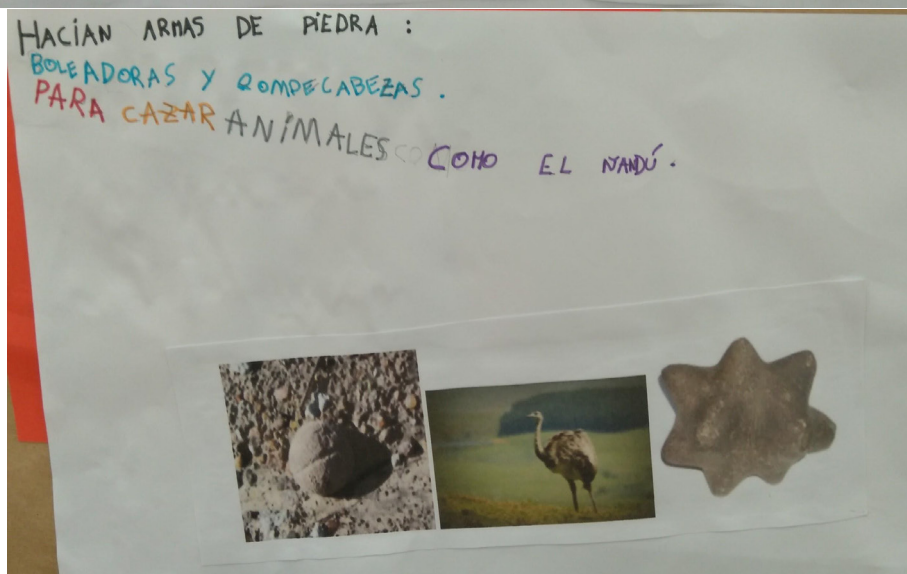
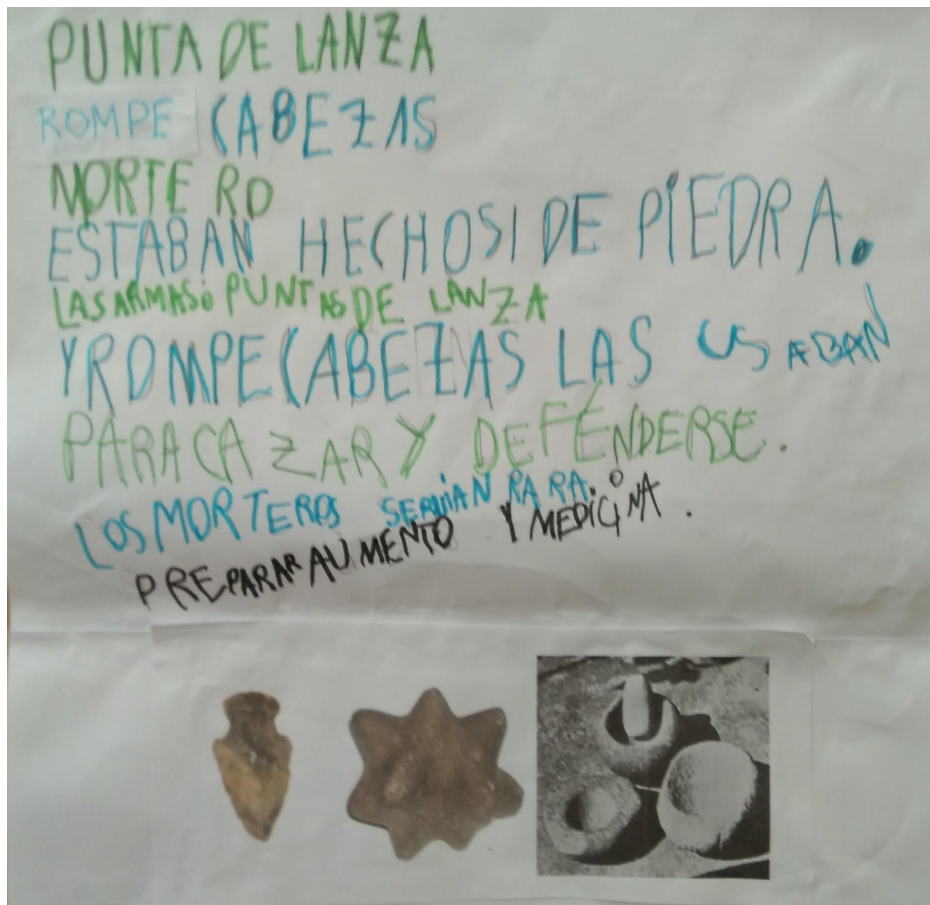
La docente indaga, la tercera parte en qué lugar y entre las dos logran dictarle a la maestra un nuevo epígrafe que contiene las ideas de ambas:

Martina: Nos quedó así (Leyendo el nuevo texto que habían escrito de forma conjunta, en su cuaderno) La tercera parte de la población de Uruguay es indígena. Lo investigaron en su ADN. Estos rasgos indígenas se ven en las personas de hoy, que son sus familiares.

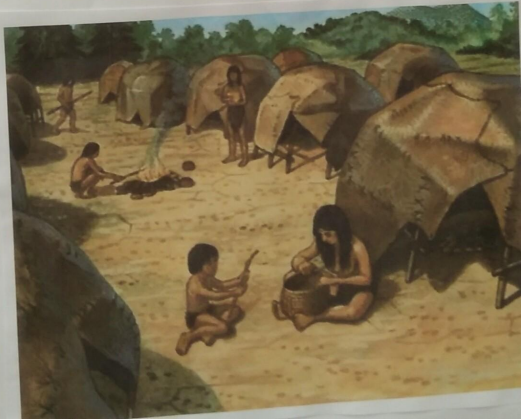


Es así como del intercambio de los equipos se agrega información al epígrafe construido enriqueciéndolo. Luego se releen conjuntamente los epígrafes mejorados y se decide cuál es el más adecuado para la muestra, seleccionando uno por grupo de imágenes. No se consideran en la socialización y elección de los epígrafes la ortografía. Al preparar los epígrafes, la docente los escribe sin tener en cuenta omisiones, se atiende al contenido y a

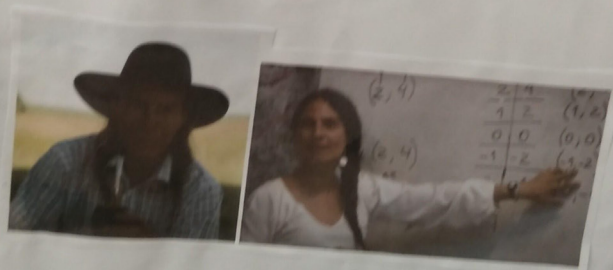
la coherencia de la explicación escrita de la imagen. Es así cómo se generan los insumos para organizar una exposición con lo aprendido en este camino recorrido.



SUS VIVIENDAS LAS HACIAN CON
PALOS, JUNCO Y PIELES DE ANIMALES.
EN ELLAS SE PROTEGÍAN DE LA LLUVIA Y EL VIENTO.



ELLOS SON MÓNICA Y ROBERTO. SE SIENTEN ORGULLOSOS PORQUE
SON DESCENDIENTES DE CHARRGAS, QUIEREN SER
RESPECTADOS POR SER INDÍGENAS. SE REUNEN PARA
HACER CEREMONIAS, CANTAN Y BAILAN COMO INDÍOS.



En este recorrido completo del camino, se visualiza en la práctica lo planteado por Lerner (2002) sobre la organización descendente de la clase, en este sentido, con la propuesta se pasa de lo colectivo a lo individual y luego se vuelve ascendente, ya que lo individual se vuelve nuevamente grupal, y es en este ciclo que se pueden observar los importantes avances grupales respecto del contenido estudiado.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE DATOS

Introducción

Cómo se ha mencionado durante la descripción de la secuencia, las tomas de notas individuales, que los niños escriben por sí mismos, que serán objeto de análisis en este apartado, fueron producidas luego de una instancia 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). En una primera instancia, el audiovisual, fue compartido por todo el grupo y se realizó entonces, un intercambio sobre las ideas principales expuestas en el mismo.

Luego, se propone en un segundo momento, una nueva visualización y se les solicita que tomen nota de la información que crean importantes de recoger en un texto transitorio que podrá ser retomado más tarde, para seguir el análisis del tema. Durante la segunda visualización del video, la docente va deteniendo el mismo, para dar tiempo a la escritura de los niños, de las ideas que les parezcan adecuadas anotar. Estos textos producidos por los niños, permitirán visualizar la escritura en su función reflexiva, es decir trascender la práctica únicamente comunicativa y potenciar la expresión de conocimientos e ideas y representar los objetos de nuestro pensamiento. Es aquí donde cobra relevancia la función epistémica de la escritura. Según plantea Miras (2000, p. 67), citando a Emig, Olson y a Applebbe, supone la “escritura como instrumento de toma de conciencia, autorregulación intelectual, para el desarrollo y construcción del pensamiento.”

Al siguiente día de la realización de la toma de notas, se les permite volver a ver el vídeo en una tercer oportunidad y se realizan entrevistas a 6 de los niños, que son seleccionados según características observadas en sus textos; que representan un tercio de las producciones recogidas, ya que de la escritura de las notas participaron un total de dieciocho niños.

Es importante destacar que el análisis de la toma de notas se realiza desde una mirada antinormativa. Siguiendo a Ferreiro (1991), quien propone que no alcanzan con las marcas que dejan los niños sobre el papel para ser utilizado como dato, sino que la reconstrucción y análisis de la información recogida, se da en un proceso complejo en el que intervienen también las condiciones de producción, la intención del productor, el propio proceso de

producción y la interpretación que le da el niño a su texto una vez producido. Todos estos aspectos se intentarán considerar en la relación que se establece entre el intercambio previo a la toma de notas, los textos producidos y la información recogida en las entrevistas posteriores a los alumnos, para poder obtener información situada y contextualizada sobre la escritura de toma de notas para el aprendizaje en Ciencias Sociales. Se considera que no hay respuestas correctas o incorrectas, así como textos adecuados o inadecuados, sino que todos son plausibles de análisis y reflexión. Se estudiará la producción y la interpretación que los propios niños dan a sus textos. Así como lo plantea Perelman (2005), también considerando el tratamiento antinormativo de los textos como Ferreiro, se tratará de interpretar el camino original de cada producción. De este modo, siguiendo a Anastasio (2020), las escrituras deberán ser analizadas en función del contexto de producción para que puedan brindar datos relevantes.

Durante el intercambio previo los niños expresan sus opiniones sobre lo visualizado en el video. Se retoma la idea principal motor de la investigación y por tanto de la secuencia: ¿Uruguay es indígena? Se indaga si el video propone las mismas ideas que ellos habían expresado sobre el inicio del estudio del tema. Se recuerda que habían propuesto que Uruguay no era indígena hoy, porque no evidenciaban presencia de ellos en la actualidad. En la reflexión conjunta sobre la información presente en el video, queda de manifiesto que esta idea se desestabiliza y comienza a evolucionar.

Pueden evidenciar el tema de la descendencia, de la reproducción y evolución generacional de un grupo humano determinado, así como la herencia genética que se manifiesta en la actualidad a partir los rasgos físicos que aún se mantienen luego de varias generaciones, de una comunidad en particular.

Intercambio que pone de manifiesto la idea de Ancestría indígena de la población del Uruguay:

13 Joaquín: Lo más importante es la información.

14 Maestra: ¿Qué información?

15 Agustina: Que hay una tatarabuela.

16 Maestra: ¿Qué es lo que dice Agus? ¿Dónde hay una tatarabuela? ¿Quién podría haber tenido una tatarabuela o bisabuela indígena?

17 Mateo: Nuestras familias.

Un niño remite a la idea de los rasgos físicos, comparando lo visualizado en el video con las características de uno de sus familiares:

20 Máximo: Mi abuela porque tiene tremenda rajadura acá (dice mientras se toca la cara y señala sus ojos).

Se pone de manifiesto la idea de Descendencia:

23 Maestra: ¿Por qué decimos algunas? ¿Qué fue lo que decía la investigación? Lo que de toda la población del Uruguay, ¿qué pasaba?

24 Diego: Se repartían.

(...)

66 Maestra: Escuchen a Mateo que quiere decir algo. ¿Qué decís Mateo que pasaba con la sangre indígena con el pasar del tiempo?

67 Mateo: Se reparte.

68 Maestra ¿Qué quiere decir Mateo?

69 Diego: Se hacía familia la sangre.

70 Maestra: ¿Qué querrá decir con que se hacía familia la sangre?

(...)

75 Martina: Cómo en el vídeo.

76 Mateo: Podemos ser nieto.

Aparece la idea de “reparto” cómo reproducción, cómo el paso de generación a generación de la herencia genética, como el transcurrir de las generaciones hasta el día de hoy.

Este intercambio previo es el precedente necesario para poder favorecer la interpretación del video para la posterior toma de notas individual. De esta manera se observa una marcha de la enseñanza en orden descendente, según lo propuesto por Lerner (2002) de interpretación conjunto del video, hacia un proceso individual, donde el alumno se hace cargo de su trabajo; es decir, del intercambio grupal a la toma de notas individual.

Al proponer la toma de notas individual, luego de que se hayan favorecido instancias previas de hacerlo conjuntamente a través del docente, el maestro le da la responsabilidad al alumno de su propio proceso de conocimiento, al encargarle la tarea de recoger por sí mismo información que crea pertinente para el trabajo de investigación posterior sobre el tema. La responsabilidad de registrar, de guardar memoria de aquello que les resulte relevante del tema a partir del vídeo.

Sobre el contenido del video elegido

El video propuesto presenta una totalidad de 12 temas o temáticas referidas a los indígenas de nuestro territorio. Estos son: Exterminio indígena; Orígenes de la población de Uruguay (Creencia de la colonización como único antecedente válido); Origen de la población americana - Procedencia asiática; Cruzamientos de la población durante varios siglos; Análisis de adn; Uruguay indígena antes y después de la conquista y colonización; Proceso indígena - Identidad nacional; Ancestría indígena; Movilidad de las poblaciones de América; Vinculaciones de las poblaciones de América; Evidencias sobre cerritos de indios; Revisión de idea de nomadismo indígena. El mismo tiene semejanzas con el propuesto por Anastasio (2020, p. 30) en su investigación y fue elegido por razones similares a las que ella expone:

“No fueron pensados para niños o al menos no para niños pequeños. Se eligen porque, a pesar de ello, son instrumentos audiovisuales que tienen información interesante y pueden ser abordados con ayuda del docente. El uso del video en el aula facilita, por tanto, la construcción de un conocimiento significativo dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para transmitir una serie de experiencias que estimulen los sentidos y los distintos estilos de aprendizaje en los alumnos.”

Antes de la realización de las tomas de notas individuales, mientras se explica la consigna se retoma lo dialogado con el grupo en oportunidades anteriores sobre la realización de estos escritos y su importancia:

94 Maestra: ¿Qué significa tomar nota?

95 Lusmila: Anotar

96 Maestra: ¿Anotar qué cosa Lusmi?

97 Varios: Las cosas importantes.

98 Maestra: ¿Las cosas importantes de qué?

99 Diego: De los indígenas

100 Maestra: Que aparecen en...

101 Julieta: En la Tele (señalando el proyector)

102 Maestra: Sí, en el vídeo. Y les pregunto: ¿por qué creen que será importante tomar nota?

103 Tiago: Para recordarlo

104 Maestra: ¿Por qué creen que les propondré tomar nota sobre lo que vemos?

105 Mateo: Para hacer una cartelera (señalando los papelógrafos donde se presentan las tomas de notas anteriores)

106 Maestra: Sí, para seguir trabajando en días posteriores... Para recordarlo... ¿Para qué más a alguien se le ocurre algo más?

107 Martina: Para hacer más investigación.

108 Maestra: Miren lo que dice Marti, para seguir investigándolo después.

109 Joaquín: Para nunca olvidarse.

110 Maestra: ¿A alguien se le ocurre alguna otra razón? Juanse, ¿Para qué crees tú?

111 Juan: Para recordar las cosas que veamos.

Según Castedo (2001, p.3):

“La función de la escritura es la de hacer acordar; comprender y dar a conocer lo que se sabe; comunicar opiniones, hacer saber del autor y de cualquier otro tema a interlocutores ausentes, crear y hacer conocer mundos posibles y maneras únicas de ver la realidad, de "transformar la geografía en paisaje"... Pero, a la vez, el tratamiento de lo escrito puede ser un instrumento privilegiado de "descentración", es decir, una posibilidad de poner a los alumnos frente a los propios saberes para descubrir si se entienden; una oportunidad de provocar reorganizaciones de ir "transformando" el saber a medida que se elabora el texto...”

Esto va directamente en relación con lo que propone Lerner (2002), en tanto los niños tengan clara la consigna, puedan evidenciar las razones detrás de lo que se les pide, y no

solo estarían ganando en autonomía y responsabilidad, porque se los involucra en un proyecto que trasciende el simple hecho de hacer algo “porque el docente lo propone”, sino que también pueden visualizar el potencial de la escritura como herramienta para volver a pensar sobre los conceptos, para poder “guardarlos” y volver más tarde sobre ellos para pensarlos y analizarlos.

En este caso, la escritura transitoria, a producir se constituye en un elemento para recopilar y recordar la información propuesta en el vídeo, pero también en la oportunidad de que los niños organicen su pensamiento, relacionen ideas, y las reformulen, tal como lo propone Castedo (2021) citando a Chabanne (2002) y así generar conocimiento y posibilitar el avance cognitivo, ya que lo propuesto en el vídeo, va directamente a confrontar sus primeras ideas sobre el tema.

Análisis de las producciones

Para este análisis se retoman las preguntas planteadas con:

¿Qué información recogen los niños en sus tomas de notas? ¿Cómo organizan la información recogida en sus textos? ¿Qué relación establecen entre los datos registrados?

Podemos decir que los 18 niños pudieron recoger información en su toma de notas, en mayor o menor medida sobre el tema. Es decir, todas las tomas de notas tienen pertinencia. Hay un solo texto que recoge solo una palabra, que según se observa en el vídeo, es la primera palabra mencionada en el mismo: “Uruguay.” Lo que puede deberse a la dificultad que generó en la alumna el realizar una toma de notas individual, por primera vez.

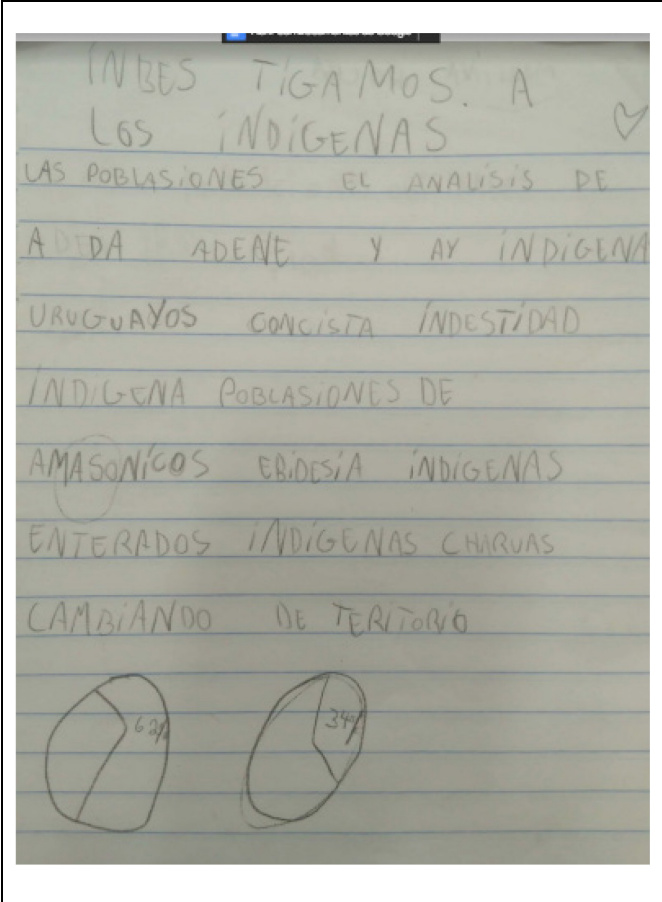
Si atendemos a los temas expuestos en el video:

Del total de 12 temas propuestos en el video, las tomas realizadas por los niños abordan en promedio 2 temas por texto, todos temas variados, considerando el conjunto de textos. La producción con más temas recogidos es la que contiene 6 de los 12 temas. Este texto mencionado además de la mayor cantidad de temas propuestos, tiene un título y una representación gráfica de porcentajes que plantean los valores de población de Tacuarembó y todo el Uruguay sobre la ancestría indígena de los habitantes.

Recoge información sobre: Análisis de ADN; Uruguay indígena antes y después de la conquista; Proceso indígena - Identidad Nacional; Evidencia indígena a partir de los cerritos

de indios; Revisión de la idea de nomadismo.

Se evidencia, que estos temas propuestos, siguen el orden de exposición presentes en el vídeo.

	<p>INVESTIGAMOS A LOS INDÍGENAS LAS POBLACIONES EL ANÁLISIS DE ADN Y HAY INDÍGENAS URUGUAYOS CONQUISTA IDENTIDAD INDÍGENA POBLACIONES DE AMAZÓNICOS EVIDENCIA INDÍGENAS ENTERRADOS INDÍGENAS CHARRÚAS CAMBIANDO DE TERRITORIO. (GRÁFICA DE PORCENTAJES)</p>
--	---

Por otro lado, hay un tema que no aparece en el vídeo, que está relacionado directamente con la forma de conseguir alimentos de los indígenas, como lo es la Caza, que fue incorporado en 3 de los textos sin estar directamente mencionado en el vídeo y tiene que ver con los conocimientos previos sobre el tema, antes de la visualización del mismo, inspirados en el trabajo anterior durante la secuencia. Esto puede deberse a que es un tema fundamental que identifica a los indígenas y que se contrapone a las vivencias actuales de los niños en la sociedad actual, por esto puede que lo tomen como una característica fundamental que los define, junto con los elementos que utilizan para dicha actividad y creen que es importante de destacar.

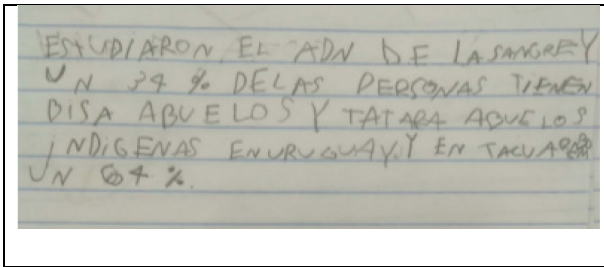
	<p>CAZABAN CON FLECHA INDÍGENAS Y SANGRE URUGUAY URUGUAYO EL TRABAJO ERA MATAR LOS INDÍGENAS MATAR A LOS ANIMALES POR QUE NO QUERÍA QUE LOS MATARAN MATABA A LOS ANIMALES Y COSECHABAN LA PIEL PARA COMERSELA CON LA CARNE</p>
--	--

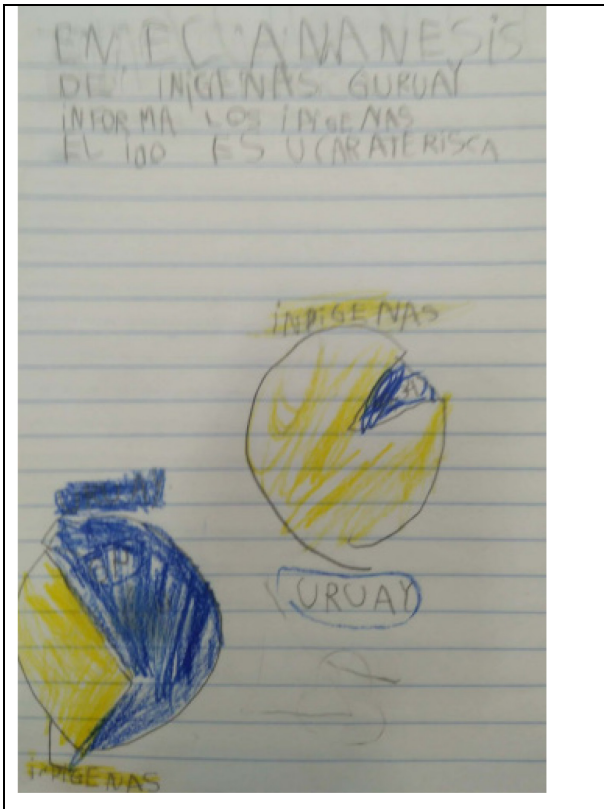
El primer tema más mencionado en los textos de los niños es el de la investigación que analiza el ADN de la población, este tema fue mencionado de diferentes formas en las tomas de notas. Son 10 las producciones que lo mencionan de la siguiente manera:

- INDÍGENAS Y SANGRE
- LAS POBLACIONES EL ANÁLISIS DE ADN
- ADN
- ANÁLISIS DE SANGRE DOS SECUENCIAS PEQUEÑAS
- ESTUDIARON EL ADN DE LA SANGRE
- INVESTIGARON LA SANGRE DE LAS PERSONAS
- INVESTIGARON LA SANGRE DE LAS PERSONAS
- EN EL ANÁLISIS DE INDÍGENAS GURUGAY
- INDÍGENAS LOS PAÍSES LA ADN LA SANGRE PUEBLO EL INVESTIGADOR
LA INVESTIGACIÓN DE LA SANGRE DE LOS INDÍGENAS DEL ADN
- ESTUDIA LOS PODEMOS VER EN INVESTIGACIONES CARACTERÍSTICA

La fuerte presencia de este tema en los textos de los niños, puede deberse a que no solamente es un tema destacado en el vídeo, sobre el que hacen aportes los mismos investigadores que participaron en la investigación, sino que fue lo que se conversó en el intercambio previo a la toma de notas, después de la primer visualización. Esto quizás se deba a que sea el tema que los movilizó cognitivamente, ya que se confronta con sus ideas iniciales plasmadas en la primera toma de notas colectiva. Empiezan a “darse cuenta” de este modo que los indígenas existen en la actualidad y plasmar estas ideas en su toma de notas les permitiría empezar a internalizar esta información, favoreciendo el avance conceptual.

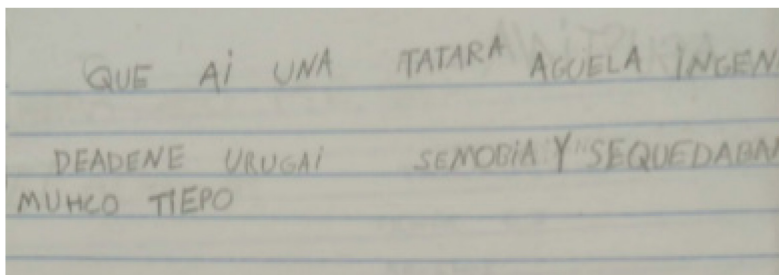
El segundo tema más representado tiene estrecha relación con el primero, ya que propone los resultados de la investigación anteriormente mencionada por los niños, como lo es el tema de la Ancestría indígena, presente en 6 de los textos. En dos de los textos se mencionan estos temas más frecuentados en forma conjunta. Estableciendo una relación causal entre los mismos. Es decir, la investigación y los resultados obtenidos.

	<p>ESTUDIARON EL ADN DE LA SANGRE Y UN 34% DE LAS PERSONAS TIENEN BISABUELOS Y TATARABUELOS INDÍGENAS EN URUGUAY. Y EN TACUAREMBO UN 64%.</p>
---	---

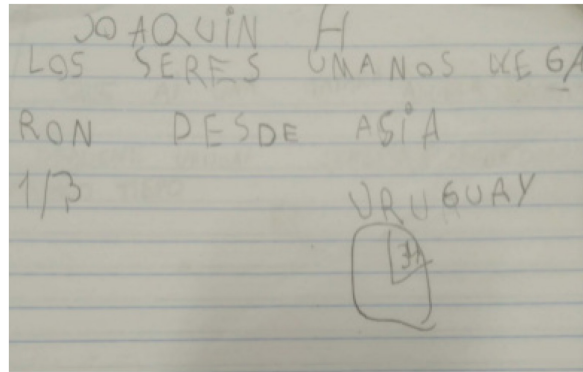
	<p>EN EL ANÁLISIS DE INDÍGENAS URUGUAY INFORMA LOS INDÍGENAS EL HIJO ES UNA CARACTERÍSTICA.</p>
--	---

El tercer tema mayormente propuesto, luego de los anteriores, es el de la movilidad de las poblaciones humanas en América. Este tema es mencionado en 4 de los textos. Las formas de mencionarlo son las siguientes:

- CAMBIANDO DE TERRITORIO
- GRUPOS INDÍGENAS SE MOVÍAN
- SE MOVÍA SE QUEDABAN MUCHO TIEMPO
- ME PARECE IMPORTANTE QUE SE VAYA DE DE VIAJE



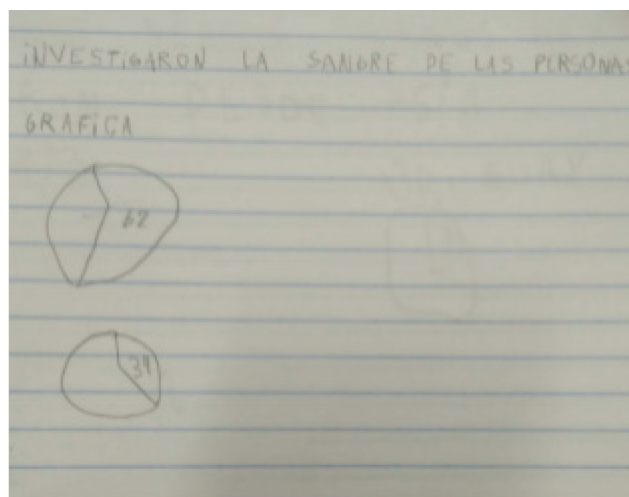
Luego le siguen, en cuarto lugar, con la misma cantidad de menciones: El origen de la población americana, Caza y Uruguay indígena antes y después de la conquista.



Solo dos temas del video propuesto, fueron omitidos en las tomas de notas de los niños. Estos temas son: Rasgos compartidos entre las poblaciones originarias de América y las asiáticas; Cruzamientos de la población durante varios siglos. La no inclusión de estos temas puede deberse a su complejidad conceptual. Además de ser temas que se presentan en forma secundaria en el vídeo, supeditados a la explicación de la Descendencia de un grupo humano determinado y los procesos que la hacen posible.

Si atendemos a la forma de organizar la información

La tercera parte de los textos (6 de 18), incluyen la gráfica de porcentaje para complementar la información escrita. Así como la sexta parte de los mismos (3 de los 18 escritos) presentan dibujos relacionados a la temática.



Ninguno de los textos presentan flechas, rayas o marcas que establezcan relaciones entre la información o que evidencien “el volver” sobre una información ya mencionada anteriormente en el escrito.

La mayor parte de los textos exhiben una presentación a modo de listado temático que tiene relación con el orden propuesto en el video. Tal como se propone en Perelman (2005), sería la representación de una lista de acontecimientos separados, que tienen relación con las ideas, solo por referirse a una misma temática o tópico.

No es un dato menor a considerar, que la práctica de tomar nota, recién se instala en el aula en segundo grado, si bien la docente fue mediadora de los procesos que permiten producir un texto de estas características, a partir de escrituras colectivas, deberían generarse instancias sostenidas, donde se hagan explícitos los modos de organizar la información y los recursos que ayudan a establecer relaciones entre los conceptos al interior de la toma de notas.

En menor proporción hay textos, que presentan lo propuesto a modo de enunciados e ideas completas, que proponen un solo tema; o en el caso que propongan más de un tema, se evidencia una relación causal entre lo propuesto, como lo mencionado en el ejemplo de exposición sobre el tema de la Ancestría indígena, propuesto anteriormente.

En síntesis:

Se observa que todos los niños presentes en la clase, pudieron producir textos con información recogida del video. Los textos presentes son pertinentes y adecuados a lo propuesto.

Se considera un muy buen resultado siendo que es la primera vez que los niños tomaban nota por sí mismos de un vídeo.

Tal como lo propone Anastasio (2020) es muy importante introducir a los niños desde muy pequeños al mundo de la cultura escrita, a las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Aun cuando no puedan expresarse de manera alfabética, ya que se acercan a diferentes formas de organización de la información para seguir trabajando con ella.

La mayor parte de los textos pudieron reflejar en sus producciones los temas centrales del video, el de la investigación del ADN y su relación con la ancestría indígena. Estos temas se contrastan y vienen oponerse con las ideas previas de los alumnos, por lo que se considera muy valioso que pudieran visualizarlo y registrarlo, para poder seguir avanzando en la secuencia y transformar el conocimiento.

Es aquí donde se podría volver sobre los textos en forma conjunta, volviendo al proceso ascendente de enseñanza y aprendizaje propuesto por Lerner (2002), para que los niños comparen sus textos con los de sus compañeros, permitiendo revisar entre todos, con la guía docente, la cantidad de temas propuestos y las formas de registrarlos, para avanzar colaborativamente en el aprendizaje del tema y en la forma de exponer la información,

comparando por ejemplo los textos que se constituyen en un listado de palabras con los que relacionan hasta dos ideas, como forma de seguir avanzando en este proceso de favorecer la evolución de los escritos transitorios, lo que se constituiría en una mejora de los aprendizajes del contenido. Tal como lo propone García Debanc (2009) quien sostiene que los escritos transitorios, son testigos del pensamiento que está en desarrollo y volver sobre los mismos posibilita revisarlos y transformarlos, para continuar avanzando en la construcción de saberes.

Así como se propuso en la explicación previa y según lo propuesto por Lerner (2002), esta instancia permite darle al alumno la oportunidad de ser partícipe de su propio proceso de aprendizaje, le permite crecer en autonomía, dejar la pasividad característica de una enseñanza más clásica y asumir responsabilidades que en otros contextos podrían ser exclusivas del docente.

¿Cuáles son los criterios que los alumnos dicen utilizar para decidir cuál es la información relevante que debe ser recogida en la toma de nota y cuál no?

Como se ha mencionado con anterioridad, para conocer la visión de los productores de los textos y poder ahondar en cómo deciden cuál es la información que deben recoger y cuál no, se realizan entrevistas individuales a los alumnos.

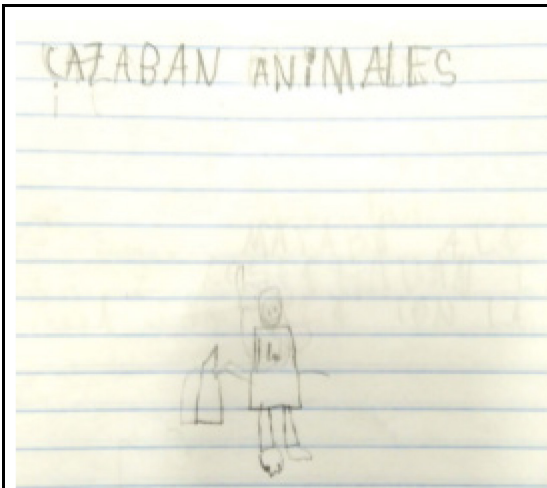
Se toman en cuenta para esto, 6 de las producciones realizadas. El criterio utilizado para esta elección es el siguiente:

-Grupo A: 2 niños en cuyos textos registran información sobre los indígenas (caza) pero no recuperan lo mencionado de forma directa en el vídeo.

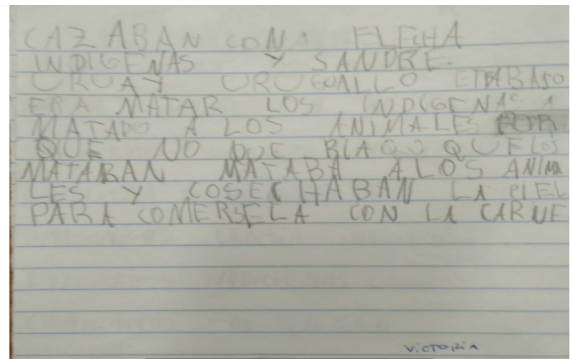
-Grupo B: 2 niños en cuyos textos mencionan la idea principal del video: la investigación del ADN.

-Grupo C: 2 niños en cuyos textos proponen información del video en forma de listado y siguiendo el orden propuesto en el mismo.

GRUPO A	
LORENZO	VICTORIA



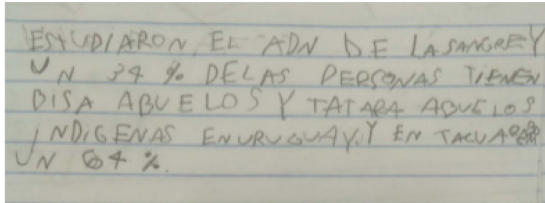
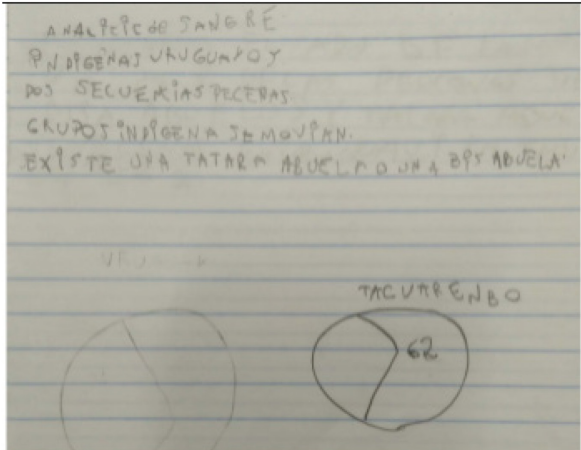
CAZABAN ANIMALES
(DIBUJO)



CAZABAN CON FLECHA
INDÍGENAS Y SANGRE
URUGUAY URUGUAYO EL TRABAJO
ERA MATAR LOS INDÍGENAS
MATARON A LOS ANIMALES POR
QUE NO QUERÍA QUE LOS
MATARAN MATABA A LOS ANIMA
LES Y COSECHABAN LA PIEL
PARA COMÉRSELA CON LA CARNE

GRUPO B	
MATEO	MARTINA
<p>LAS POBLACIONES ORIGINALES LA TRIPULACIÓN ADN</p>	

	<p>INVESTIGAMOS A LOS INDÍGENAS</p> <p>LAS POBLACIONES EL ANÁLISIS DE A DA ADN Y HAY INDÍGENAS URUGUAYOS CONSISTA IDENTIDAD INDÍGENA POBLACIONES DE AMAZÓNICOS EVIDENCIA INDÍGENAS ENTERRADOS INDÍGENAS CHARRÚAS CAMBIANDO DE TERRITORIO</p> <p>(GRÁFICA DE PORCENTAJES)</p>
--	--

GRUPO C	
JUAN	MILENA
 <p>ESTUDIARON EL ADN DE LA SANGRE Y UN 29 % DE LAS PERSONAS TIENEN DISA ABUELOS Y TATARABUELOS INDÍGENAS EN URUGUAY. Y EN TACUAREMBO UN 64 %.</p> <p>ESTUDIARON EL ADN DE LA SANGRE Y UN 34% DE LAS PERSONAS TIENEN BISABUELOS Y TATARABUELOS INDÍGENAS EN URUGUAY. Y EN TACUAREMBO UN 64%.</p>	 <p>ANÁLISIS DE SANGRE INDÍGENAS URUGUAYOS DOS SECUENCIAS PEQUEÑAS GRUPOS INDÍGENAS SE MOVÍAN. EXISTE UNA TATARABUELA O UNA BISABUELA</p> <p>TACUAREMBO</p> <p>ANÁLISIS DE SANGRE INDÍGENAS URUGUAYOS DOS SECUENCIAS PEQUEÑAS GRUPOS INDÍGENAS SE MOVÍAN EXISTE UNA TATARABUELA O UNA BISABUELA</p> <p>(DIBUJO DE LA GRÁFICA DE TACUAREMBO)</p>

Durante la entrevista se les realiza a los alumnos preguntas tendientes a que puedan reflexionar sobre los textos producidos y los aspectos que tuvieron en cuenta durante la realización, intentando transferir a la toma de notas el análisis propuesto por Perelman

(2005) al investigar la producción de resúmenes de los niños.

Antes de comenzar la entrevista propiamente dicha, se les plantea a los alumnos que la docente está muy conforme con lo que hicieron, que pudieron tomar nota muy bien y que quiere conversar con ellos para poder saber cómo lograron hacerlo y así ayudar o enseñar a otros niños a tomar nota tan bien como ellos lo hicieron, dando cuenta del análisis antinormativo, anteriormente explicitado que se está realizando.

Algunas de estas interrogantes fueron: ¿Cómo hiciste para tomar nota? ¿Cómo supiste que información tenías que recoger? ¿Cómo decidiste organizar tu toma de notas? ¿Hay algo que te llamó la atención del video y no lo escribiste? ¿Por qué no lo escribiste?

Todas las entrevistas mencionan que tomaron nota pensando en lo importante, o más interesante, sobre el tema y principalmente sobre lo escuchado.

De este modo, analizando las respuestas de los niños, puede observarse que en las primeras dos entrevistas, las de Victoria y Lorenzo, aquellas en que los niños registraron elementos en torno al concepto de Caza, ambos niños expresan que pensaron en escribir “cosas de los indígenas”, reconociendo el tema con el que se estaba trabajando y suponiendo que debían escribir “lo que sabían” del mismo.

12 Victoria: Me fije que habían otros, que decían esto.

13 Maestra: ¿Qué querés decir con esto?

14 Victoria: Que son cosas de los indígenas

15 Maestra: ¿Vos pensaste que tenías que tomar nota, anotar cosas de los indígenas, información sobre los indígenas?

16 Victoria: Sí

9 Maestra: Ahí me estás contando cómo hacer para escribir, vos te vas diciendo la palabra que vos querés escribir en la mente y ahí le vas poniendo las letras que te parecen que van. ¿Pero cómo supiste qué información tenías que anotar del vídeo? ¿Cómo hiciste para saber?

10 Lorenzo: Las cosas de los indígenas.

Si bien en sus registros proponen ideas que no son directamente aportadas por el vídeo, sino que tienen que ver con sus ideas y conocimientos a partir del trabajo previo de la secuencia, y en un vistazo rápido se podría creer que no pudieron captar información propia del vídeo porque no la registraron; la entrevista permite dejar de manifiesto que pudieron añadir más información que la plasmada en el papel y que pudieron captar información valiosa del audiovisual, que quizás en una nueva instancia de mejora de la toma de notas, podría haber sido registrada por ellos. Por otro lado, también podría considerarse que estos niños asocian la escritura a anotar lo que saben o aprendieron del tema, lo que quizás se pueda vincular a una escolarización de la escritura, que los lleva a concebirla como una evaluación. Puede vincularse con lo planteado por Miras (2000), quien cita a Scardamia y Beretier, presentando dos modelos de escritura. Uno de esos modelos es el que llaman

“decir el conocimiento” que consiste en la búsqueda en la memoria de información que tenga relación con el tema propuesto.

Cuando se indaga qué información les hubiera gustado agregar si hubieran podido, responden en relación a los temas más registrados por la clase: La investigación sobre el ADN de la población de Uruguay y su relación con La Ancestría indígena, así como la idea de Movilidad de las poblaciones de América.

37 Maestra: Pero yo te estoy preguntando de lo que vimos en el video. ¿Hay algo más que te gustaría haber anotado y no anotaste?

38 Victoria: ¿100 por cientos?

39 Maestra: ¿Qué es cien por ciento? ¿Qué es eso?

40 Victoria: 62 por ciento.

Victoria así, hace referencia a la proporción de población indígena de Tacuarembó. Incluye que ese valor numérico nombrado brinda información importante que podría haber registrado, si bien aún no lo logra explicar completamente.

Veamos qué dice Lorenzo cuando se le pregunta lo mismo:

14 Lorenzo: Sí, investigador. Ahí está. Quería escribir eso pero no pude.

15 Maestra: ¿Por qué no pudiste?

16 Lorenzo: No sabía la otra letra. Me trancaba ahí.

17 Maestra: ¿Y qué fue lo que escuchaste en el video y no pudiste escribir porque te “trancaba la letra”?

18 Lorenzo: Ahh, lo que estaban haciendo. Los experimentos.

19 Maestra: ¿Cuál era el experimento que estaban haciendo?

20 Lorenzo: Un señor tenía sangre azul creo.

21 Maestra: Tenía algo en su sangre sí. ¿Qué habían descubierto en su sangre?

(Silencio)

23 Maestra: ¿Qué relación tenía el estudio de la sangre con los indígenas? ¿Qué descubrieron en la sangre?

24 Lorenzo: Que era familiar de los indígenas.

(...)

28 Lorenzo: Cazaban animales. Tenía piel, y también todo eso que estaba en la sangre.

(...)

43 Maestra: Eso te hubiera gustado poner y...

44 Lorenzo: y también cuando viajamos de país los indígenas.

De sus respuestas se intuye que registraron el tema de la Caza, porque les parece el más importante. Para Lorenzo, si bien la idea de Ancestría indígena podría empezar a aparecer cuando menciona la relación familiar, aún no puede establecer relaciones claras entre este aspecto y la investigación realizada en el ADN. Además se les dificultó escribir alguna otra idea que esta que les parecía prioritaria porque el video avanzó rápido, por detenerse en la escritura de alguna palabra que no pudieron registrar como “investigador” para Lorenzo o

por la capacidad de recordar o retener información a medida que se iba agregando aspectos nuevos, como lo expresa Victoria, “Es que miré el video y ya no me acordé”.

En el segundo grupo de entrevistas, las referidas a quienes elaboraron un listado más extenso siguiendo el orden de exposición del video realizadas por Martina y Mateo, se puede observar que proponen que para tomar nota se debe estar atento al video y registrar lo que se va escuchando, los que les parece interesante o importante de lo que se dice.

10 Martina: Mirando el video y escuchando.

11 Maestra: Mirando y escuchando... ¿Y cómo supiste que debías recoger del video esa información?

12 Martina: Mmmm (Hace un gesto pensativo)

13 Maestra: ¿En qué te fijaste? ¿Cómo te diste cuenta?

14 Martina: Me fijé pensando todo, mirándolo y también escribiéndolo, para recordarlo otro día.

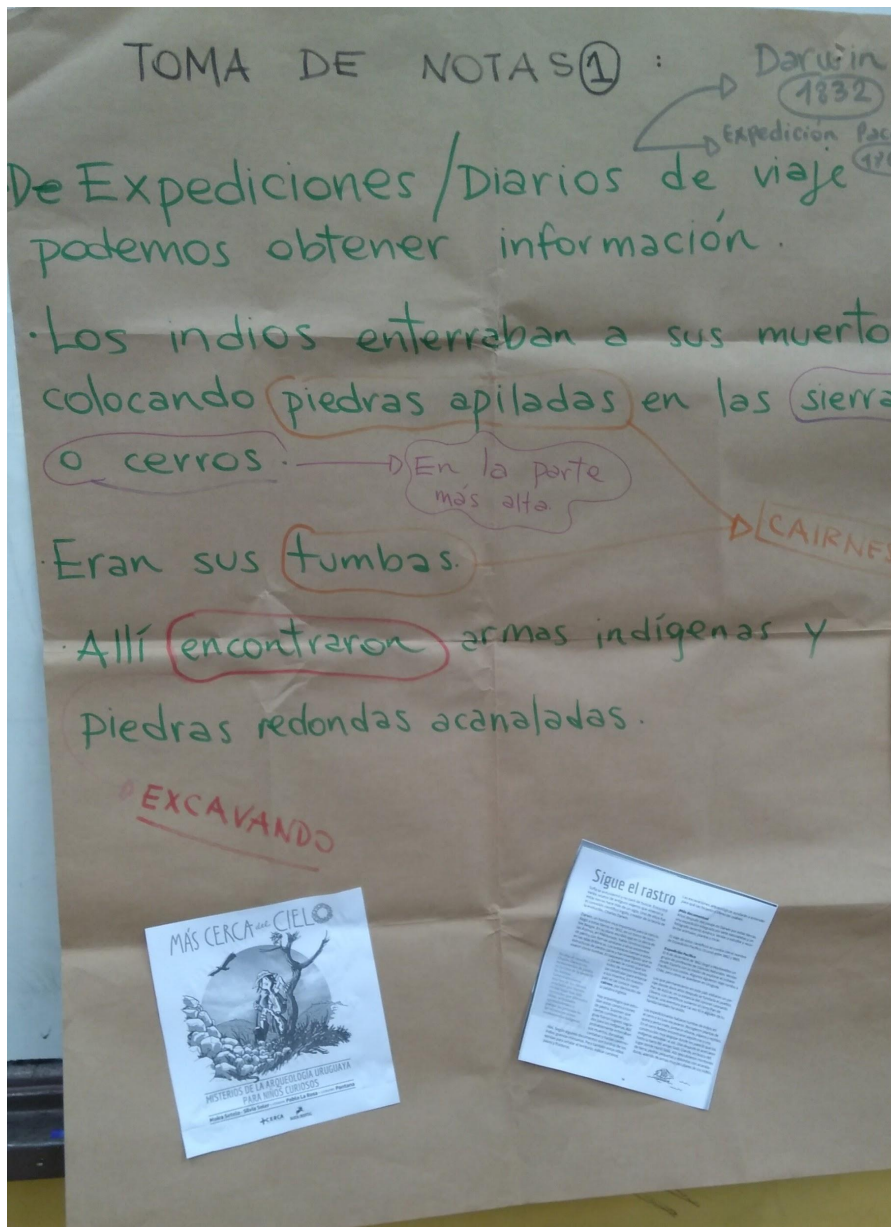
2 Mateo: Escuchando y lo que me parecía importante lo anotaba.

En cuanto al tema de la organización de las ideas, se deja entrever que a medida que van escuchando recogen fragmentos de información y de esa manera se constituye en un listado de los temas propuestos:

11 Maestra: ¿Cómo decidiste cómo escribirlo? Porque acá veo que lo escribiste así, en forma de lista. ¿Sí? Escribiste... Poblaciones originarias, después debajo la tripulación... ¿Cómo decidiste cómo organizar tu texto?

12 Mateo: Porque estamos tomando nota y es como una lista.

Mateo expresa una singularidad en la manera de concebir una toma de notas. El propone que deben ser de una manera específica: presentando información a modo de listado. De esta manera muestra una diferencia con las tomas de notas colectivas realizadas en clase donde se conectó información con flechas o se encerró información destacada para resaltarla.



En esta oportunidad se vuelve a observar nuevamente que frente a la pregunta de si les hubiera gustado registrar algo más, tienen nueva información que aportar que no registraron:

15 Maestra: ¿Escribiste todo lo que te pareció importante? ¿No hay ninguna otra información que quieras incorporar?

16 Mateo: El 64 por ciento de Tacuarembó.

17 Maestra: ¿Y por qué te parece importante recoger lo del 64 por ciento de Tacuarembó? ¿Qué significaba ese 64 por ciento?

18 Mateo: Que el número ese de la población era indígena.

Mateo puede profundizar en sus conocimientos y relacionar el listado realizado, expresando

conexiones entre las ideas propuestas en su toma de notas. Trasciende la simple nominación de temas que aparenta su producción y vincula el contenido recogido, a partir de las preguntas docentes, lo que da cuenta del valor de revisar las ideas, de la confrontación posterior a la que hace referencia Lerner (2002) y García Debanc (2009). Ya que la docente indaga dónde dice en su texto tal o cual idea, promoviendo la búsqueda de pistas que sustenten las ideas que propone y propuso en su escrito.

19 Maestra: ¿Así que te parecía importante haber registrado esa cantidad de la población descendiente de indígenas?

(Mateo asiente con la cabeza)

20 Maestra: Sí... ¿Dónde está esa idea en lo que escribiste?

21 Mateo: En las poblaciones originales.

22 Maestra: En las poblaciones originales y... ¿Qué otra cosa más hace referencia a esto que vos dijiste del porcentaje de descendientes indígenas?

23 Mateo: El ADN.

24 Maestra: Cuando hablas del ADN, ¿por qué? ¿Qué explicaba el video? ¿En esta idea que anotaste de ADN, qué está? ¿Por qué te pareció importante anotar ADN?

25 Mateo: Porque el ADN es la sangre de los indígenas. Bueno puede ser la sangre de otros. Pero ahora estamos hablando de los indígenas.

26 Maestra: Entonces, investigaron el ADN de personas y descubrieron...

27 Mateo: Si es indígena.

Mateo entonces puede, durante la entrevista, vincular conceptos, explicarlos y mejorar con su discurso la conceptualización de lo escrito. Se hace evidente lo opaco del texto que no permite visualizar gran parte de los conocimientos construidos.

En el caso de las últimas dos entrevistas a considerar, la de Juan y Milena, aquellas que expusieron las ideas principales aportadas en el vídeo y que dan cuenta de un reconocimiento y registro de estos temas centrales, los niños proponen que registran lo más adecuado, "lo que más tenía que ver", dando cuenta de la temática recurrente en el vídeo, de las que surgían luego los temas secundarios.

5 Maestra: Pero entonces... ¿Cómo supiste qué información era la que tenías que recoger?

6 Juan: Porque lo que más tenía que ver con los indígenas vi que era importante, porque si estamos estudiando indígenas, hay que anotar cosas que tengan que ver, entonces cuando dije esto sí esto no, ahí sí pensando en lo que iba a escribir.

7 Maestra: ¿Y qué fuiste pensando entonces, cómo decidiste?

8 Juan: Decidí en lo que tenía que ver con descendientes de indígenas, para saber qué cosas eran y qué cosas no.

Juan tenía claro cuál era el tema central del vídeo, y lo utilizó como criterio para decidir qué información debía recoger y cuál no. Es decir, sus tomas de notas estuvieron supeditadas a una de las temáticas del texto.

3 Maestra: Escuchaste entonces en el vídeo, las cosas que te parecían más importantes y eso lo...

4 Milena: Anoté

5 Maestra: ¿Y cómo hiciste para darte cuenta? ¿Cómo supiste que era lo importante? ¿Qué era lo importante poner, cómo hiciste para saber?

6 Milena: Había 62 por ciento de...de...cómo se llamaba eso...

7 Maestra: De población en Tacuarembó que era descendiente

8 Milena: Descendiente de indígenas.

Milena también da cuenta de que con más tiempo o luego de volver sobre sus ideas en relación a la información del vídeo agregaría nueva información referida al total de la población de Uruguay con Ancestría indígena.

35 Maestra: Bien. Y la última pregunta... ¿Hay algo que te llamó, Mile, la atención en el video y que no lo anotaste? ¿Hay algo que recuerdes del video que te pareció importante y no lo anotaste?

36 Milena: Sí.

37 Maestra: ¿Cómo qué?

38 Milena: También me pareció importante anotar lo de la otra gráfica.

39 Maestra: ¿De la población de Uruguay?

40 Milena: Sí

Hay dos entrevistas que si bien mostraron diferencias en su contenido y organización, ambas estudiantes visualizaron la importancia de escribir para compartir con sus familias, el valor que le daban al tema que les había interesado y cómo las motivó tanto que deseaban compartirlo con sus seres queridos.

20 Martina: Por sí después le quería mostrar a alguien. Le quería mostrar a papá.

21 Maestra: ¿Te parece importante mostrarle a papá? ¿Mostrarles a tus padres? ¿Qué te parece interesante mostrarles después?

22 Martina: Me parece interesante para que sepan lo que yo he estado haciendo en la escuela.

23 Maestra: Para que sepan cómo trabajaste... ¿Te parece que hay alguna información que sea enriquecedora, qué sea buena para compartir?

24 Martina: Sí, porque es interesante.

25 Maestra: ¿Por qué te parece interesante?

26 Martina: Porque habla de muchas cosas y que son importantes.

27 Maestra: ¿Cuáles son las cosas que te parecen importantes?

28 Martina: Los indígenas uruguayos, la gráfica, las tumbas, su ADN y las cosas que hicieron.

31 Maestra: Sí, anotaste sobre que los indígenas cazaban, animales, cazaban con flechas...

32 Victoria: Esto también lo escribí en mi casa.

33 Maestra: Pero este texto fue el que escribiste acá.

34 Victoria: Sí, pero en casa se lo escribía a mamá, para mostrárselo.

35 Maestra: ¿Ahh pero en casa, estuviste hablando con mamá, compartiendo

información de lo que trabajamos en clase? ¡Qué bueno!

36 Victoria: Le dije de los animales salvajes, le dije también que son puma y venado. Los tigres también son animales salvajes.

Estas niñas hacen presente con sus expresiones, a la función comunicativa de la escritura, a lo que Miras (2000) plantea como la producción de textos para relacionarse con los otros a través de la interacción. Si bien en el proceso de estudiar las escrituras suelen ser privadas, es posible también producir escrituras para comunicar.

En síntesis

Los niños demostraron que entendieron la funcionalidad y el valor de la toma de notas. Pero también en su reflexión propusieron que hay más de lo que saben, de lo que escucharon que no pudieron registrar, los textos son opacos y no muestran el total producto de sus pensamientos.

Tal como lo propone Castedo (2021), es posible que los chicos comprendan mejor los conceptos de lo que demuestran en sus textos, es el maestro que en su pedido de explicación logra que los niños expresen sus saberes. Analizar las producciones y la perspectiva de los niños al producirlas y permitirles volver sobre ellas, como en el caso de las entrevistas, favorece develar lo que los textos muestran y ocultan a la vez, los conocimientos de los niños. Tal como lo expresa Perelman (2005) en su investigación, hay una distancia entre el contenido de los textos y lo que pueden verbalizar los niños en las entrevistas. Los textos ocultan parte de la construcción cognitiva de los alumnos en relación al tema.

Como expresa García Debanc (2009), el volver sistemáticamente sobre los escritos transitorios de los niños permite a los niños progresar y reformular sus aprendizajes. Es decir, a partir de las preguntas del docente sobre el contenido de sus textos y el proceso de producción pudieron visualizar nuevos elementos, en los que quizás no se hubieran detenido durante la elaboración anterior.

Cuanto más instancias de toma de notas se propongan, tendrán mejores aproximaciones a los quehaceres del estudiante referidos a la escritura, cuanto más oportunidades de reflexión posterior, sobre lo que escribieron mayor análisis metacognitivo podrán realizar, y mayores insumos tendrá el docente para conocer las concepciones y construcciones conceptuales de sus alumnos.

Nuevamente en la diversidad de textos escritos, la diversidad de ideas y opiniones, plasmadas en el papel o expresadas en el intercambio; así como en los posibles puntos de

encuentro, se hace presente necesario el valor del encuentro e interacción con el otro, mediados por el docente, como forma de avanzar colaborativamente en el contenido y poder dimensionar la importancia de lo que los demás pudieron observar, y de esta manera enriquecerse mutuamente.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

La reflexión sobre las prácticas cotidianas comunes en Ciencias Sociales propias o de otros compañeros, previas a la realización del presente trabajo; donde la escritura es utilizada, especialmente en los primeros grados, a modo de registro, para “dejar” un texto testigo en el cuaderno de clases, que contenga los aspectos trabajados sobre determinado tema; fue un disparador para que se analizara el quehacer docente y se generará la necesidad de cambio de esta situación, de la mano del conocimiento teórico que comenzaba a gestarse. De esta manera, se considera oportuno, favorecer el desarrollo de la escritura como herramienta generadora de aprendizajes. Esta visualización crítica de las prácticas cotidianas rutinarias, permite que se contemplen otras situaciones de enseñanza que pudieran desarrollar las condiciones didácticas que son potenciadoras de la función epistémica de la escritura y cómo esta, puede constituirse en posibilitadora de la construcción de conceptos del Área, en la medida en que el docente pueda promover actividades que permitan hacer presente en la clase diferentes escritos transitorios y definitivos construidos colectiva e individualmente. Se propone entonces, indagar cómo la toma de notas podría constituirse en potenciadora del aprendizaje y cómo los niños reflexionan sobre su valor e importancia.

La toma de notas se constituyó en un genuino desafío para los niños de segundo año, que nunca habían realizado por sí solos la producción de este tipo de escrito transitorio. Se mostraron motivados y disponibles para la actividad, lo que da cuenta de un entendimiento de la importancia del registro a través de la escritura de ideas y conceptos en escritos transitorios que permiten guardar memoria de la información que se va conociendo y reflexionando sobre el tema trabajado.

Todos los niños lograron realizar en mayor o menor extensión textos coherentes y pertinentes al tema trabajado y al video observado.

A partir de los datos analizados se han podido responder las preguntas de investigación que se plantearon y fueron motor del presente trabajo.

Los datos analizados nos permiten sostener que no se trató de una simple transcripción de lo escuchado en el video, sino que fue una verdadera actividad mental de selección y procesamiento de la información según sus propias ideas y opiniones de los datos del contenido histórico que consideraron relevante.

Se puede sostener a la luz de lo analizado y teniendo como base a los autores consultados y compartidos durante este trabajo, que es imprescindible generar condiciones didácticas óptimas para que la escritura se constituya en una herramienta para el aprendizaje. La producción de toma de notas no sucede aislada sino que hay un trabajo didáctico específico, pensado y secuenciado, que permite a los niños estar preparados para la actividad de escritura individual de este texto transitorio. De esta manera, la docente ha promovido que se generen interrogantes potentes sobre el tema, los niños se han apoyado en la lectura de textos informativos para la búsqueda y selección de información pertinente que diera respuesta a algunas de esas interrogantes en cada clase; han contado previamente con el acompañamiento de la maestra durante la toma de notas colectiva, que sirve de modelo y guía para acercarles las prácticas de escritura del estudiante y los acompaña en el ejercicio de dichas prácticas; han participado de los intercambios grupales que permiten cuestionar y desentrañar al contenido, así como reflexionar sobre los modos de decir más apropiados para registrar los conceptos analizados. Todo esto, se enmarca dentro de una finalidad determinada, el responder las interrogantes que los propios niños se plantearon sobre el tema, pero también el producir escritos más definitivos como los epígrafes para contar y dar a conocer lo aprendido a otros estudiantes del ámbito escolar:

Toda la actividad de los alumnos está dirigida hacia la realización de un escrito final. Esto permite dar sentido a las actividades de escrituras intermedias. Estas situaciones de escritura permiten la organización de la información y su disponibilidad para el alumno y según el análisis efectuado, de reorganizar el pensamiento a través de la producción de escrituras transitorias. (Anastasio, 2020, p.56)

De este modo se le da un sentido y continuidad al trabajo, que contextualiza y acompaña a los niños, les da un propósito y los hace partícipes de las consignas, generando también autonomía, responsabilidad y motivación tanto hacia el estudio del tema, como hacia la producción de los textos que se escriben durante el transcurso del trabajo. Por lo que también hemos podido comprobar la riqueza de la planificación de secuencias didácticas en Ciencias, que relacionen los conceptos a partir de preguntas problemas, y permitan acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el tema, con la escritura como herramienta necesaria para aprender.

A partir de la presente investigación podemos constatar la importancia de los escritos transitorios producidos durante la enseñanza en Ciencias Sociales, tal como lo expresa García Debanc (2009), permiten la reflexión intelectual, promoviendo la evolución tanto en los conceptos científicos como en la producción de los escritos asociados a dichos

conceptos. Para esto es importante posibilitar que los niños tengan una visión retrospectiva de sus textos, para que puedan reflexionar sobre lo aprendido.

Se observa claramente lo propuesto por Ferreiro (1991), Perelman (2005) y Castedo (2021) acerca de que debemos analizar una situación de escritura en su real contexto, contemplando las condiciones didácticas que la hacen posible, así como la interpretación que los propios productores de los textos le dan a su escrito. Ya que los textos que producen los niños no muestran algunos aspectos del contenido que los alumnos pueden haber conceptualizado o se encuentren en proceso de hacerlo. Por lo tanto, es importante como se plantea anteriormente, volver sobre los escritos, generando debate e intercambio sobre su contenido. Esta opacidad del texto deberá ser trascendida a partir de la “vuelta a los textos” para compartir con los otros y así los niños podrán revisar sus propias ideas en el proceso. Es en el intercambio en el que el análisis de las ideas recogidas en los escritos cobra relevancia y permite un avance conceptual en los contenidos de Ciencias Sociales.

Se puede ver que la edad de los niños no es un obstáculo, si se brindan las condiciones didácticas necesarias los alumnos pueden desde los primeros grados comenzar a ejercer las prácticas del estudiante tan necesarias para toda su escolaridad.

Cómo docentes es importante visualizar el valor de nuestra reflexión en acción. En la necesidad de tomarnos el tiempo, a partir de la teoría, de generar espacios de debate y análisis de nuestras prácticas cotidianas, para desestructurarlas y recrearlas en relación a las necesidades de nuestros alumnos. Para esto, es importante considerar el valor de la reflexión como colectivo, el poder planificar desde el trabajo colaborativo, para luego “poner en aula” situaciones de enseñanza valiosas, con una finalidad real para el alumno, como en este caso, la escritura de epígrafes para compartir los saberes construidos con otros compañeros de la institución. También es imprescindible, tomarse el tiempo para evaluar luego el proceso realizado, evidenciar las mejoras, potenciar aquello que resultó provechoso y volver a cambiar lo que sea oportuno.

Es necesario un maestro en formación permanente, que se encuentre dispuesto a adentrarse en esta ambiciosa empresa, pero que también tenga tiempo para poder recorrer este camino, que muchas veces debido al multiempleo docente y a la falta de espacios de intercambio entre colegas, se hace difícil sostener.

Ojalá estas páginas puedan considerarse el testimonio de una posibilidad, del cambio de un aula, de la valoración del derecho de los alumnos de ejercer prácticas de lectura y escritura desde un contexto social, que potencie su formación como estudiantes, motivados hacia su propio proceso de aprendizaje.

Sin dudas, en el corazón de los docentes participantes, se sembró la semilla de la intención, del cambio y de la reflexión, para seguir trabajando de esta manera.

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.

Anastasio, M. (2020). *Escrituras intermedias en Ciencias Naturales: Análisis de escrituras de toma de notas de videos en segundo grado*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1930/te.1930.pdf>

Bail, N., D'Amico, V., Gómez, M. L., & Vijarra, A. M. (2010). Enseñar sobre pueblos originarios y la "conquista del desierto": alternativas para revisar la propia mirada. En Siede, I. (Coord) *Ciencias Sociales en la escuela* (75-99). Buenos Aires: Aique.

Castedo, M., Molinari, M. C., Torres, M., & Siro, A. (2001). Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel Inicial. Buenos Aires: Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Castedo, M.; Paione, A.; Hoz, G.; Laxalt, I. y otros (2009). Escuchar la exposición docente y tomar notas. En *La diversidad en los animales*. Material para el docente, Prácticas del Lenguaje. Dirección de Educación Primaria. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: https://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/anexo_1_animales_escuchar_la_exposicion_docente_y_tomar_notas.pdf

Castedo, M. (2018). *Leer y escribir para aprender: módulo 5*. - 1a ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Libro digital, PDF - (Alfabetización para la unidad pedagógica)

Castedo, M. (2021) Tramas de escritura en el aula plurigrado. En Castedo M., Broitman C, Siede I (Comp.) *"Enseñar en la diversidad. Una investigación en escuelas plurigrados"* La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones74). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>

Castorina, J. (2008). Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. *Revista La Educación en Nuestras Manos*, (79).

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12 (3), 5-14.

Garcia-Debanc, C., Laurent, D., & Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), 27-50.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida*, 23(3), 6-19.

Lerner, D., Aisenberg, B., & Espinoza, A. (2008). La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. *JA Castorina y V. Orce (coords.)(2009): Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*.

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. 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. *Lectura y Vida, Asociación internacional de Lectura*. Año 25, N° 2.

Sancha, I.E. (2017). *Escrituras en las clases de matemática para explicitar, reorganizar y sistematizar lo aprendido: Análisis de una secuencia*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1380/te.1380.pdf>

Siede, I. (2010). Ciencias sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza en Siede, I. (Coord) *Ciencias Sociales en la escuela* (9 -33). Buenos Aires: Aique.

Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. (Coord) *Ciencias Sociales en la escuela* (210 -226). Buenos Aires: Aique.

ANEXO

Secuencia: Pueblos Originarios

Destinatarios: 2do año de escuela primaria

Contenido: La población indígena en la Cuenca del Plata (charrúas, guaraníes, chanás, 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:

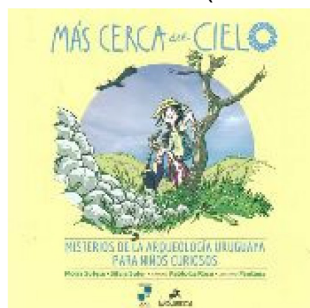
Primer momento:

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 uruguaya 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.

- 1 ABIERTA 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 dirá 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.

indios de nuestro territorio las construían para enterrar a sus muertos. En nuestro país se las conoce como **cairnes**, por derivación de la palabra inglesa.

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-minuanos. 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.



14

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:



Mapa Etnográfico realizado en 1892 por José Henriques Figueira (Montevideo, 1860-1946). En color negro indica las regiones ocupadas por las tribus en los tiempos de la conquista.

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:

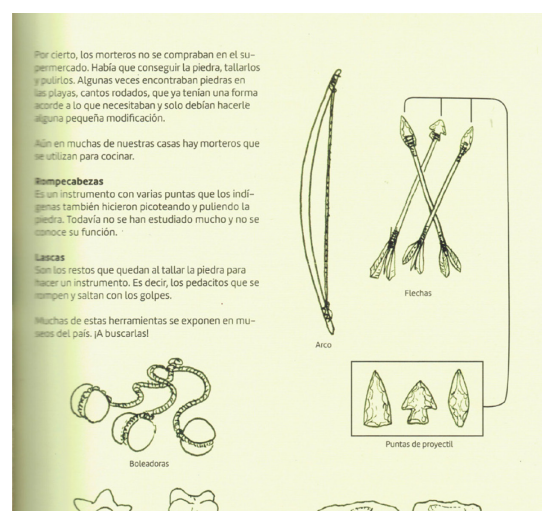
Puesta en común de lo hallado en cada grupo (distintos elementos con distintas funciones). Toma de notas colectiva (para guardar memoria).

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.*



Lo de Freddy

A lo largo de muchos años Freddy recolectó diversos materiales indígenas cerca del arroyo Chafalote. No es que se haya propuesto especialmente buscarlos. Al trabajar la tierra o de recorrida por el campo encontró boleadoras, puntas de flecha, lascas y hasta un rompecabezas.

Estos objetos descubiertos en las cercanías del arroyo Chafalote nos dicen que otras culturas vivieron en este mismo lugar —antes que nosotros—, cazaron, se bañaron en el arroyo e hicieron sus actividades diarias.

¿Qué son?

Boleadora

Arma utilizada para la guerra y la caza de animales. Está compuesta por piedras redondas (a veces forradas con cueros) y atadas por un lazo, también de cuero. Puede tener dos o tres piedras que se unen en un único lazo. Se dice que es un arma arrojada, lo que significa que se lanza. Se revolea sobre la cabeza para agarrar velocidad y luego se tira, de manera de enredar al animal con las cuerdas o de pegarle para hacerlo caer.

Para conseguir la forma redonda se eligen piedras muy duras y pesadas que los indígenas pulían con otras herramientas, también de piedra.

Cada bola de boleadora tiene unos 10 cm de diámetro, aunque algunas son más pequeñas. Muchas están marcadas por una especie de canaleta, que sirve para pasar y atar la cuerda que las une.

Para hacer las tiras (piola o cuerda) utilizaban algún cuero, aunque también otras partes de los animales, como los tendones.

De esta arma hoy solo se encuentra la parte de piedra, material que se conserva con el paso del tiempo, pero no las tiras (hechas con partes de animal) porque se desintegraron con el tiempo.

En muchos lugares de la campaña aún hay gauchos que las saben utilizar.

Puntas de proyectil

Instrumento que se usaba para cazar y combatir. Hay puntas de distintos tipo y tamaño: algunas fueron parte de una flecha, que se lanzaba con un arco, y otras formaron parte de una lanza, que se arrojaba directamente con el brazo.

En general, las elaboraron tallando piedras. Las hubo de hueso, pero esas ya no se conservan. Al igual que en el caso de las boleadoras, la punta que encuentran los arqueólogos es tan solo una parte, la huella de un arma mucho más grande. El arco y el astil (palo de la flecha) se hacían con madera y cuero de animales. Las lanzas se hacían también con materiales que no perduran en el tiempo. Por eso, ninguna de estas partes se encuentra hoy.

Mortero

Utensilio de piedra que servía para preparar alimentos y medicinas. Con el mortero molian, trituraban y machacaban vegetales. Por ejemplo, molian granos para hacer harina y bebidas. También machacaban juncos para fabricar cuerdas, con ellas hacían desde casas hasta tiras para colgar un bolso.

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>



Foto de petroglifos tomada en Flores

Flores

Segundo momento:

Puesta en común de lo leído por cada grupo.

Elaboración de un cuadro comparativo a través de la docente.

	BOLEADOR AS	ROMPECABEZAS	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.

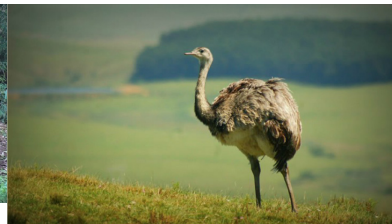
Consigna: *Buscar en qué actividades de la vida cotidiana se ponían en uso los elementos que conocemos e identificar si aparecen otros elementos de los cuales no quedaron restos. Marcar en el texto la parte que hace referencia al elemento y/o a su uso en la actividad que realizaban.*

Caza

Los charrúas practicaban la gran caza, o sea la caza a distancia.

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”

Fuente: Daniel Vidart (1996) “El mundo de los charrúas”.
Ediciones de la Banda Oriental.



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 (1996). "El mundo de los charrúas"
Ediciones de la Banda Oriental.



Vivienda

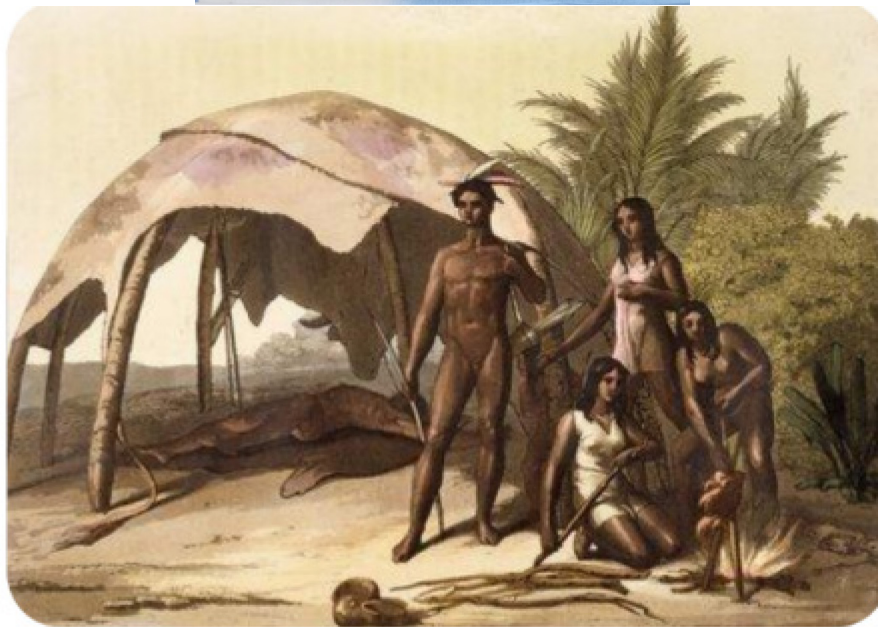
Ubicaban su vivienda cerca de ríos y arroyos. En general la vivienda era una estructura simple de 4 palos clavados en la tierra sobre los cuales colocaban travesaños horizontales. A los costados ataban esteras de juncos o totoras para protegerse del viento , y en épocas de frío y lluvia agregaban otras 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,

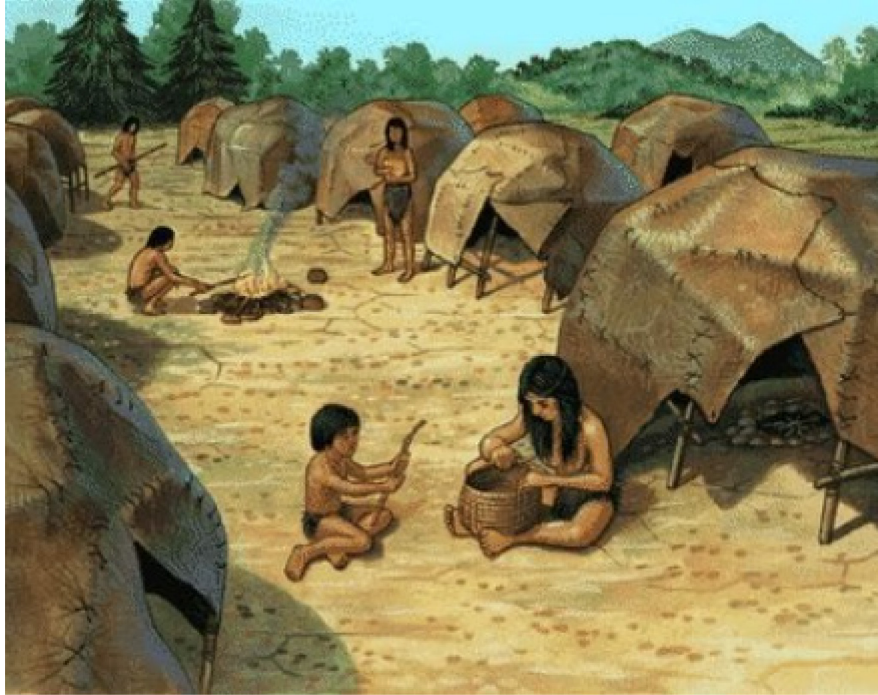
reemplazando las esteras por el cuero.

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

“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...”

Fuente: Daniel Vidart (1996). “El mundo de los charrúas”
Ediciones de la Banda Oriental.





Fuente: <http://ateneodemontevideo.uy/site/?p=129>

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 (1996). “El mundo de los charrúas”. Ediciones de la Banda Oriental



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 “chepí” camiseta sin mangas elaborada con piel de venado o yagareté. 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"



Fuente: <https://chancharrua.wordpress.com/2010/11/23/de-los-rituales-funerarios-charruas/>

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?



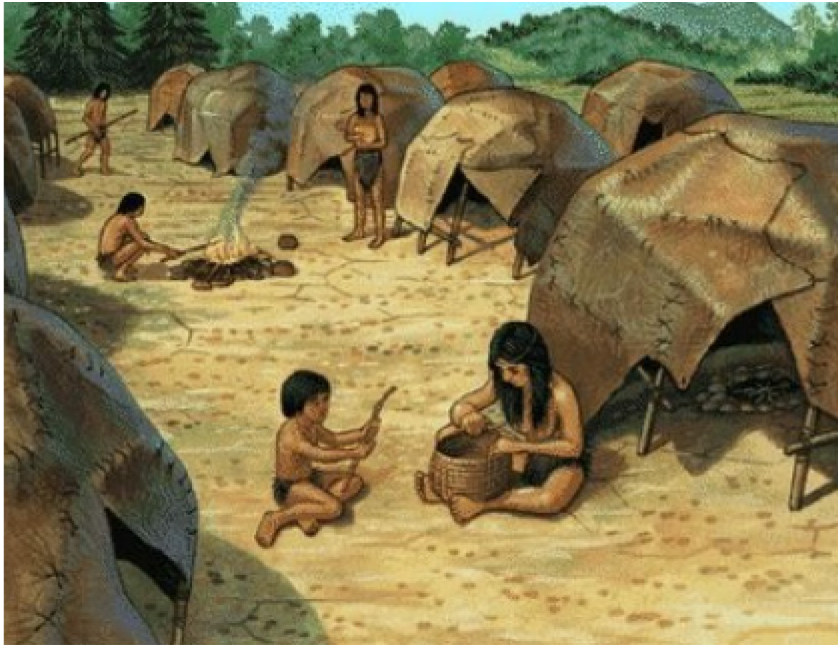
Clase 10: Escritura por sí mismos de epígrafes en grupos

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

