



Educación Infantil

Formación Docente para la Educación Infantil



Formación Docente para la Educación Infantil



Índice

Editorial

*Claudia Pires, Gabriela Ortega y Ernesto
Ro claw*
Página 3

***La fotogalería: una oportunidad para
enseñar a leer, escribir, apreciar y
producir***

Artículos:

Kamishibai: madera, papel y arte

Delia María Ferradas
Página 6

*Antonella Angelone, Isabel Fernández
Mouján, María Lucila Rotondo y Laura
Vignera*

Página 38

Reflexionar sobre la práctica y practicar la reflexión

Noemi Korin y Patricia Cesca
Página 19

Bibliografía sobre los artículos publicados (Libros, Revistas y Vídeos)

Mónica Maldonado
Página 51

Relatos de Experiencias:

Avistaje de aves del Parque Tres de Febrero

Claudia Díaz
Página 30

Sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas por los artículos en este número de la Revista

Ana María Rolandi
Página 52

Convocatoria al próximo número

Página 55

Proyecto de articulación Jardín Mitre - IES Eccleston

*Gabriela Radovitzky, Paula Rudman, Erica
Pfurr y otros*
Página 34

Orientaciones a los autores

Página 56



Editorial

*Por: Claudia Pires, Gabriela Ortega
y Ernesto Roclaw*

En este número los invitamos a recorrer caminos de la educación y de la práctica en la que se entrelazan aspectos variados y novedosos que aportan desde diferentes áreas a la educación de nuestra infancia, el arte teatral, la mirada del ambiente natural, recorridos por las salas de los más pequeños, preocupaciones institucionales objetivadas en proyectos de investigación y el aporte de alumnas desde el taller de práctica forman parte de este interesante recorrido que los invitamos a transitar.

La profesora Delia Ferradás nos introduce en el mundo poco conocido del "kamishibai" o teatro de papel, en un ameno relato nos propone reconstruir la historia de esta manifestación artística, poco conocido, recorriendo su historia desde sus orígenes. También nos propone acercar a los niños pequeños a esta remota manifestación teatral, conservando toda su magia y su fantasía, a la vez que

los invita a conocer narraciones procedentes de diversas culturas como una forma de aportar a la construcción de una mirada que valora y rescata la riqueza de la diversidad cultural.

Desde la idea que la institución es algo dinámico que debe mirar y mirarse, las profesoras Noemi Korin y Patricia Cesca llevan a cabo un proyecto de investigación iniciado y desarrollado en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" que surge a partir de la preocupación observada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde la mirada global que aborda el trabajo, involucran a directivos, docentes y estudiantes en la identificación de sus responsabilidades y sus espacios en la institución, determinados en el interjuego de variables como el aprendizaje, la enseñanza y el rendimiento académico.

El ambiente cercano, muchas veces transitado y pocas observado ha sido el marco a partir del cual la Profesora Claudia Díaz, desde su Cátedra "Conocimiento del Ambiente: Ciencias Naturales en la Educación Inicial" nos propone un "Avistaje de aves del Parque



Tres de Febrero”, desde esta mirada a partir de un relato novedoso y ágil nos relata la experiencia desarrollada con los alumnos, compartiendo con el lector las orientaciones didácticas con las que se plantea el trabajo e invitándolo a descubrir en las aves la riqueza del ambiente natural.

Como la infancia toda es nuestra preocupación, los pequeños del jardín maternal no podían estar ausentes, la Profesora María Fernanda Barnes, desde un proyecto de integración entre el Jardín de Infantes Mitre y el ISPEI “Sara C. de Eccleston” aborda el acompañamiento docente en relación al juego espontáneo en el Maternal. La propuesta centrada en acciones concretas, y mediante la utilización del invaluable recurso del registro fílmico, nos propone revisar los criterios a partir de los cuales se organizan los espacios lúdicos que intentan promover juegos motores con los pequeños, ampliando de esta forma, nuestra mirada del cotidiano escolar en este nivel educativo.

Desde un espacio para los futuros maestros, un grupo de alumnas de la Formación Docente presenta la experiencia que han desarrollado en su taller de práctica, en el mismo han diseñado un espacio llamado “fotogalería”. Situaciones didácticas, enriquecen la propuesta a la vez que propician oportunidades y desafíos para que los niños comiencen a apropiarse del sistema de lectura y de escritura, y desarrollan procesos de apreciación y producción de las imágenes que la variedad de fotos expuestas propone.

“--¿Qué es un sueño?—soñamos por la noche. Pensamos en alguna cosa [!].

--- ¿De dónde viene? –No lo sé.

--- ¿Qué es lo que tú crees?

--- Nosotros lo hacemos [!]

Piaget, J. (1993:99) *La representación del mundo en el niño*. Madrid. Morata.



"Nosotros lo hacemos", eso intentaron hacer desde el teatro, la institución, el jardín maternal, el avistaje de aves, la fotogalería, los que participaron de esta publicación, representando a todos los que trabajan en ella por una educación y una infancia mejor.



Kamishibai: madera, papel y

arte

Por: Delia María Ferradas

Resumen

El kamishibai o teatro de papel era una antigua forma de expresión teatral cuyo propósito consistía en contar historias. El relator usaba un pequeño escenario de madera en el que iba introduciendo ilustraciones sencillas que se renovaban a medida que avanzaba el cuento.

En este artículo, realizamos un recorrido histórico a través de su origen, su evolución y su ubicación en la actualidad.

Al mismo tiempo, transcribimos una entrevista realizada a Celia Alfonsín, docente y bibliotecaria, pionera en la implementación de esta técnica en las instituciones donde se desempeña. Ella nos ha referido una experiencia personal realizada, junto con una maestra, en el marco de la biblioteca del Colegio de la Reconquista de Tigre.

El descubrimiento del kamishibai, por parte de los niños, les despertará un universo de ensueño, magia y fantasía, y los introducirá en un mundo de narraciones procedentes de diversas culturas. Ésta será una experiencia inolvidable, y los invitamos a vivirla y compartirla.

Palabras Clave:

TEATRO KAMISHIBAI –
LITERATURA JAPONESA – TEATRO
JAPONES

Introducción

Antes de abordar esta original forma teatral, el *kamishibai* o “teatro de papel” o más precisamente “drama de papel” que era una técnica para contar historias, nos detendremos en el siglo XII. Los monjes budistas utilizaban pergaminos donde se combinaban textos con imágenes llamados *emaki*. El *emakimono*, narrativa ilustrada en forma horizontal, data del Período Heian en la historia de Japón. Fue una forma de arte desarrollada en el siglo X que contenía una introducción del Budismo y otros elementos culturales del siglo VI.



Los monjes contaban historias entrelazadas con enseñanzas morales para oyentes mayormente analfabetos. Esta metodología permaneció como forma de relato durante varios siglos, pero tuvo su



renacimiento entre los años 1920 hasta 1940 debido al estado de pobreza en el que se encontraba Japón.

Se puede advertir que el *kamishibai* era popular alrededor de 1930. El Murciélago Dorado, un héroe-esqueleto peleaba por la verdad y la justicia, como un emergente de la situación vivida en Japón en ese momento. Asimismo, el tono nacionalista manifestado al comienzo de la Segunda Guerra Mundial era el producto del patriotismo pro-bélico, la exaltación militarista y la elevación del espíritu del pueblo.



Fue evidente, en ese período, la extensión de la presencia de Japón en Asia: la ocupación de Corea y la anexión de regiones de China. Por otra parte, el Imperio Japonés se apoderó de colonias que Alemania tenía en el Pacífico (Período Taisho y Período Showa).

Un cuentista o *gaito kamishibaya* golpeaba dos trozos de madera enlazados por una cuerda llamados *hyoshigi* para avisar su llegada a diferentes villas. Montaba en bicicleta y llevaba dulces que eran comprados por los niños que se ubicaban en los primeros asientos frente al escenario. El relator usaba un pequeño escenario de madera. Se iban introduciendo ilustraciones que se removían a medida que avanzaba en el relato. Las historias correspondían a series de cuentos cuyos nuevos episodios eran relatados en cada visita a las villas.



Remontémonos en el túnel del tiempo a una calle de cualquier ciudad de Japón, cuando la desocupación y el desempleo hacían estragos en la economía familiar. Entonces, acudió en ayuda el milagro de la literatura y, desde tiempos ancestrales, volvieron antiguos relatos que se ubicaron



en las bocas de improvisados cuentistas que después transformaron esto en una profesión.

Uno de ellos, subido a una bicicleta, con su timbre convocador, con el golpeteo de los palillos de madera y con sus golosinas llamaba a los niños y también nos está llamando a nosotros para escuchar, en esta oportunidad, el cuento de hadas japonés "El señor Saco de Arroz", versión oral de lo escuchado tanta veces, en lejanas callejas orientales.

A medida que avance el relato, tendrá lugar el *kioukan* que es la comunicación grupal compartida (teatrillo, cuento, narrador y experiencia) y se explicarán los momentos de la representación, la participación del narrador y la reacción de la audiencia.



Se abre el teatrillo de tres hojas, se preparan las láminas con dibujos grandes.

En cuanto al movimiento de las mismas, la metodología consiste en ir extrayéndolas hacia afuera; colocándolas atrás, para lograr un efecto específico: de lentitud, de rapidez, abrupto, por secciones, y moviéndolas para que se adecuen a la intencionalidad que se quiere dar. Los espectadores esperan la lámina nueva mientras la anterior se va escondiendo. Se fomenta así la concentración, porque la audiencia se esfuerza en ir conectando las partes de la historia.



El número de láminas recomendado es de dieciséis. En cuanto a su tamaño, se aconseja de 38 por 26,50 centímetros.

Los niños se disponen a escuchar un texto sencillo, relativo a los dibujos. Se respira un halo mágico y la atención llega a su punto máximo. Antes de comenzar, se anuncia el título del cuento.



En tiempos remotos, vivía en el Japón, un célebre guerrero a quien llamaban Tawara Toda o "Señor Saco de Arroz". Pero su verdadero nombre era Fujiwara Hidesato. Se le hacía insoportable el ocio del hogar y decidió emprender un viaje de aventuras. Llevó en el cinto dos sables, enganchó el carcaj en un hombro y empuñó el arco. Al llegar a un puente, se le interpuso un enorme dragón dormido que exhalaba fuego y humo por las narices.

La estructura de madera separa el mundo de la historia del mundo real. Al deslizar lámina por lámina (el guerrero, el dragón), el público dirige su mirada al próximo dibujo. El narrador se esconde parcialmente para que fluya el hilo de la historia.

El guerrero era valiente y caminó sobre el cuerpo del dragón. Al dar vuelta la cabeza, vio en su reemplazo a un hombre que hacía reverencias. Su cabeza portaba una corona en forma de dragón y vestía un atuendo azul. Tawara Toda se acercó y le preguntó por su identidad. El extraño respondió que era el rey Dragón del Lago y que su palacio submarino se encontraba junto a ese puente. Su deseo era matar a su enemigo, el Ciempiés, pues éste había descubierto su casa y se llevaba cada noche a un miembro de su familia.

Cada lámina establece un equilibrio entre la atención y las emociones de lo futuro y de lo presente (preparación para el advenimiento del ciempiés).

Desesperado decidió solicitar la ayuda de un ser humano, pero todos huían al ver al monstruoso dragón. Sin embargo, notó que el guerrero no escapaba y así osó solicitar su ayuda para que el ciempiés resultara muerto.



Los niños y las niñas oscilan entre la risa y el llanto, el miedo y la alegría.

En la montaña Mikami, se levantaba el palacio del Ciempiés, pero como se dirigía en la noche al palacio del lago, lo esperarían allí.

Al visitar esa construcción de mármol blanco, Hidesato quedó maravillado. Los peces salieron a recibir al rey Dragón y a su invitado. Le sirvieron un banquete, se escuchó una deliciosa música y se bailó al compás de la misma. Estos placeres alejaron el recuerdo del Ciempiés que asolaba el reino.

De pronto, el palacio comenzó a temblar y los pasos del monstruo retumbaron por la galería. Lo más llamativo de él eran los globos de fuego de sus ojos; no obstante, también llamaba su atención lo imponente de su largo cuerpo. El guerrero no manifestó miedo, sino que lo enfrentó con su arco y con las tres flechas que llevaba en su carcaj. Éstas no penetraban sino que resbalaban desde la cabeza del Ciempiés puesto que era invulnerable a las armas.

Los dibujos muy bien realizados, tanto

esquemáticos como atractivos, se utilizan para que se comprenda mejor la fastuosidad del palacio y la aparición del monstruo con ojos de fuego.

Entonces, Hidesato recordó que la saliva del hombre era mortal para los ciempiés. Había arrojado dos flechas, pero faltaba la tercera. Puso en su boca la punta de la misma y luego disparó. Esta vez se clavó en la cabeza del animal, el cual se agitó y luego quedó inmóvil. Sus ojos de fuego se apagaron poco a poco y sus cien pies se aflojaron mientras en el cielo retumbaba el trueno, brillaba el relámpago y rugía el viento.

Al interpretar el texto, se produce la interacción entre los pequeños y el mensaje del narrador. El intérprete adapta su entonación, su ritmo y su verborragia.

El rey Dragón, sus hijos y cortesanos se escondieron desmayados de miedo mientras el edificio temblaba en sus cimientos.

El guerrero los llamó para que fueran a observar cómo el cadáver del Ciempiés



flotaba sobre las aguas completamente enrojecidas por su sangre. La familia del rey Dragón lo nombró su protector lo agasajó con otro banquete y le ofreció vino. El anfitrión quiso persuadir al guerrero para que se quedara unos días; sin embargo, éste deseó volver a su casa. Le ofreció presentes en reconocimiento a su hazaña. Una procesión de peces lo acompañó, mientras se despedía. Iban vestidos de gran gala y con la corona de dragón en la cabeza. Los regalos fueron en este orden: una campana grande de bronce, un saco de arroz, un rollo de seda y una cazuela.

A esta altura del relato y habiéndose producido el clímax, el público respira un poco ante el fragor de la narración.

La familia y los criados del guerrero se mostraron inquietos al ver que no había regresado, pero, en cierto modo, se tranquilizaron al pensar que se había refugiado en alguna parte por la violenta tempestad que se había desatado.

Más tarde, lo vieron volver desde lejos y se sorprendieron por los ricos presentes. Éstos tenían una virtud mágica: si bien la

campana era como todas, Hidesato la regaló a un templo vecino para que, colgada desde muy alto, diera las horas del día a todo el pueblo; el saco de arroz, inagotable, pues, aunque se quitaba este elemento para las comidas del día, siempre estaba lleno; el rollo de seda servía para que le realizaran constantemente trajes nuevos con los que se presentaba a la corte y la cazuela no necesitaba de fuego, ya que cualquier ingrediente que se introdujese en ella, resultaba cocido al instante.

Estos milagros y la recompensa ante una acción altruista producen *catarsis* entre los oyentes.

Hidesato llegó a ser muy poderoso y rico y, porque no tenía que gastar ni en arroz ni en seda ni en leña, su fama se extendió hasta muy lejos y así fue llamado para siempre el Señor Saco de Arroz.

Así el texto se ajusta a los sentimientos y formas de pensar de los personajes y éstos hallan eco y producen en la audiencia procesos de proyección y de identificación.



El *kamishibai*, manifestación cultural peculiar de Japón, fue una técnica especial de lenguaje oral. Nacido en los barrios más concurridos de Tokio, a finales de los años '20 continuó en los años '30 como consecuencia de la depresión. Muchos desempleados estaban en las esquinas de las calles con su teatrillo portátil, láminas de *kamishibai* y dulces para vender. Esto les permitía obtener dinero para su supervivencia. Este tipo de teatro fue el *kamishibai* "callejero". Quizá haya derivado del *tachie* (dibujos de pie, ya que los artistas movían muñecos de papel sobre palillos de bambú mientras relataban su historia). Sólo hay fragmentación de *tachie*; sin embargo, ejerció una influencia muy grande y en 1930, se fabricaron láminas de dibujos narrativos conocidos como *hirae*.

Originariamente, fue una empresa comercial y ésta era sostenida por personas emprendedoras que efectuaban las láminas y las alquilaban a los actores. Luego, ellos contrataron escritores e ilustradores quienes elaboraron juegos para cada historia. Había un desgaste de las láminas y su vida útil duraba cerca de

seis años.

Después de la Segunda Guerra Mundial, existían aproximadamente cincuenta mil presentadores en las esquinas de las calles de Japón. Igualmente, las autoridades, preocupadas por la influencia de este tipo de teatro, lo censuraron y la mayor parte de las ilustraciones, anteriores a la guerra, fueron destruidas. Al mismo tiempo, ocurrió una paradoja, ya que resurgió por la necesidad de miles de soldados desempleados que necesitaban un medio de sustento y salieron a narrar con la bicicleta.

Paralelamente, surgió el *kamishibai* "educativo". Gozan Takahashi fue el iniciador de este movimiento a partir de 1935. En 1938, se creó la "Asociación del Kamichibai Educativo en Japón". Se usó el mismo formato pero se adecuó el contenido a la enseñanza. Más tarde se extendió a la educación social para adultos. En 1952, todavía seguía siendo un trabajo para los soldados desempleados.

A finales de la década de los '50, se hizo popular la televisión en Japón. En el año 1960, quedaban sólo trescientos actores en Tokio y la decadencia fue inevitable en



los años subsecuentes. Desapareció de las esquinas, se desarrolló el *kamishibai* casero creado por aficionados y las bibliotecas públicas fueron el ámbito propicio para continuar la tradición.

Una posible clasificación consiste en considerar cinco tipos de este teatro, a lo largo de su evolución: a) Los que se basan sobre leyendas o cuentos populares y maravillosos. b) Los que ponen el acento en valores. c) Los que nacen para enseñar contenidos didácticos. d) Los creados para jugar. e) Los escritos para adultos.

La época actual, dominada por los medios de comunicación social, ha debilitado el enriquecimiento personal de los niños con otros; por lo tanto, el rol del *kamishibai*, como una forma de transmisión cultural, se está recreando en Japón. Se han establecido círculos de este teatro de papel tales como la Asociación Internacional de Kamishibai de Japón.

Aunque en las calles de la ciudad, ya no puede ser encontrado, se ha instalado en jardines de infantes, clubes de comedia y en conferencias corporativas. Su interés está centrado en la divulgación y el conocimiento del espíritu auténtico de

esta especie dramática tanto dentro como fuera del país.

Se ha extendido, como recurso didáctico, en países del sudeste asiático, en algunos países europeos y en Argentina cuenta también con adeptos, tal es el caso del encuentro que mantuvimos con la docente, Celia Alfonsín, docente y bibliotecaria, pionera en la implementación de esta técnica en las instituciones donde se desempeña. Ella nos refirió una experiencia personal realizada, junto con una maestra, en el marco de la biblioteca del Colegio de la Reconquista de Tigre, en el cual alumnos de tercer grado estaban estudiando la germinación. La docente ilustró el proceso mediante el *kamishibai*. Para ello, preparó imágenes que representaban los diferentes momentos del crecimiento de la semilla. Fueron los mismos niños los encargados de explicar su contenido. De esta manera, pudieron experimentar y disfrutar del uso del teatrillo para atrapar la atención de sus compañeros. En esa oportunidad, la música elegida fue "Tocata y fuga" de J. S. Bach. Éste es un claro ejemplo de uso pedagógico de este teatro, puesto que se lo empleó para la transmisión de un texto descriptivo-



explicativo.

Otra experiencia efectuada por la misma docente tuvo como propósito una actividad de lectura y escritura que consistió en la producción de un cuento. Todos participaron en la elaboración del texto literario y de la ilustración de las imágenes. En este caso, se puso el énfasis en los aspectos creativos e imaginativos.

A continuación, transcribimos una entrevista efectuada a Celia Alfonsín, a los efectos de comprender mejor la dinámica empleada:

¿Qué tiene de simple y de complicado el teatro kamishibai?

En realidad, no tiene nada de complicado; justamente, es accesible a todos. Se destaca por su sencillez, ya que cualquiera puede abordarlo.

¿Qué tipo de literatura y qué período abordaban los cuentistas orales?

La literatura pertenecía a los cuentos tradicionales de Japón que es la que perdura aún hoy. Los cuentistas, que recibían el nombre de *gaito kamishibaiya*, se inspiraban en el período de Heian que se extendió desde los siglos VII al XII.

¿Cuándo surge esta forma de teatro?

Se supone que su origen se puede ubicar antes de la escritura. En todos los tiempos, el hombre tuvo necesidad de comunicarse. Al comienzo, generalmente, estaba en manos de las mujeres quienes escuchaban y relataban las historias. Las imágenes pasaron a ser una ayuda memoria para ellas, porque no sabían ni leer ni escribir. Era considerado como una especie de pasatiempo. Después fue utilizado por actores, locutores o cualquier otra persona que lo practicara como una forma de trabajo, pues servía para cubrir una necesidad de supervivencia.

Se conocía como el teatrillo de la bicicleta, pues los narradores se transportaban por este medio. Aquél que no tenía una, podía pedirla prestada o alquilarla. Este traslado permanente provocaba un gran deterioro de las imágenes; por este motivo, las originales se fueron perdiendo al ser reemplazadas por otras nuevas. El narrador se ubicaba en una esquina y convocaba a los niños tocando el *hyoshigi* que era un llamador de madera. Les vendía golosinas que no se comían hasta terminar el espectáculo. El niño que no lograba comprar podía observar la obra,



pero desde un lugar más lejos.

¿Qué relaciones existieron entre esta forma de teatro y los valores democráticos?

Con el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, fue utilizado como propaganda del gobierno, puesto que contribuía a estimular las llamas del patriotismo. En la posguerra, fue prohibido por esa misma razón.

¿Qué rol cumplieron las bibliotecas populares?

En aquel entonces, no cumplieron ningún rol pues no había bibliotecas populares. En cambio, en la actualidad, se dedican a difundir esta técnica, porque ellas conservan las láminas y las prestan para ser utilizadas en las casas de las familias.

¿Cuál fue el auténtico espíritu de esta forma dramática?

Su espíritu fue el de lograr entretener, pasar el tiempo. En esos momentos, se usaron, además, para enseñar diversos temas escolares. En los colegios de Japón, hay hoy un *kamishibai* en cada aula, dispuesto a que los docentes y los niños puedan usarlo en clase, con lo cual su

espíritu pasa a ser educativo. El objetivo es utilizarlo como técnica de enseñanza.

¿Qué clase de fascinación ejerce sobre los niños?

Es muy particular. Con el teatro se logra una separación entre el cuento y la persona que lo narra. Esto despierta una interacción gozosa y compartida entre los espectadores. Además provoca la magia grupal por ser un lugar cerrado y por haber un número reducido de niños. Esto brinda una atmósfera de intimidad y misterio. Por otra parte, produce una fascinante tríada y complicidad entre el autor, el intérprete y el público.

¿Qué técnica se utiliza para realizar las láminas?

Las imágenes tienen que ser simples, de colores claros. El propósito es que se concentren en la historia y el mensaje que deja y no en detalles superfluos.

¿Dónde se implementan experiencias de kamishibai?

Son conocidas las experiencias en España y en Perú sobre la difusión de esta técnica mediante talleres dados a docentes y bibliotecarios. En nuestro país, funciona el Club Argentino de Kamishibai que ofreció en mayo de 2010 una muestra de



teatro. Se leyeron obras tales como “El libro de la almohada de Sei Shonagon”, “La langosta y el grillo”, “El pez Cham”, entre otras.

¿Cómo debe ser el lenguaje que emplea el narrador y el tono de su voz?

El lenguaje debe ser sencillo, sin demasiados sobresaltos. Se deben utilizar, generalmente, frases cortas, poco diálogo. Su principal característica es la brevedad.

Es muy importante la interpretación del narrador en cuanto al uso de la voz. En relación con su ubicación, se prefiere su permanencia detrás del teatro. Hay casos en que se ubica junto al teatrillo, pero esta forma no es aconsejable, porque al actuar en demasía, atrae la atención de los niños que deben concentrarse solamente en el relato. Su participación debe ser pasiva. Tiene que lograr conectar a la audiencia con el mundo de la ficción y compartir con ella los sentimientos y emociones que la historia quiere transmitir.

La experiencia vivida por esta docente puede servir, quizá, como motivación para emprender otras, a partir del conocimiento exhaustivo de las raíces y el desarrollo del teatro *kamishibai*.

Los educadores que quieran recrearlo deberán tener en cuenta ciertos aspectos a la hora de su implementación. Es muy importante, previamente, leer la obra con atención, consustanciándose con el espíritu del mensaje.

Por otra parte, antes de la representación, repasar el orden de las imágenes para evitar su confusión y para ello, se aconseja numerarlas. Siempre es importante adecuar el dibujo al texto sin que deje de poseer la simplicidad requerida. En relación con el momento de la representación, apagar las luces y seleccionar una música acorde con el espíritu del cuento.

A la vez, el teatrillo debe estar ubicado a 110 centímetros del suelo, sobre una mesa cubierta con una tela negra. Antes de comenzar con la obra, hay que presentarlo lentamente, abriendo cada una de sus tres partes para crear la expectativa y la concentración. La iluminación se dirigirá sólo a él. El grupo no excederá las cincuenta personas. No olvidar destacar el título del cuento, al autor y a su ilustrador.

Al finalizar, se cerrarán lentamente las partes del teatrillo y se acompañará este hecho con la música del inicio.



Aunque los lectores de este artículo hayan tenido otras experiencias teatrales occidentales y orientales (teatro Kabuki, Noh), el descubrimiento del teatro *kamishibai* por parte de ellos los introducirá en un mundo de cuentos, en principio, japoneses; pero luego, se podrá extender la selección a narraciones procedentes de otras culturas. Por eso, es aconsejable no sólo nutrirse de la bibliografía adecuada, sino también investigar nuevas fuentes.

En ningún caso, se caerá en la improvisación, en cuanto al texto; ni tampoco, descuidar el sentido estético en relación con la elaboración de las láminas, elemento sumamente importante en esta muestra artística.

Recomendamos ponerse en contacto con los carpinteros especializados en la confección del teatrillo de madera para que ellos lo construyan de acuerdo con el modelo tradicional en cuanto a la materia y a las medidas que correspondan. Cualquier innovación que se implemente en el aula deberá tener un soporte adecuado para no caer en banalidades y en productos espurios.

La experiencia del *kamishibai* es inolvidable y los invitamos a vivirla y compartirla.

Agradecemos, con todo afecto, la colaboración de la especialista Celia Alfonsín y de la profesora Leonor Noemí Schiber, quienes nos nutrieron con la experiencia obtenida a lo largo de su rica trayectoria.

Bibliografía

- Aldama Jiménez, Carmen, "La magia del *kamishibai*" en *TK Asociación Navarra de Bilbliotecarios*, N° 17, diciembre 2005.
- Aldama Jiménez, Carmen, "El placer de contar y crear cuentos" en www.educacontic.es, 21 de octubre 2009.
- IKAJA, Asociación Internacional de *Kamishibai* de Japón, n° 1-4 de su revista.
- "Kami-shibai is fun for all", Doshinsha Publishing Co., Tokio Japan.
- Suzu, Suzuki, "Un cuento



ejemplar” en
[www.revistaseda.com.ar/articulos/
kamishibai.php](http://www.revistaseda.com.ar/articulos/kamishibai.php), 24 de octubre
2011.

- www.doshinsha.co.jp/kamishibai.html, (Libros de *kamishibai* de la editorial Doshin-sha).
- www.irati.pnte.cfnavarra.es/kamishibai/, (Proyecto *kamishibai* Pamplona-Iruña).

Delia María Ferradas es Profesora de Castellano, Literatura y Latín (Profesorado Normal Superior Mariano Acosta). Licenciada en Letras (Universidad Católica Argentina). Especialista en Literatura Infantil-Juvenil (Instituto SUMMA). Se desempeña como docente y asesora en Prácticas del Lenguaje y Literatura en la Educación Inicial en diversos Profesorados de Educación Inicial y de Enseñanza Primaria, dependientes de la Dirección de Educación Superior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: ISPEI “Sara C. de Eccleston” y Escuela Normal Superior N° 10 “Juan B. Alberdi”, entre otros. Trabaja en escuelas de Nivel Medio. Dicta cursos de perfeccionamiento para maestros y profesores. Participa como expositora en congresos y simposios de su especialidad. Es coautora con Gabriela Romeo del libro *La lectura va de viaje y Proyectos para desplegar las habilidades lingüísticas. Hablar, escuchar, leer y escribir*. Con Leonor Noemí Schiber: *Comunicación, Semiótica, Lingüística y Arte y “Escobas, escobitas, escobazas...” en Proyectos con Literatura*.

Su e-mail es: del_fer@hotmail.com



Reflexionar sobre la práctica y practicar la reflexión

Por Noemi Korin y Patricia Cesca

Resumen

Este artículo da cuenta de un proyecto de investigación iniciado en agosto del 2011, sobre aprendizaje, enseñanza y rendimiento académico en el ISPEI "Sara C. de Eccleston". Intenta ser explicativo de las razones que lo motivaron, de la concepción de investigación e instrumentos usada y de la intencionalidad de convertirlo en insumo para reflexionar sobre las experiencias educativas en una línea de tiempo que va del pasado, se detiene en el presente y se proyecta a futuro.

Palabras Claves

ENSEÑANZA – APRENDIZAJE –
RENDIMIENTO ACADÉMICO

Reflexionando sobre el contexto

Los cambios globales a nivel social y económico tendrían un alcance estructural en el sistema educativo que llegarían a modificar aspectos centrales de las modalidades de organización de las acciones educativas.

Estos cambios afectan la representación del "estudiante" y su rendimiento ya que los ubica frente a la incertidumbre de su futuro, la diversidad de mensajes (en los que juega un rol importante la hegemonía de los medios masivos) entre otros.

Un tópico importante se abre cuando consideramos las nuevas subjetividades asumiendo que el estudiante en cada tiempo histórico adoptó características específicas que llevan las marcas y las firmas de las instituciones por las que transitó, más aún cuando reconocemos que se dan trayectos diferenciados generadores de desigualdad.

Es una coyuntura ampliamente reconocida que hoy asistimos a modificaciones inéditas de las condiciones en las que se construye las identidades infantiles y juveniles. Rossana Reguillo Cruz (2007) considera que en ello operan tres causas: la aceleración creciente de los procesos de informalización de la sociedad, el descrédito frente a la/político que en el caso de los jóvenes se mide por un desencanto sobre las instituciones y la transformación de las subjetividades.



Desde nuestra tesis propiciamos el desarrollo de competencias como posible contestación al escenario antes descrito. Claro está que a continuación surge la pregunta del *¿Cómo?*. Siguiendo a Philippe Perrenoud (2004) podríamos decir que para la formación docente se requiere apelar a un trabajo que ponga al estudiante frente a aprendizajes basado en problemas que constituirán su cotidianeidad laboral y que, a pesar de la singularidad de cada una, puedan ser operacionalizados gracias a competencias de cierta generalidad. Se trataría de ir mucho más allá de ejercicios clásicos de consolidación y aplicación creando competencias, tanto al interior de las disciplinas como en su intersección y, que trabajen la transferencia y la movilización de conocimientos en situaciones complejas.

Sin embargo tal cometido parece empañarse cuando se advierten disonancias entre estos propósitos de la institución y las aspiraciones de los alumnos, la falta de interés o el agobio ante la situación de tener que estudiar y trabajar.

La posición a adoptar podría ser el estar advertidos acerca de que ello está

sucediendo, para aceptar que esto es así, o para pensar si se podría maniobrar con eso de otro modo, o para revisar las circunstancias que operan a la manera de distractores.

Al respecto Richard Sennet (2006) habla con preocupación de lo que él llama el déficit social de la cultura del nuevo capitalismo, entre los que se encuentran el debilitamiento del conocimiento institucional. Para él este déficit exacerba el estrés, no se encuentra el sentido del trabajo y las presiones generan malestar.

Frente a ello la educación superior y particularmente aquella encargada de la formación de nuevos docentes, podría convertirse en un lugar de cobijo que ofrezca a sus estudiantes una comprensión crítica y compleja de su contexto histórico, y a la vez competencias para poder desenvolverse en él.

Reflexionando desde la institución

Movidos por esta preocupación es que el consejo académico del Instituto Eccleston entiende como prioritaria la lectura de su cultura institucional y el constituirse en grupo de aprendizaje que reflexiona y se



problematiza sobre los pre requisitos de la enseñanza y del aprendizaje que influyen en los rendimientos académicos y en la formación de competencias que conforman el rol del estudiante y del docente

El problema se plantea en reuniones de personal o de alumnos cuando se interrogan por las problemáticas específicas por las que atraviesan los alumnos/as de este nivel en sus clases y en las prácticas que realizan. Con frecuencia, en estos espacios sean formales o informales se enuncia malestar por los procesos y resultados logrados en dichos espacios. En ese sentido, pareciera haber discrepancia entre lo esperado y lo obtenido que se expresa en una preocupación por la enseñanza, por el aprendizaje y por el supuesto bajo impacto que causa en el rendimiento académico.

Es entonces cuando este organismo convoca a sus docentes para la presentación de proyectos de investigación que hicieran posible ubicarse, tanto directivos, docentes y estudiantes, en un "pensamiento situado", para tomar distancia de lo que sucede en las prácticas de enseñanza regulares en la

que esas dificultades se manifiestan y habilitar argumentos, avalados por datos empíricos para la toma de decisiones que tengan impacto en los modos de enseñar y aprender. Se intenta profundizar conocimientos institucionales realizando un diagnóstico de lo habitual para desnaturalizarlo y alcanzar otros conocimientos sobre lo ya sabido, buscando capturar significados de situaciones conocidas (Sandra Nicastro, 2006)

Plantearse realizar este proyecto implicó ya una toma de posición alejada de la resignación o el conformismo y el asumirse en una comunidad de indagación que busca fecundar el conocimiento de sí misma y asume el desafío de enriquecer su cultura institucional.

En el plan de fortalecimiento jurisdiccional (etapa mayo 2010 – junio 2011) diseñado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) se recomienda para fortalecer el desarrollo del currículo, prever mecanismos de monitoreo y seguimiento dado que en la medida que el propio currículo es asumido en tanto objeto de análisis, reflexión y evaluación, se tenderá a su



mejora permanente. Para ello, sugiere la recolección de manera sistemática de información sobre la marcha del currículo, tanto cuantitativa como cualitativa y la definición y la toma de decisiones sobre los cambios necesarios para su mejora, en relación a las necesidades de fortalecimiento pedagógico de los docentes, y en los apoyos para los estudiantes.

Acorde al espíritu descripto previamente, el diseño seleccionado que fuera presentado por las autoras de este artículo, intenta involucrar a directivos, docentes y estudiantes en la identificación de sus responsabilidades en el interjuego de variables como el aprendizaje, la enseñanza y el rendimiento académico.

Gary Fenstermacher (1999) quien ha trabajado precisamente lo que él llama "dependencia ontológica" entre estos tres conceptos sostiene que saber sobre enseñanza no solo profundiza nuestra comprensión de este fenómeno sino que aumenta nuestra capacidad de enseñar de una manera que produce impacto en el rendimiento producto de los aprendizajes.

Comenzando a practicar la reflexión

Partimos de la definición de una muestra. Las unidades de análisis que ocuparon los estratos en que dividimos la muestra, no fueron concebidas como una esencia irreductible a las relaciones de las que forman parte sino, por el contrario, en tanto un lugar de "anudamiento" de un conjunto determinado de relaciones intrainstitucionales. Cada una de ellas fue, por ende, representativa de ese particular nudo en el entretejido institucional. Se reunió los datos a partir de una muestra de sujetos cuidadosamente seleccionados.

Frente al universo de estudiantes que cursan la carrera y conforme a los criterios de validación científica, la muestra se compuso del 10% de esa población. La selección recayó sobre estudiantes cursantes de los talleres 3, 4, 5 y 6, ya que reúnen en sí la experiencia de al menos dos años de permanencia en el Instituto y haber asistido y/o aprobado el 50% de las materias del plan de estudios.

En el caso de los docentes la idea fue cubrir al menos el 60% de quienes están en actividad.

La utilización de encuestas facilitó que los estudiantes y docentes encuestados plasmen por sí mismos sus respuestas en



el papel. Otra ventaja fue que permitió estandarizar los datos para un análisis posterior en el que nos encontramos actualmente abocadas. Al finalizar la aplicación se pasó a contabilizar en términos de porcentaje y a codificar los resultados para seleccionar categorías identificables cruzadas con otras.

Se optó además por un enfoque etnográfico realizando entrevistas a tutores, coordinadores generales, autoridades y ex alumnas. Estas, no fueron del todo estructuradas y se partió de un plan general de preguntas sobre el tema a encarar, dejando que sea el entrevistado quien desarrolle los ítems en profundidad y en tanto posibilitara conocer las trayectorias escolares en relación con los cambios en el contexto socio-histórico. Las entrevistas no serán analizadas en términos de validez empírica de los enunciados y argumentaciones sino, en tanto estrategias de recolección de datos observables para estructurar la argumentación de estos actores.

También resultó valioso realizar un análisis de documentación institucional: fichas confeccionadas por bedelía para el seguimiento de los alumnos en su tránsito

por el profesorado; lecturas de planificaciones de espacios curriculares, seminarios, EDI, talleres en los que se focalizó las estrategias previstas para el aprendizaje en cruce con el tipo de evaluación aplicada y la lectura de consignas utilizadas en los exámenes parciales; y por último, registros de consulta de la biblioteca que permiten inferir la cantidad y calidad de las consultas bibliográficas realizadas por los estudiantes.

A través de estos instrumentos, no se apuntaba a agotar el tema, sino a delimitar un plano más complejo que el de las referencias a experiencias vividas. La aspiración de estas indagaciones es, para decirlo en términos weberianos, comprender el sentido de la acción en el plano de sus motivaciones, interacciones y estilos, en los que las situaciones contextuales (sociales e institucionales), se hacen presentes, marcan rastros que podremos recuperarlos a la manera de inferencias indiciales¹ (Carlo Ginzburg 1986)

¹ Se trata de seguir aquellas huellas que el investigador deja de lado por considerar detalles aparentemente desdeñables, insignificantes o inapreciables y que sin embargo podrían revelar fenómenos



Para ello se trató de recoger información acerca de la situación existente en el momento en que se realizó este trabajo, las experiencias y propiedades pasadas y las variables contextuales que ayudan a determinar las características específicas y conductuales de la unidad de análisis.

Practicando reflexionar

El plan presentado se orientó a indagar si los profesores trabajan en la línea de la problematización y si en los estudiantes hay consentimiento para acceder a los contenidos a través de competencias que influyan en su rendimiento

El esfuerzo estuvo puesto en la recopilación de datos, su análisis y la inferencia de posibles conclusiones en tanto insumos para que todos los actores institucionales respondan con argumentos fundamentados y debatidos a las decisiones que se tomen a partir de las conclusiones arribadas. *“Quienes no pueden ver nada, excepto lo más obvio, parecen ser de poca ayuda para determinar qué son las escuelas, cómo funcionan las clases o cómo enseñan los*

profundos de notable amplitud, echar nueva luz o suscitar nuevas preguntas.

profesores.” (E. Eisner, 1998). Sirva este pensamiento para resaltar los dos ejes de esta búsqueda: generar conocimientos al interior de la institución y ponerlos a disposición de los demás

Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿El cambio de plan de estudio impactó en la determinación de estas problemáticas? ¿La representación social acerca de la formación de docentes del nivel inicial, que operan tanto en estudiantes como profesores, tiene incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Son las nuevas subjetividades juveniles variables que transformaron las competencias de aprendizaje? ¿Cuál es el rol del docente ante la crisis de las viejas identidades juveniles? ¿Desde dónde gestar cambios? ¿Se contemplan las nuevas subjetividades juveniles a la hora de plantear estrategias de enseñar y aprender en el nivel superior?

Con miras a dar respuestas conjeturales (Homero Saltalamacchia, 1997) a estos interrogantes se proyectó una indagación de tipo exploratoria que, posibilitara la interpretación de los fenómenos, admitiendo desde sus planteos que un fenómeno reconoce diversas interpretaciones. Dado que hay una



implicación entre los investigadores y el objeto de investigación, las observaciones y mediciones que se realizaron se consideraron válidas mientras constituyeran representaciones auténticas de alguna realidad. En ese sentido, los resultados no serán adoptados a la manera de conclusiones generalizables, pero sí comparables en tanto aportan información relevante para entornos concretos. Por otra parte desde la perspectiva cuantitativa, el relevamiento de distintas fuentes permitirá conocer el comportamiento de las variables seleccionadas.

Finalmente, y no por ello menos importante, se puso particular atención a la participación de los estudiantes en el trabajo de campo a fin de comprender y poder involucrarse en la problemática, de modo que su inclusión y participación en esta instancia adquiriese pleno sentido. Se buscaba asimismo ampliar sus conocimientos del proceso de recopilación de datos referidos a los procedimientos metodológicos y técnicos en investigación social y educativa; especialmente, aquellos referidos a la combinación de abordajes metodológicos convencionales.

En este sentido la experiencia puede calificarse de altamente positiva ya que su implicación subjetiva quedó demostrada en la responsabilidad con que asumieron cada etapa de este diseño, y en la preocupación constante por lograr la excelencia de este proceso.

Su trabajo no se limitó a la aplicación de encuestas, sino también al fichado de los materiales de lectura, a organizar la documentación de la experiencia, a coordinar la realización de las encuestas; a realizar la lectura e intercambio de los datos preliminares y la contrastación con la hipótesis junto a las docentes, a tabular y graficar la información recopilada.

Lo que sigue, son testimonios recogidos de los diarios personales de ruta:

“Cuando la profesora notificó que íbamos a formar parte de un proyecto institucional de investigación creo que más de una alumna se asustó, incluyéndome a mí, al no tener muy en claro cómo es una investigación y qué debería hacer. La preparación fue muy buena, por un lado me divertía saber que al formar parte del proyecto de investigación, íbamos a tener que ser “investigadoras” y asumir ese rol; y por otro lado me gustó mucho la idea de realizar algo distinto a lo que cotidianamente se realiza en el profesorado en las demás instancias. Además era fabulosa la idea de que se



realizara particularmente en esta institución."

Jesica González (Turno Tarde)

"Dedicamos las primeras clases a abordar contenidos necesarios para embarcarnos en nuestra tarea. Esto fue fundamental ya que, por más que nuestra actividad fuera a desarrollarse principalmente en la práctica, acercarnos a estos conocimientos nos permitió aproximarnos a nuestra tarea iluminadas por un marco teórico indispensable para desarrollar nuestro rol, tanto como elaboradoras de la encuesta como en la aplicación de la misma."

María Rúa (Turno Tarde)

"Al principio no comprendí de qué se iba a tratar la investigación, luego avanzadas las clases, la profesora nos daba más detalles. Trabajamos las encuestas realizando las preguntas que iban a formar parte de la investigación. Hicimos luego un cronograma donde nos dividimos en parejas para realizar las encuestas a las alumnas del profesorado, que estén cursando taller 3 y 4. La clase siguiente hicimos una puesta en común con mis compañeras y contamos cómo fue cada experiencia."

Luciana López Luongo (Turno Tarde)

"La semana anterior a realizar las encuestas entre todas armamos un discurso para explicarles a las chicas que iban a realizarla de qué se trataba

el proyecto. Personalmente me pareció que las chicas tuvieron buena predisposición a la hora de contestar las encuestas, pero cuando nos encontramos pasando esas encuestas había cosas que estaban mal contestadas y en blanco. Entonces es ahí cuando me puse a pensar si realmente estuvimos atentas en el momento de encuestar a las alumnas."

Magalí Noro (Turno Tarde)

"Cuando íbamos a las aulas a aplicar la encuesta ya la mayoría de los docentes estaban informados por nuestras profesoras, así que no hubo ningún problema. En mi caso particular una de las profesoras que me tocó visitar, me dijo "ah... vos venís a hacerle las encuestas a las chicas", sabiendo ya de qué se trataba. Una vez que nos tocó hablar con nuestros pares y contarles que estábamos participando de una investigación, y que necesitábamos de su ayuda a través de su respuesta a las encuestas, fue muy lindo sentir el respeto y como nos prestaban atención. Convengamos que siempre cuando pasan estas cosas, que se tratan de pares, uno piensa que no nos van a poner atención. Pero por suerte no sucedió eso".

Cynthia Garcia (Turno Tarde)

"En los debates posteriores a las encuestas, nos fijamos en qué preguntas coincidían la mayoría de los alumnos, en cuáles no y las conclusiones que sacábamos de ello."



Reflexionamos sobre los factores que incidían en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos y pensamos en posibles cambios que podrían ayudar a mejorar dichos procesos. ”

Gabriela Russo (Turno Tarde)

“Cuando concluimos con la tarea pudimos ver los resultados de las encuestas y eso fue bastante satisfactorio ya que se pudo ver nuestro trabajo realizado durante la cursada de trabajo de campo.”

Paula Maleika; Flavia Lotufo y Micaela
Fernández (Turno Tarde)

“Realizar un trabajo en conjunto, también con una cátedra en otro turno, discutir sobre las diferentes problemáticas, recabar datos en distintas comisiones, fue a mí entender una manera de interrelacionar a los distintos actores de la institución. En mi opinión creo que este trabajo de campo fue una ocasión para desarrollar los conocimientos o destrezas adquiridas vinculadas a otras cátedras.”

Magali Giselle Neira (Turno Mañana)

“Lo que más me motivó a querer formar parte del proyecto, fue el tema de la investigación, ya que es algo con lo que, los que formamos parte de la institución, vivimos día a día. Muchas veces uno continúa cursando, dictando clases, etc., sin detenerse en pensar y

observar cuáles son las falencias con las que se conviven, parece algo “natural”, que es parte de la institución y que por lo tanto no presta a discusión o investigación.”

Camila González Rey (Turno Tarde)

“Mi sensación fue que pudimos lograr un real trabajo en equipo ya que al estar avanzada la investigación, sentí que trabajaba con pares, y eso fue un logro de todos los participantes de la investigación: Docentes y alumnos tuvimos el mismo grado de compromiso.”

María Luz Valena (Turno Mañana)

“En un comienzo, en la presentación del proyecto nos pareció muy interesante la propuesta de investigar las problemáticas relacionadas con la cuestión de enseñanza y del aprendizaje que influye en el rendimiento académico, que tanto nos involucra como estudiantes y como futuras docentes y profesionales. El trabajo de campo realizado nos dejó herramientas necesarias para poder gestionar un análisis cuantitativo de un tema que nos toca de cerca.”

Vanina Pagola (Turno Tarde)

Reflexiones finales

Después de analizar las secuencias e interrelaciones de esos factores, se elaborará un cuadro amplio e integrado de



la unidad de análisis, tal como ella funciona en el presente. El interés en los individuos no es considerándolo sujetos únicos, sino tipos representativos.

De este modo, no se busca solamente sacar conclusiones sino desarrollar el hábito de trabajar problematizando y problematizándose, desde marcos de referencia y de principios sustentados en razones teóricas y prácticas en tanto justificaciones éticas para el diseño y evaluación de las prácticas tanto de directivos, docentes y estudiantes; y al mismo tiempo describir un estado de cosas, abriendo luego este trabajo a la comunidad académica del Instituto quien en sucesivos plenarios procurará leerlos y hacer ella misma su interpretación

El hecho de arrojar luz sobre las características concretas que la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento académico tienen en nuestro instituto entendemos posibilitará repensar las representaciones implícitas existentes y que generan malestar. Por ello esta investigación busca sensibilizar a la comunidad educativa sobre esta problemática aportando elementos que ayuden al discernimiento colectivo y la

implementación posterior de nuevos instrumentos.

Bibliografía consultada:

- Documento metodológico orientador para la investigación educativa (2008). Publicación INFOD, Organización de Estados Iberoamericanos y UNICEF. Autores: CLARA BRAVIN y NÉSTOR PIEVI.
- EISNER, E. (1998) *El ojo ilustrado*; Bs. As.: Paidós.
- FENSTERMACHER G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK M (1989) *La investigación en la enseñanza (Tomo I)* Madrid: Paidós.MEC 149 177
- GINZBURG, C. (1986): "Indicios. El paradigma de las inferencias indiciales". En *Ritos, emblemas e indicios*. Barcelona: Gedisa. Pags. 138- 175
- NICASTRO S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela*.



Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Homo Sapiens

- PERRENOUD PH. (2004) Cuando la excelencia constituye verdaderamente la norma en *La construcción del éxito y fracaso escolar.* Barcelona: GRAO Pag 103 - 126
- REGUILLO CRUZ ROSSANA (2007) Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica. EN *Propuestas Educativas.* Pág. 51 – 57 Noviembre. Buenos Aires: FLACSO ediciones
- SALTALAMACCHIA, H. (1997): *El proyecto de investigación: su estructura y redacción.* Puerto Rico, Cuadernos de CAPEDCOM
- SENNET R (2006) *La cultura del nuevo capitalismo.* Barcelona: Anagrama

Noemí Korin es Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Maestra Especializada en Educación Inicial. Actualmente se desempeña como Coordinadora General de la Dirección Municipal de Educación, Partido de Morón. (Pcia. Bs. As.) y docente de Nivel Superior en el ISPEI "Sara C. de Eccleston", en el Normal N° 6 (CABA), y en la Carrera de Ciencias de la Educación, FFyL, Universidad de Buenos Aires. Se ha desempeñado como Docente de Nivel Inicial y Capacitadora de docentes y directivos en CEPA, Escuela de Capacitación Docente, Ministerio de Educación, (CABA).

Su e-mail es: noemikorin@gmail.com

Patricia Cesca es Profesora de Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Santiago del Estero) con Especialización en Curriculum (FLACSO Argentina) y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO Argentina). Autora de artículos y libros relacionados al enfoque didáctico del paradigma cognitivo cultural y a la interculturalidad.

Su e-mail es: patriciacesca@fibertel.com.ar



Avistaje de aves del Parque

Tres de Febrero

Por Claudia Díaz²

Resumen

En el marco de la Cátedra "Conocimiento del Ambiente: Ciencias Naturales en la Educación Inicial" los alumnos del Instituto de Formación docente "Sara C Eccleston" realizaron en mayo de 2011 un avistaje de aves en el parque que rodea la institución. Se sintetiza aquí la propuesta y se comparten también las orientaciones didácticas.

El avistaje de aves formó parte de un trabajo de los alumnos de Ciencias Naturales en el nivel inicial en relación al estudio de los seres vivos que habitan el Parque Tres de Febrero, lugar en donde está ubicado el Instituto de Formación docente "Sara C Eccleston" en la ciudad de Buenos Aires. Previo al avistaje los alumnos habían recorrido parte del parque y en particular habían hecho un relevamiento de los seres vivos más característicos de la Plaza Haití, Lago del Rosedal y El Rosedal. Allí pudieron reconocer los árboles del parque

² La autora agradece a la profesora de Ciencias Naturales Verónica Martínez, por su participación en la experiencia.

como tipas, palo borracho, sauces, palmera pindó y fénix, tilos entre otros ejemplares. Para ello utilizaron algunas guías de identificación como "Árboles de la Ciudad de Buenos Aires" de Graciela Barreiro.



A fin de completar el estudio de los seres vivos en la zona, nos propusimos observar y caracterizar las aves más comunes del parque. Para ello contamos con la presencia de una especialista en aves, la Dra. Vanina Fiorini, quien brindó asesoramiento para el avistaje. Los alumnos se dividieron en grupos de 4 o 6 personas y todos contaban con una guía de aves y unos prismáticos. La salida se realizó enfrente del edificio del profesorado a las 9 y 30hs. Es importante destacar que era un día soleado y despejado y en las primeras horas de la mañana se pueden observar muchas especies mientras que en las horas del



mediodía es más difícil verlas ya que huyen debido al ruido que genera el tránsito y el movimiento de personas por la zona.



Los especialistas recomiendan realizar la actividad en primavera cuando las aves realizan la construcción de nidos.

Recordar que las mejores horas para observar aves son: antes de las 10 de la mañana y después de las 4 de la tarde

Además del entusiasmo y curiosidad de los alumnos, se necesitaban algunas pautas, que brindó la Dra. Fiorini.

Las pautas generales para la observación de aves fueron las siguientes:



*Actividades previas

- Conversar sobre las características propias de las aves.
- Pensar en algunas de las aves vistas previamente en la salida al parque Tres de febrero que recuerden. ¿Estarán en la plaza?
- ¿Cuál será su alimento? ¿Y su refugio?
- Buscar nidos y reconocer los materiales con los que pueden construirlos.
- Observar las guías de identificación de aves. ¿Cómo están organizadas? ¿Cómo utilizarlas?

*Actividades en la plaza

- Normas a seguir para la observación.
- Conversar en voz baja.
- Desplazarse lentamente tratando de no hacer movimientos bruscos.
- No correr tras las aves.
- Ubicarse de espaldas al sol (para no encandilarse).



-Materiales:

- Guía de aves
- Guía orientadora o ficha de observación
- Cámara de fotos
- Prismáticos

-Temas a trabajar:

- Morfología
- Comportamiento
- Nidificación

Actividades realizadas

Vanina Fiorini reunió a los alumnos en el parque y les contó su tema de trabajo en la facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA acerca del comportamiento de los tordos renegridos y su comportamiento parasitario de cría. Posteriormente acordamos salir en grupos a "buscar" las aves teniendo en cuenta que debíamos observar el tamaño y el color de las mismas. Ella indicó la importancia de buscar en la guía la imagen del ave y corroborar que su zona de distribución geográfica coincidiera con la de la Provincia de Buenos Aires y de la llanura pampeana.



El comportamiento fue otro factor a observar. Debíamos prestar atención a su desplazamiento, si era a saltos, si corrían o si volaban. Reconocimos además si se desplazaban solas o en grupos. En cuanto a su morfología observamos la forma del pico y el alimento que buscaban o que obtenían. Caracterizamos además la forma de los dedos y patas. Es importante destacar que a esa hora la mayoría de las aves estaban comiendo y focalizamos en el lugar en el que obtenían el alimento, suelo, copa de árboles, charcos, etc.

Es importante también reconocer los sonidos que emiten las diferentes especies pero es difícil tener en cuenta este aspecto en la primera salida. ¡Quedará para la próxima!

Resultados de las observaciones:



Pudimos observar ejemplares de cardenales, horneros, tordos, zorzal colorado, cotorras, benteveo, chingolo, picabuey, paloma doméstica, paloma picazuru (la más grande de todas) y paloma torcaza (la más pequeña de todas).

Encontramos algunos nidos de hornero y de cotorras.

A fin de completar el avistaje nos trasladamos hasta el lago Regatas para poder observar las aves acuáticas y así poder comparar dos ecosistemas diferentes (el terrestre y el acuático). Allí se observaron galletas, garzas, gansos y un biguá.



A modo de cierre:

Las aves silvestres son una parte de nuestro patrimonio natural y al igual que lo que sucede con otros seres vivos, ellas

nos permiten tomar conciencia de la importancia de la conservación de la naturaleza en general. En la Argentina, viven 1000 especies de aves silvestres, de las cuales 120 están en serio riesgo de extinción.

Nuestro objetivo fue sumar una experiencia diferente que esperamos contribuya a la formación integral de los alumnos del profesorado.

Claudia Díaz es profesora en Ciencias Naturales y licenciada en Ciencias Biológicas, egresada de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. En la actualidad se desempeña como profesora en las siguientes instancias curriculares: Prevención y cuidado de la salud y Conocer el ambiente: Ciencias Naturales en la educación y como asesora curricular en los talleres de la práctica docente en el profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston" y en el profesorado de E.I. en la Escuela Normal N° 10, dependientes del Ministerio de Educación de la CABA. Coordinadora del campo de la formación específica en el profesorado Sara C. de Eccleston. Capacitadora especialista y expositora en numerosos cursos dictados en la CABA, en el interior del país y en el exterior. Autora de diversos textos y artículos sobre enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Inicial. Coautora del documento para el profesorado de Nivel Inicial sobre el taller de diseño y puesta en marcha y evaluación de proyectos. Participante en la redacción del documento sobre "las ciencias naturales y su enseñanza" en las "recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares" del instituto nacional de formación docente, área de desarrollo curricular del ministerio de educación de la nación.

Su e-mail es: claudiamdiaz8@yahoo.com.ar



Proyecto de articulación Jardín Mitre - IES Eccleston

Lo corporal en el Maternal. Entre el juego espontáneo de cambio de posiciones de los más pequeños y el acompañamiento docente.

***Por Gabriela Radovitzky, Paula
Rudman, Erica Pfurr y otros³***

Resumen

El presente escrito es el resultado de un proyecto conjunto de trabajo entre maestras y niños del Jardín de Infancia Mitre de la ciudad de Buenos Aires y dos profesoras a cargo de cátedras de Educación Física y de Expresión Corporal del ISPEI "Sara C. de Eccleston".

La experiencia consistió en filmar fragmentos de actividades (primero organizadas autogestivamente por los maestros y luego considerando algunas sugerencias de las profesoras del ISPEI) que apuntaban a revisar con qué criterios y cómo se organizaban los espacios lúdicos que pretendían generar juegos motores para niños del Jardín Maternal.

³ Escrito en colaboración por: Fernanda Rivara, Mariana Larrea, Laura Maltz, Erica Pfurr, Gabriela Radovitzky, Natalia Rodríguez Chacon, Paula Rudman y Natalia Vidal (por el Jardín de Infancia "Mitre") y Ana María Porstein y María Fernanda Barnes (por el ISPEI "Sara C. de Eccleston")

Una propuesta de la rectoría de implementar un proyecto conjunto con los maestros del Jardín creó la oportunidad de atravesar por una experiencia movilizante, rica y diferente entre maestras y niños del Jardín Mitre y docentes del Profesorado.

El diseño que acordamos para organizar la lectura de la experiencia fue el filmar fragmentos de actividades (primero organizadas autogestivamente por los maestros y luego considerando algunas sugerencias de las profesoras) que apuntaban a revisar con qué criterios y cómo se organizaban los espacios lúdicos que pretendían generar juegos motores para niños del Jardín Maternal.

La formación docente de grado se detiene brevemente en el tema que pretendíamos fuera motivo de nuestras reuniones con los colegas por lo que propusimos construir un marco teórico que sirviese como acompañante en la experiencia compartida. El mismo resultó una construcción inter y transdisciplinaria ya que reunimos textos de Soto y Violante⁴,

⁴ Soto, C. y Violante, R. (2005): "Formas de enseñar en el Jardín Maternal". Buenos Aires: Paidós.



Pikler⁵, Calmels⁶ y Lappierre y Aucoeur⁷.

Las categorías sobre los que realizamos el análisis de las filmaciones fueron:

- **Motricidad de los niños de cada sala.** El relevarla nos llevó a revisar cómo realizar un "diagnóstico corporal": en el caso de los bebés las posiciones y semi posiciones descritas por Pickler nos fueron de gran ayuda. En el caso de los deambuladores las formas básicas de movimiento permitieron entender en parte los fenómenos que presenciábamos. La mirada relacional de Calmels, Lappierre y Aucoeur también fueron un gran acompañamiento.
- **Rol docente.** La experiencia permitió revisar las intervenciones (físicas - que involucraban el cuerpo del docente - y verbales).

Intentamos favorecer un diálogo entre la representación del adulto y la necesidad del niño a partir de la articulación de lo observado con la siguiente intervención.

- **Armado de escenarios (aparatos y objetos).** Intentamos que el armado de escenarios (considerando a los mismos como el resultante de la disposición de aparatos en el espacio lúdico y la oferta de objetos) funcionara como estrategia para abordar la zona de desarrollo próximo y como recurso para el andamiaje. A nuestro criterio, en este corte etario, este dispositivo funciona como consigna. He ahí la importancia de que el mismo aparezca producto de una intencionalidad de la intervención y no del azar. Explicamos la diferencia entre escenario (que implica un uso del tiempo, de los recursos y del espacio libre y autogestivo) y circuito. Y propusimos como estrategia de acercamiento a los niños la posibilidad de retomar los

⁵ Pikler, E. (Teoría del Desarrollo motor autónomo).

⁶ Calmels, D. (Alternativas de sostén del adulto)

⁷ Lappierre y Aucoeur (Observaciones sobre el espacio lúdico, sobre la motricidad del niño y sobre el vínculo niño-adulto desde la simbología del movimiento).



espacios lúdicos espontáneos que ellos generan.

- **La constante temporal para el uso del dispositivo.** Nos propusimos sensibilizar a las colegas con respecto a percibir cuándo se agota un escenario. Intentamos que desarrollaran parámetros observables que funcionen como indicadores de la necesidad de un cambio de propuesta.

¿Qué fue lo que relevamos durante la experiencia...?

En relación a la Motricidad de cada niño, la misma se veía afectada por los niveles de madurez y/o de timidez, probablemente relacionada con la construcción personalizada del vínculo de apego con la docente. Esto se expresa a través de una mayor o menor cercanía de algunos de los niños con respecto a la docente.

Los Bebés: jugaban con avances y retrocesos de posiciones y/o

desplazamientos en nivel bajo. Exploraban los límites del espacio y las posibilidades de los objetos y/o aparatos a partir de su motricidad gruesa. Los niños que se alejaban de la maestra al percibir la cercanía de otro de ella rompían en llanto.

Deambuladores: Jugaban a desarmarse-relajarse y tirarse contra la colchoneta ubicada verticalmente, dar y recibir (reclamando el objeto inmediatamente), jeu du lit (juego de cama: uno de los comienzos del juego simbólico "como si me acostase"), meter y sacar (partes de los muñequitos en los bidones y las mochilas). Exploraban los límites del espacio y las posibilidades de los objetos y/o aparatos a partir de su motricidad gruesa.

En relación con el rol docente se acordó la presencia docente en el espacio lúdico (flexibilizando lo que propone la teoría de Pikler) siempre que se tuviesen en cuenta las siguientes reglas:

- 1) Que se hiciese contacto físico directo sólo en situaciones de peligro para el niño.



- 2) Que el docente ofreciese su cuerpo como soporte para el niño pero dejara que él tomara la iniciativa en la búsqueda de contacto.
- 3) Que se llevasen al mínimo las intervenciones verbales y se las reemplazase por sostén de mirada y gestos faciales. (Diferenciar intervención y ruido).
- 4) Que acomodase su tono corporal al del niño.
- 5) Que adquiriese posiciones corporales que le permitieran una rápida intervención en situaciones de necesidad (cuclillas vs sentada).
- 6) Que el docente priorizase la observación.

juego y/o cuando aparecen más tiempo quietos, recostados y/o cuando empiezan los llantos reiterados, las peleas entre ellos (que antes no sucedían) la propuesta debe concluir.

Los tres meses de trabajo compartido con las colegas del Jardín Mitre, sus niños y la oportunidad de construir una pareja pedagógica han dejado la impronta de una experiencia rica e interesante que agradecemos y festejamos.

En relación con los escenarios acordamos la necesidad innegociable de garantizar la higiene y la seguridad.

En lo referente a cuándo dar por terminado el juego en un espacio acordamos que cuando los niños empiezan a permanecer más tiempo en los límites externos que en el dispositivo de



***La fotogalería: una
oportunidad para enseñar a
leer, escribir, apreciar y
producir***

***Por: Antonella Angelone, Isabel
Fernández Mouján, Lucila Rotondo y
Laura Vignera***

Introducción

La siguiente experiencia fue realizada por las estudiantes Antonella Angelone, Isabel Fernández Mouján, Lucila Rotondo y Laura Vignera del Profesorado “Sara C. de Eccleston”. La misma se llevó a cabo en el marco de la materia **Taller 5** (Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos del Campo de Formación de las Prácticas Docentes), coordinado por la profesora Rosa Violante y asesorado por las profesoras Diana Grunfeld (del área de Prácticas del Lenguaje) y María Cristina Heredia B. de Gibert (del área de Artes Visuales). La experiencia fue desarrollada durante el 2º cuatrimestre del año 2011⁸.

⁸ El trabajo completo se puede consultar en Biblioteca Margarita Ravioli.

El presente trabajo se desarrolló en el JIN “A”, Escuela N° 2, D. E. 15, en una sala de 4 años⁹.

El trabajo se basó en una articulación de dos áreas, Prácticas del Lenguaje y Artes Visuales, más específicamente en la fotografía con las prácticas de lectura y escritura.

Nos propusimos desarrollar esta experiencia favoreciendo la indagación y el conocimiento de la fotogalería del barrio apreciando fotografías, produciendo sus propias fotos y leyendo y escribiendo acerca de las mismas.

En el presente relato, de nuestra propia experiencia, explicaremos en primer lugar el diseño y la planificación de la propuesta, luego relataremos a modo de ejemplo algunas situaciones ocurridas durante las prácticas, para finalizar con nuestra conclusión de la experiencia.

Fundamentación de la propuesta

Al fundamentar nuestra propuesta creemos relevante explicar por qué la

⁹ Agradecemos al Equipo Directivo y Docente la posibilidad de desarrollar nuestra experiencia, abriéndonos las puertas para trabajar en conjunto. Directora: Graciela Failo - Vicedirectora: Elisa Bressán - Secretaria: Alicia Morganti - Docente: Perla Lis.



fotogalería es un espacio del ambiente social para indagar, por qué es considerada un espacio para leer y escribir, y por último, por qué es considerada un espacio para apreciar y producir.

Debemos tener presente la concepción de ambiente, dado que dentro de lo que planteamos ubicamos a la fotogalería como un aspecto a indagar dentro del mismo.

Como afirma el Diseño Curricular (2000) “El docente ofrecerá a los alumnos la oportunidad de indagar un espacio social y algún trabajo a través de salidas, entrevistas, observación de fotografías, vídeos, etc.”¹⁰.

Este mismo documento, define al ambiente como “un complejo entramado sicionatural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural”¹¹.

Ambos sectores se encuentran en continua interacción. Siguiendo con lo enunciado por dicho Documento, podemos agregar que “(...) el ambiente es

un conjunto de factores, fenómenos y sucesos naturales y sociales, que configuran el contexto en el cual se desenvuelve la vida de las personas”¹².

Por otro lado, Goris, B. (2006) define al ambiente como “(...) el objeto de estudio de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial, el cual se caracteriza por ser un entramado de relaciones sociales y naturales, y para su lectura exige tanto una gradualidad como una sistematicidad”¹³; en conclusión, para que el niño pueda apropiarse de las “claves de lectura” tiene que haber un maestro que haya hecho de ellas parte de su mirada del mundo.

Entonces, centrándonos en nuestro tema podemos mencionar que, la Fotogalería del Teatro 25 de Mayo del barrio de Villa Urquiza, es un espacio social público donde se exponen producciones de profesionales y, que a su vez, se encuentra localizada en el barrio del Jardín en el cual se implementará el proyecto.

¹⁰ GCBA (2000) “Diseño Curricular para la Educación Inicial: Niños de 4 y 5 años”. Dirección de Currículum, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.

¹¹ GCBA (2000) Op. Cit.

¹² GCBA (2000) Op. Cit.

¹³ Goris, B. (2006). “Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes: unidades didácticas y proyectos”. Homo Sapiens. Rosario.



En nuestro proyecto, los niños tendrán un espacio donde podrán acercarse a las prácticas de lectura como de escritura. Esto es así ya que al trabajar con la fotogalería y en relación con las propuestas de actividades que propondremos, los niños tendrán la oportunidad de acceder a diferentes tipos de materiales relacionados con las prácticas del lenguaje tales como libros especializados, biografías de diferentes fotógrafos, folletos de la fotogalería, carteles informativos entre otros. En cuanto a la escritura, los niños tendrán diversas oportunidades para escribir por sus propios medios ya sea los nombres de diferentes fotógrafos, haciendo listas de qué llevar al jardín para alguna actividad, textos con datos de fotógrafos, entre otros. También quizás haya oportunidades para que los niños escriban a través del docente, si es que así se requiere.

Tendremos en cuenta también situaciones de lectura durante la visita y durante la puesta en práctica del proyecto a partir de la voz del docente y de la lectura por sí mismos de los epígrafes, autores, títulos.

En cuanto a la fotogalería como un espacio para apreciar y producir podemos decir que los niños tendrán la oportunidad

de conocer diferentes fotógrafos y con ellos sus producciones, es decir, podrán observar las fotos de cada uno y apreciarlas de diferentes modos, y también tendrán la oportunidad de conocer distintas técnicas que se utilizan en la fotografía, los elementos que emplean, etc. que les servirán de herramienta cuando ellos produzcan, en el momento en que ellos sean los "fotógrafos".

Para concluir podemos decir entonces que ubicamos a la fotogalería como un espacio del ambiente social, ya que en ésta se dan relaciones, sociales y naturales, como afirmó la autora Goris, B. (2006) es también un espacio donde los niños pueden indagar acerca del tema planteado en ella, o acerca de las fotos expuestas en la misma.

Consideramos primordial en primer lugar que los niños, a través de la experiencia directa, conozcan lo que es y lo que implica una fotogalería. Los niños así conocerán un recorte del ambiente social que se pondrá de manifiesto cuando visitemos y cuando armemos nuestra fotogalería. Igualmente nuestro proyecto no se centrará en el conocimiento del mismo, sino que éste es la excusa para



leer y escribir, y para apreciar y producir fotografías.

A partir de la visita, los niños podrán realizar anticipaciones, y lograr un intercambio más rico en cuanto al tema estudiado, para luego concluir con el armado de una fotogalería propia en la que se expondrán, entre otras, fotografías producidas por los mismos niños.

Tomando como eje a la fotogalería y considerando al niño como productor y lector de textos escritos, propondremos situaciones didácticas, en primer lugar, de lectura y escritura. En relación con la lectura, buscaremos a través de las actividades planificadas propiciar oportunidades y desafíos para que los niños comiencen a apropiarse del sistema de lectura. Estas situaciones serán, por ejemplo, la lectura a través del docente, y por sí mismos tanto en la fotogalería como en la sala.

Por otro lado, considerando el sistema de escritura, propondremos situaciones de copia, escriban por sí mismos y le dicten al docente con la oportunidad de centrarse en el lenguaje escrito.

En segundo lugar, centrándonos en el área disciplinar Artes Visuales, se planificarán

actividades en base a ésta, buscando desarrollar el proceso de apreciación y producción por parte de los niños, ya que se los considera como productores y espectadores de diferentes imágenes artísticas visuales, apreciando las fotos expuestas en la fotogalería, de los fotógrafos profesionales y produciendo fotografías durante la visita y en el desarrollo del Juego Trabajo. En los rincones propuestos en éste se retomarán los contenidos que se pretenden trabajar pertenecientes a nuestro Proyecto y a la vez, también, se retomará el aspecto lúdico.

Las modalidades que utilizaremos de organización del grupo de niños para planificar lo desarrollado serán, dependiendo de la actividad, primero en pequeños grupos y luego a grupo total. Consideramos relevante trabajar con este grupo en particular, dado sus características, intereses y necesidades, la primera modalidad ya que de esta manera daremos lugar a la opinión de cada uno, interactuando entre ellos y fomentando el respeto por los distintos puntos de vista.

Los subgrupos en que serán divididos los niños se armarán teniendo presente las características de cada uno en particular,



y a partir de los datos obtenidos en las observaciones se procurará que los mismos sean heterogéneos para que sus integrantes puedan, como mencionamos anteriormente, intercambiar sus opiniones y saberes entre ellos, favoreciendo así su aprendizaje. Los grupos serán siempre los mismos ya que consideramos importante el vínculo y la confianza que se generará con la practicante de cada uno.

Por otro lado, para realizar actividades de apreciación seleccionamos la segunda modalidad para lograr un clima grupal donde el intercambio enriquezca las diferentes visiones de los niños.

Para concluir, creemos importante destacar que el proceso de aproximación a los procesos de lectura y de escritura es a largo plazo, donde se necesitan más actividades que las planteadas o bien reiterar varias veces las que aquí se presentan, para lograr el objetivo deseado con los niños. Nosotras planificamos una secuencia de cinco actividades, pero también se planteará la continuidad del Proyecto, proponiendo las mismas actividades con pequeñas modificaciones dando la posibilidad de continuarlas a través de la invitación a la docente para realizarlas.

3) Puesta en marcha

“LA FOTOGALERÍA: UNA OPORTUNIDAD PARA ENSEÑAR A LEER, ESCRIBIR, APRECIAR Y PRODUCIR”

Favoreciendo la indagación y el conocimiento de la fotogalería del barrio apreciando fotografías, produciendo sus propias fotos y leyendo y escribiendo acerca de las mismas.

Actividad 1	<i>Experiencia directa (visita a la fotogalería)</i>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • La foto galería como un espacio público social. • Producir fotografías. • Apreciar fotografías. • Escribir: escritura a través del docente (relato para contar a las familias). • Leer para saber autores y temáticas de la fotogalería, así como también para conocer su funcionamiento.
Consigna inicial	Hoy vamos a visitar un teatro que hay en el barrio donde hay una fotogalería. ¿Saben lo que es una foto galería? ¿Qué hay?
Materiales	Cámara de fotos, afiche, marcador.

Actividad 2	<i>Apreciar fotos de fotógrafos y propias de los niños</i>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar fotografías. • Escribir: Escritura a través del docente (técnicas). • Leer para buscar información que queremos utilizar en la fotogalería propia y para saber cómo



	hacer buenas fotos.
Consigna inicial	Hay personas que trabajan tomando fotos. Hoy vamos a presentarles a dos fotógrafos profesionales: Facio y Raota y, además, vamos a ver las fotos que tomamos el viernes. A partir de las técnicas que leímos vamos a jugar a que somos fotógrafos y vamos a enmarcar con estas "ventanitas" a lo que le queramos "sacar una foto".
Materiales	Fotos impresas de ellos, reproducciones de fotos de Facio y Raota, información sobre técnicas, información sobre fotógrafos, afiche, marcador, ventanitas.

Actividad 3	<i>Juego Trabajo Producción de fotos</i>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Producir fotografías. • Apreciar fotografías. • Escribir: • Escritura a través del docente (listado de materiales), escribir por sí mismos (epígrafes). • Leer
Consigna inicial	Nos vamos a dividir en grupos y vamos a jugar en rincones. Uno de los grupos va a tomar fotos al resto mientras juegan.
Materiales	Memotest con fotos, rompecabezas, fascículos, libros de fotos, fotos de Raota y Facio, afiche, marcador.

Actividad 4	<i>Apreciar fotos del J-T Copiar, escribir epígrafe. Invitación a foto galería</i>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar fotografías • Escribir: copia, escribir por sí mismos (epígrafes), a través del docente (invitación).
Consigna inicial	Hoy vamos a mirar las fotos que tomamos el viernes, van a escribir sus nombres debajo de sus fotos y el título que le quieran poner.

	Luego, realizaremos todos juntos una invitación para la fotogalería que armaremos en el jardín para que vengan sus familiares.
Materiales	Fotos del día anterior, afiche, marcadores, cartulinas.

Actividad 5	<i>Foto galería en el jardín "Los chicos de la sala de 4 trabajan y aprenden sobre fotografía"</i>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • La foto galería como un espacio público social. • Apreciar fotografías • Leer
Consigna inicial	
Materiales	Papel de escenografía, fotos con epígrafes, cinta.

Durante el proceso de puesta en marcha de las actividades nos encontramos con ciertos 'obstáculos' que debimos afrontar en cuanto a la realización de la propuesta.

En la actividad 1, debido a que la fotogalería situada en el Teatro 25 de Mayo no se encontraba disponible momentáneamente, a causa de una exhibición de Jazz, por el mes de noviembre, nos vimos obligadas a replantear la primera actividad planificada.

Por lo expuesto, resolvimos trabajarlo de otra manera. Concurrimos nosotras al Teatro San Martín realizando una filmación de la fotogalería, que se encuentra ubicada en el mismo, a modo



de visita virtual. Luego reproducimos el video en la sala con los chicos para que pudieran conocer una fotogalería y así lograr trabajar con ellos las actividades siguientes.

Por otro lado, al no realizar la experiencia directa, consideramos que no era pertinente realizar con los niños la escritura en el afiche comunicando la experiencia a las familias.

Como consecuencia, los niños tampoco tuvieron posibilidad de tomar fotografías en la fotogalería, por lo que replanteamos la actividad de la siguiente manera: el grupo se dividió, al igual que en la propuesta inicial, en pequeños grupos y cada grupo contó con una cámara de fotos. Los pequeños grupos abandonaron la sala para realizar un recorrido por toda la institución, y fotografiar ésta. Luego, regresaron a la sala y contaron al resto de sus compañeros la experiencia (qué habían fotografiado, a qué sector de la escuela habían ido, etc.)

La modalidad en que se dividió a los niños en pequeños grupos fue a través de carteles identificados con diferentes colores (cada subgrupo era un color) y el

nombre de cada niño en ellos. Se realizó en grupo total la lectura de cada cartel.

Luego, en la actividad 3, retomando un momento de la segunda actividad, es decir el momento en que los niños tuvieron oportunidad de apreciar sus primeras producciones y de escuchar la lectura del artículo sobre cómo realizar buenas fotografías, nos pareció adecuado modificar el rincón de juegos tranquilos donde se proponían rompecabezas y memotest, y en vez de éste, ofrecer uno donde los niños dividieran las mismas producciones de la actividad anterior en base a las recomendaciones anteriormente leídas, es decir “fotos enmarcadas”, “fotos no enmarcadas pero tomadas intencionalmente así”, etc.

El resto de las actividades se mantuvieron acordes a la propuesta inicial.





4) Algunas reflexiones luego de haber vivido la experiencia de taller 5

Conociendo el verdadero significado del trabajo en grupo

A la hora de reflexionar sobre el trabajo en equipo realizado durante la cursada de este taller, uno de los aprendizajes más significativos que obtuvimos fue el de conocer el verdadero significado del trabajo en equipo utilizando esta

modalidad aprendiendo a respetarnos y sacar provecho de las decisiones y opiniones de todas las integrantes.

Si bien contamos con la ventaja de conocernos y conocer nuestras formas de trabajo, realizar el taller significó un largo recorrido donde logramos respetar nuestros propios tiempos y los de las compañeras y entender que si todos tenemos planteado el mismo objetivo, el trabajo a realizar puede resultar mucho mejor.

Consideramos que la oportunidad que presenta este taller en cuanto a la realización del trabajo es meramente formadora en cuanto a la realización y composición de un grupo. A pesar de compartir otras cursadas y de haber participado de ellas todas juntas, ampliamos y fortalecimos a partir de esta modalidad nuestro trabajo y compromiso frente a la tarea para con nuestras compañeras.

Por último, creemos que a partir de la colaboración de todas, logramos llevar adelante el taller, el cual conllevó un largo y arduo recorrido, pero que ahora, al haber llegado a su fin, sus frutos se hicieron ver. Como dijimos



anteriormente, el objetivo común de las cuatro siempre fue el mismo, y al haber finalizado el marco teórico, la propuesta didáctica y las implementaciones en el jardín notamos que la satisfacción es distinta, ya que no sólo es un logro personal sino también grupal.

Producción académica del trabajo escrito

Además de la realización y del trabajo en grupo, este taller conllevó una fuerte producción académica tanto del marco teórico como de la propuesta didáctica con sus análisis y conclusiones.

Durante estas producciones pudimos incursionar en distintos conocimientos del tipo de redacción, lectura, indagación y evaluación. A partir de este recorrido pudimos comenzar a plasmar nuestras ideas y a realizar un camino bibliográfico que nos llevó a realizarlo.

Aprendimos a tomar opiniones de diferentes autores y combinarlas con las nuestras. Al mismo tiempo que aprendimos a citarlos correctamente para obtener un escrito formal. De esta manera respetamos las ideas puestas con sus respectivos datos bibliográficos.

Por otro lado, aprendimos a realizar una autocrítica del propio trabajo y a respetar y aprovechar las correcciones de las profesoras para obtener un trabajo más rico e interesante.

A partir de estos aportes, vivenciamos un gran avance en nuestros escritos teniendo la posibilidad de rever y releer lo realizado trabajando sobre lo ya hecho y adheriendo a las correcciones planteadas modificándolas de manera de perfeccionarlo.

Para finalizar agregamos que, en cuanto a la producción académica también aprendimos a realizar una evaluación formal de lo sucedido en la sala y analizarlo teniendo en cuenta el marco teórico. Realizando así una relación entre la teoría con la empíria comparando la práctica con lo teórico de modo exhaustivo, para reflexionar sobre lo hecho, tanto para corregir errores como para confirmar los aspectos positivos.

Los aportes de las áreas trabajadas: Artes Visuales y Prácticas del Lenguaje

En nuestro caso, al tener la posibilidad de articular dos áreas, consideramos que los aportes de las mismas causaron un gran efecto en nuestra indagación ya que a



partir de ellas revisamos y aprendimos cuestiones de ambas que quizás nunca habíamos visto.

Realizar un marco teórico, profundizando en la indagación de las áreas disciplinares abordadas, nos permitió no solo ampliar nuestros conocimientos sobre éstas, sino que también aprender a enseñarlas de una manera abarcativa a partir de la articulación de ambas en las actividades planificadas.

Retomando lo dicho anteriormente, a pesar de ya haber cursado ambas cátedras, dentro de este taller pudimos incursionar en contenidos de las dos que no conocíamos o no teníamos muy presentes. Destacamos la posibilidad de aprender a enseñar las Artes Visuales a partir de la consideración de éstas como un medio para expresarse y no para enseñar otras áreas, resaltando así la importancia de éstas. También dentro de esta área aprendimos sobre la fotografía, tanto la historia de ella como la de algunos fotógrafos profesionales reconocidos y las recomendaciones para tomar una buena fotografía. A partir del conocimiento de esto, ampliamos nuestro universo cultural.

Por otro lado, destacamos la posibilidad de aprender más sobre las Prácticas del Lenguaje, especialmente las prácticas de lectura y escritura pudiendo ver al niño en esa situación de aprendizaje, basando así nuestra enseñanza a partir de las intervenciones necesarias para acompañarlo en esta nueva propuesta. Considerando esta área, creemos que fueron muy importantes para nuestra formación los conceptos recogidos ya que nunca habíamos visto cómo un niño aprende a leer y cómo aprende a escribir.

Aprendiendo a trabajar con asesoramiento

A lo largo de la carrera nunca habíamos realizado un trabajo con asesoramiento y creemos que es una muy buena experiencia contar con el asesoramiento de profesoras especialistas en el área, ya que al tener que realizar una indagación tan profunda es muy útil la ayuda, explicaciones, correcciones y consejos de las mismas. Además nos ayudaron y guiaron con la bibliografía necesitada para realizar la indagación.

A partir de la posibilidad de tener el asesoramiento tanto por parte de la Didáctica en general como por las áreas



utilizadas, pudimos guiar en un principio nuestra lectura y luego nuestro trabajo de manera de sacar provecho de las indicaciones planteadas.

Consideramos que sin esta guía por parte de las profesoras el trabajo hubiera sido más laborioso y en cambio fue de una gran y fructífera ayuda para la realización del escrito.

Por otro lado, a la hora de la puesta en marcha del proyecto dentro de la sala, el poder contar con la presencia de alguna de las profesoras fue otro gran asesoramiento que infirió en nuestra práctica de manera positiva. Ellas nos ayudaron con la evaluación de las actividades y mostraron otro punto de vista muy relevante a la hora de evaluar la actividad realizada en la sala.

El trabajo con los niños en la sala

Dentro de la puesta en marcha del proyecto en la sala, observamos distintos aspectos a resaltar.

Por un lado, teniendo en cuenta nuestro desempeño, consideramos que aprendimos a trabajar en equipo dentro de la sala. Si bien realizamos las prácticas de taller 4 en parejas, ésta fue una experiencia distinta. Una sola integrante

era la que estaba a cargo del grupo total de niños, pero al haber adoptado la modalidad de trabajo en pequeños grupos en la mayoría de las actividades de nuestra propuesta, todas participamos. Aprendimos a entendernos con gestos y miradas pudiendo sacar lo mejor de todas sin descuidar las actividades ni el manejo del grupo.

Al vernos trabajar todas juntas acordamos que nos sentimos cómodas entre nosotras y que pudimos reflejar eso en nuestro accionar ya que cada actividad fue realizada como la habíamos pensado y nos vimos a nosotras confiando plenamente en las otras y aceptando consejos y críticas constructivas.

Por otro, las actividades realizadas reflejaron el trabajo previo que habíamos hecho todas juntas. Dieron resultado a la hora de implementarlas pudiendo poner en práctica lo estudiado previamente en el marco teórico. De todas maneras, a partir de la necesidad de cambiar situaciones en el momento debido a factores externos o emergentes del grupo, aprendimos a realizarlos de manera tal, de poder quitar o agregar cosas que mejoraron la práctica.



5) Conclusiones

Para concluir con el relato realizaremos a modo de cierre una conclusión general sobre nuestra experiencia comentando por qué nos pareció una buena propuesta para ofrecer en una sala de jardín de infantes, cómo creemos que los chicos se apropiaron y disfrutaron de la misma tanto al comienzo como al finalizar ésta. Abarcaremos, además, la idea de en qué sentido la fotogalería es una oportunidad para enseñar Prácticas del Lenguaje y Artes Visuales.

Desde el primer momento que conversamos con la docente de la sala y las profesoras del taller y surgió la idea de realizar una propuesta basada en la fotogalería, nos pareció muy interesante ya que comúnmente los niños en los jardines de infantes no tienen posibilidad de incursionar en temas de esta índole. Consideramos que a través de este "recorte" de la realidad social pudimos acercarlos a los niños la oportunidad de adentrarse en el mismo trabajando a su vez dos áreas disciplinares como lo son en este caso las Prácticas del Lenguaje y las Artes Visuales.

Creemos también que la inclusión de estos temas en la sala, al no ser tan recurrentes, brindan cierto atractivo a los niños de manera que pudimos observar un gran disfrute por parte de ellos a la hora de participar de la propuesta planificada.

Continuando, consideramos que la fotogalería es una oportunidad para enseñar las áreas antes mencionadas ya que, en nuestro caso, permitió abordar contenidos de las Artes Visuales como por ejemplo, apreciar fotografías de fotógrafos profesionales, producir sus propias fotos y actuar conociendo el contexto. En cuanto a las Prácticas del Lenguaje, tuvimos la posibilidad de abordar contenidos tales como leer, por ejemplo a través del docente las recomendaciones para saber cómo tomar buenas fotografías y también, nos vimos propiciando momentos de lectura por parte de los niños en el rincón de biblioteca así como también en el de los epígrafes. Considerando la escritura, los niños tuvieron la oportunidad de escribir sus epígrafes y de escribir también un listado de materiales para armar la fotogalería. Leer, escribir, apreciar y producir son actividades que enriquecen el conocimiento de la fotogalería como



espacio cultural propio de la realidad social interesante para que conozcan los niños.

Llegamos entonces a la conclusión que la fotogalería es una propuesta adecuada y viable para enseñar contenidos de las dos áreas, articulándolos sin dificultad alguna.

Por último, por lo antes expuesto, consideramos relevante destacar que a partir de la realización de este proyecto adherimos a la idea de fomentar propuestas en las cuales se propicien la articulación de distintas áreas disciplinares de manera de enriquecer los recortes en favor del grupo de niños al cual va dirigido.

Agradecimientos

A lo largo del trabajo se recurrió a la utilización de entrevistas a fotógrafos, como lo mencionamos antes, a los cuales agradecemos por sus aportes realizados. Los mismos fueron: Lucía Foresti y Silvia Cuomo.

Bibliografía consultada

- GCBA (2000) “Diseño Curricular para la Educación Inicial: Niños de 4 y 5 años”. Dirección de Currículum,

Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.

- Goris, B. (2006). “Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes: unidades didácticas y proyectos”. Homo Sapiens. Rosario.

Laura Vignera es estudiante del último año en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”.

Su e-mail: vigneralaura@hotmail.com

Antonella Angelone es estudiante del último año en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Trabaja como Docente de Sala de Deambuladores en el Jardín Maternal "New Hamelin Garden".

Su e-mail: angelone.a@hotmail.com

Isabel Fernández Mouján es estudiante del último año en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” y trabaja como auxiliar de sala de 2 años en el jardín de infantes “Florence Nightingale”.

Su e-mail: isabel@fernandezmoujan.com

Ma. Lucila Rotondo es estudiante del último año del ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Actualmente trabaja como docente de sala de 5 en el Colegio San Gabriel, Vicente López, Prov. de Buenos Aires

Su e-mail: lucilarotondo@hotmail.com



Bibliografía sobre los artículos publicados

(Libros, Revistas y Vídeos)

Por Mónica Maldonado

“Kamishibai: madera, papel y arte”

Autora: Delia María Ferradas

Palabras claves: TEATRO
KAMISHIBAI – LITERATURA
JAPONESA – TEATRO JAPONES

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Gennari, M. (1997): “La educación estética: arte y literatura”. Barcelona: Paidós
- Proyecto URI: utilización de recursos instrumentales (1998). Madrid: Eductrade.
- Santa Cruz, E. (2008): “Títeres y resiliencia en el nivel inicial: un desafío para afrontar la adversidad”. Rosario: Homo Sapiens.

“Reflexionar sobre la práctica y practicar la reflexión”

Autoras: Noemí Korin y Patricia Cesca

Palabras claves: ENSEÑANZA –
APRENDIZAJE – RENDIMIENTO
ACADÉMICO

Bibliografía sugerida como ampliatoria:

- Aebli, H. (2002): “Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología”. Madrid: Narcea.
- Perkins, D. (1992): “La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente”. Barcelona: Gedisa.
- Jackson, P. W. (1992): “Enseñanzas implícitas”. Buenos Aires: Amorrortu.



***Sitios de Internet relacionados con
las temáticas abordadas por los
artículos en este número de la
Revista:***

Por Ana María Rolandi

Artículos:

"Kamishibai: madera, papel y arte"

<http://irati.pnte.cfnavarra.es/kamishibai/%C2%BFque-es/>

Blog español de un grupo de personas interesadas en el Taller de Kamishibai. Desde este Sitio Web se comparten experiencias, documentos, recursos elaborados y reflexiones referidas a esta temática.

<http://clubkamishibai.blogspot.com.ar/>

Blog oficial de los pioneros del teatro de papel en Argentina.

<http://www.educacontic.es/blog/kamishibai-el-placer-de-contar-y-crear-cuentos>

Experiencia relatada en el sitio web "Educa@conTIC" cuyo objetivo es constituirse en un espacio de difusión e intercambio de buenas prácticas educativas donde las TIC son las principales protagonistas.

<http://sieteleguas.es/kamishibai>

Artículo en esta Página Web que describe los pasos de la técnica del Kamishibai.

<http://www.japones.biz/esjapanese/literature.asp>

Página Web que aborda cuestiones relacionadas con la Literatura japonesa. Además se pueden encontrar muchos recursos sobre la lengua japonesa como palabras japonesas, gramática japonesa y escuelas de japonés, entre otras cosas.

"Reflexionar sobre la práctica y practicar la reflexión"

<http://www.rieoei.org/investigacion/512E-del.PDF>

Artículo escrito por Rubén Edel Navarro, docente investigador de la Universidad



Cristóbal Colón de México y publicado por la Revista Iberoamericana de Educación (OEI), denominado "Factores asociados al rendimiento académico".

<http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2007/digresia.pdf>

Artículo escrito por Luciano Di Gresia en 2007, doctor en Economía de la Universidad de La Plata, denominado "Rendimiento académico universitario". Es un trabajo que da cuenta de una investigación realizada para estimar los determinantes del rendimiento académico de una cohorte universitaria (Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata).

<http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu003-02.php>

Artículo escrito por Giselle María Garbanzo Vargas y publicado en el Sitio Web de Latindex, denominado "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública". Este artículo presenta una revisión de los hallazgos de investigación consignados en la literatura que se

señalan como posibles factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, y su vinculación con la calidad de la educación superior pública en general, para lo que se apoya en estudios realizados en España, Colombia, Cuba, México y Costa Rica. Se agrupan en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales que, a su vez, poseen sus propios indicadores.

<http://www.efn.uncor.edu/fichero/sitioSOA/?publicaciones=variables-que-influyen-en-el-rendimiento-academico-en-la-universidad>

Artículo escrito por Martha Artunduaga Murillo, doctoranda de la Universidad Complutense de Madrid (España), denominado "Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad" ha sido publicado en el Sitio Web de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba. A través de esta publicación se presenta un análisis sobre los factores asociados al rendimiento académico en la educación superior. Se propone una clasificación en



factores contextuales y personales. El primer grupo contiene variables socioculturales, institucionales y pedagógicas. El segundo, incluye variables demográficas, cognoscitivas y actitudinales.



***Convocatoria a la Revista N° 17:
Segundo Cuatrimestre 2012.***

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica N° 17, del Segundo Cuatrimestre de 2012.

A partir del año 2008 el Consejo Directivo del ISPEI Sara C. de Eccleston, propone que la revista especializada en Educación Infantil y en Formación Docente para la Educación Infantil integre artículos de temáticas diversas.

Continuamos con la recepción de relatos de experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil y de la Formación Docente para la Educación Infantil, con temática abierta.

Invitamos a todos los docentes y estudiantes de la Carrera de Formación Docente para el Educación Infantil como así también a docentes y equipos de las distintas instituciones que tengan a su cargo el desarrollo de la Educación Infantil a participar en esta publicación con artículos o con relatos de experiencias.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todos.

La **fecha límite** para la recepción de artículos es el **viernes 9 de noviembre de 2012**.

Las "Orientaciones para autores" se publican en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar>) y los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar



Orientaciones a los autores

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

Preferentemente, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas, indicando aquellas palabras clave que permiten dar cuenta de su contenido. Deben consignarse además del nombre

del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de Eccleston incluye dos tipos de escritos: a) "artículos" de mediana extensión de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) "experiencias" cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a la siguiente dirección de e-mail: revistaeccleston@yahoo.com.ar.

La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato jpg.

En todos los casos, debe especificarse el



nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de "Experiencias", el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: HTUnormas. apa.UTH
La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen las correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les serán comunicada.