



Índice

Editorial

*Claudia Pires, Gabriela Ortega y Ernesto
Roclaw*
Página4

Artículos:

***El juego-trabajo/ juego en rincones/ en
sectores o rincones de actividades.
Cambios y permanencias.***

Rosa Violante
Página8

***V Jornada de intercambio
interinstitucional de experiencias en
tutorías en el Nivel Superior.***

*Nora Rodríguez Luini, Silvia Itkin y Laura
Hereñú*
Página41

***Formación Docente en Educación Inicial.
¿Cómo afrontan los estudiantes un texto
argumentativo?***

MaríaLuisa García Martel y Nilda J. Corral
Página 49

Relatos de Experiencias:

***Instituciones formadoras y escuelas
receptoras: un trabajo en equipo para la
reformulación.***

Laura Pitluk y María Inés Mamberti

Actividades en el Medio Natural.

Patricia Gianola y Tomás P. Mullins
Página74

***Pintura en plano vertical en grandes
dimensiones en la sala de 3 años***

*Paola Arcagni, María Belén Bonfiglio, Erika
Dutto y Laura Wernicke*
Página80

***¿Cómo organizar “el despertar” en una
sala de 2 años? “El ambiente
alfabetizador como tercer docente.
Ambientes para la sensibilización
estética y el juego***

Lorena Capristo y María Belén Podestá
Página91

***Tiempo al tiempo: relojes, almanaques y
juegos matemáticos. Una experiencia
para enseñar el conocimiento del tiempo
en sala de 5 años***

*María Emilia Illuminati, Cintia Bernhardt,
Jennifer Cristiano y Laura SarliZampedri*
Página98

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

Mónica Maldonado
Página110



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

Ana María Rolandi

Página 112

Convocatoria al próximo número

Página 114

Orientaciones a los autores

Página 115



Editorial

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

Nuevamente juntos para compartir experiencias atravesadas por la teoría y cuyo objetivo es enriquecer la práctica, siempre desde una mirada puesta en una mayor calidad educativa para nuestra infancia. Proponemos en este caso un recorrido ecléctico y particular que nos llevará desde reflexiones acerca del juego en rincones, a compartir experiencias llevadas a cabo con alumnos de la institución tanto desde un enfoque que rescata la importancia del rol del acompañamiento en la cotidianeidad institucional, como desde el aporte a la formación académica de los futuros docentes al abordar textos argumentativos.

Continuando en la línea de trabajo, que nos lleva a reflexionar sobre la práctica, uno de los artículos se centra en la "Jornada Completa" desde el aporte de alumnos/as de Residencia y su articulación con otros actores institucionales.

La mirada ecléctica y particular que nos propone el recorrido de este número nos lleva a detenernos en otros de sus artículos: uno de ellos nos lleva a reflexionar sobre

una experiencia de acampe, propuesta particular en la que la vida al aire libre, la particularidad de las relaciones sociales que este tiempo compartido propone, contribuirán a ampliar la formación de los futuros docentes. Otro se centra en lo artístico, la producción de un mural con los más pequeños, de un grupo de 3 años, en tanto que otro, para continuar con esta mirada creativa e innovadora, es una propuesta de despertar con niños de 2 años en la que diferentes formas expresivas se entrelazan para enriquecer la tarea.

Para finalizar este número de la revista en el que teoría, práctica, aire libre y expresiones artísticas, se conjugan, nos tomaremos un tiempo para adentrarnos en novedosos juegos matemáticos para la medición del tiempo.

Artículos

El juego en el Nivel Inicial es siempre objeto de nuevas miradas y reflexiones

Considerando al juego como algo esencial en este nivel educativo la prof. Rosa Violante nos invita a un rastreo histórico por los conceptos de juego en rincones partiendo de las ideas de la escuela nueva y llegando hasta la actualidad, de esta forma intenta recuperar la importancia de momentos diarios de actividad electiva y



simultánea para los niños, revalorizando la propuesta de multitarea y destacando el lugar del juego en rincones en el nivel inicial.

Experiencias en Tutorías en el Nivel Superior

Enriqueciendo la mirada del docente de Educación Superior al rescatar la importancia del acompañamiento al estudiante, el equipo de tutoras del ISPEI Sara Eccleston, comparte un escrito en el que presentan el trabajo que vienen desarrollando en la tarea cotidiana de acompañamiento al estudiante. Las profesoras tutoras Laura Hereñú, Nora Rodríguez Luini y Silvia Itkin dan cuenta, a través de casos breves, de cómo han ido resolviendo, de manera flexible, los desafíos que, día a día, se presentan, planteando aportes para cada uno de nosotros como forma de mejorar nuestras prácticas.

¿Cómo afrontan los estudiantes un texto argumentativo?

La relación del estudiante con los textos argumentativos es un aspecto que reviste en la Educación Superior un desafío para la calidad educativa; en esta línea de pensamiento María Luisa García Martel y Nilda J. Corral presentan un estudio realizado con estudiantes de un profesorado de Educación Inicial en el que

intentan caracterizar las habilidades que ponen en práctica y las disposiciones del pensamiento que evidencian, cuando deben afrontar un texto argumentativo que enuncia y sostiene un punto de vista sobre una cuestión próxima a los intereses y expectativas de la formación.

Relatos de experiencias

Instituciones formadoras y escuelas receptoras: un trabajo en equipo para la reformulación de la Jornada Completa

La Jornada Completa ha sido y es un tema de discusión y preocupación constante para los especialistas de diferentes áreas, la profesoras Laura Pitluk y María Inés Mamberti relatan la experiencia de una tarea compartida en la formación sobre la concepción de que las instituciones formadoras y receptoras son parte de un proceso que se enriquece si se desarrolla complementado ideas y acciones. La Directora del Jardín de Infantes Común N° 3 del Distrito Escolar N° 9 y la Profesora de Residencia del Instituto Eccleston Laura Pitluk, desarrollaron un proyecto para extender esta tarea a la Reformulación de la Jornada Completa. La propuesta se basó en que en una misma sala de Jornada Completa se integre un alumno de Residencia en el turno de la mañana y otro en el turno de la tarde, realizando un



trabajo complementario, pensando y elaborando conjuntamente las propuestas.

Actividades en el medio natural: Campamento

Para distendernos, para mirar la realidad desde otra perspectiva al aire libre, los profesores Patricia Gianola y Tomás Mullins relatan la experiencia de una actividad de acampe organizada por profesores del ISPEI "Sara C. de Eccleston", de la que participan profesores y alumnos del profesorado. Allí aprenden de manera vivencial aquello que luego podrán transmitir a sus futuros alumnos, al tiempo que descubren nuevos espacios para compartir y construir lazos en experiencias que escapan a los intercambios habituales de las aulas del profesorado.

Los lenguajes artísticos y los modos de organizar la enseñanza

Continuando ahora con una mirada artística proponemos detenernos a observar murales a partir de una experiencia de estudiantes como es "***Pintura en plano vertical en grandes dimensiones en la sala de 3 años***".

Un grupo de alumnas comparte la experiencia de iniciar a los niños en la producción de un mural. Describen los pasos que fueron desarrollando en

actividades que fueron tanto de apreciación como de contextualización y producción.

¿Cómo organizar "el despertar" en una sala de 2 años?

Enfocándonos en las experiencias educativas de los alumnos, futuros docentes, M. Belén Podestá y Lorena Capristo presentan el relato de una experiencia desarrollada en el marco de la cursada del Taller 5, donde a lo largo de dos semanas implementaron tres escenarios en simultáneo: para disfrutar de experiencias estéticas, para dramatizar y jugar con títeres, para explorar y ejercitar coordinaciones manipulativas. Compartiendo la propuesta desde una articulación del tiempo levantarse de la siesta, y la particular organización del espacio *con recursos novedosos* dispuestos en diferentes sectores dentro de la sala, a los que los chicos podían acceder espontáneamente al levantarse de la siesta.

Tiempo al tiempo: relojes, almanaques y juegos matemáticos. Una experiencia para enseñar el conocimiento del tiempo en sala de 5 años

Continuando con el aporte de los estudiantes, otro grupo presenta el proyecto en el que el eje es el tiempo desde una mirada que rescata los objetos de



medición y el juego, así, ***“Tiempo al tiempo: relojes, almanaques y juegos matemáticos”***, propone que los niños se inicien en el conocimiento de los diferentes instrumentos convencionales y no convencionales que sirven para medir el tiempo.

“Estos documentos, en apariencia separados y de caracteres opuestos, se ofrecen como acordes interiores que conducen al niño y nos lo muestran por doquier.

Son los balbuceos de la unidad. Preparan para percibir lo que aconteció. No se busque continuidad de temas o asignaturas.

La continuidad está en la fuerza interna que sostenía nuestro trabajo.

Yo cuento sencillamente lo que aconteció. Me gustaría la suma inmensa de sencillez para mantener en estas páginas esa energía que ponía el “acento” y la significación humana de una escuela que necesitaba de la belleza para cumplir su ideal educativo”

(Del “Diario de clase”, de Leticia Cossettini)

Cossettini, Leticia: (1977:1.7) *Del juego al Arte Infantil*. Buenos Aires. Eudeba.



El juego-trabajo /juego en rincones/en sectores o rincones de actividades.

Cambios y permanencias.

Por Rosa Violante¹

Presentación

El Juego-trabajo constituye un dispositivo pedagógico característico de la Educación Inicial, presente en las salas desde la influencia de los aportes de la Escuela Nueva alrededor de los años 50/60 en la Argentina. Se caracteriza por ser *una forma de multitarea*, en tanto se ofrecen diversas propuestas de juegos y actividades en simultáneo entre las que los niños pueden optar desarrollando la autonomía en la elección, el trabajo en pequeño grupo y el desarrollo de la potencialidad creadora, entre otros aspectos. Por diversas razones hoy no constituye, en todos los casos, una de las propuestas centrales

¹Conferencia desarrollada en el Encuentro para docentes del 16 de marzo 2013 organizado por U.N.A.D.E.N.I. Gral. Acha. La Pampa.

diarias, del mismo modo que la organización del espacio no siempre refleja la presencia de propuestas de juego en rincones o sectores como ofertas permanentes que inviten a los niños a desarrollar diferentes juegos y actividades en un mismo periodo de tiempo.

Este trabajo tiene la intencionalidad de recuperar y contribuir al reconocimiento de la importancia de instalar en la tarea diaria momentos de *actividad electiva* lo que implica ofertar en simultáneo propuestas en los diferentes rincones o sectores entre otras formas de multitarea. Dentro de las diversas formas de multitarea se reconoce como principal el Juego-trabajo o Juego en Rincones /en Sectores o Rincones de actividad. Sobre esta modalidad particular de multitarea tratará la presente conferencia.

1- Breve caracterización

¿El Juego Trabajo es un momento del día?

¿Es una estructura didáctica? ¿Una metodología, una estrategia?

¿Una modalidad organizativa? ¿Un dispositivo pedagógico?

El Juego-Trabajo, Juego en Rincones/en Sectores, desde mi punto de vista es una maravillosa *propuesta didáctica característica de la Educación*



Inicial.(Violante, R. 2011)². Es una forma de organizar la enseñanza que debería ocupar un espacio del tiempo diario en el desarrollo de las actividades en el nivel inicial y que hemos de reposicionar en el centro de las actividades centrales a desarrollar en las salas, tal como se propone en los años 60 cuando surge de la mano de las propuestas de la Escuela Nueva.

Si bien la forma de nominar esta propuesta (característica del Nivel Inicial) varía, lo que queremos señalar aquí es que el juego trabajo en rincones o sectores o Rincones de actividad es una *propuesta diseñada por el maestro* en la que se presentan materiales y propuestas desafiantes en cada rincón o sector que paulatinamente se irán variando acompañando los aprendizajes de los niños.

El juego trabajo³ es *una estructura didáctica, un dispositivo pedagógico que se caracteriza por la presentación de diferentes propuestas de actividades y / o alternativas de juego a desarrollarse en forma simultánea. En este sentido su*

*lógica organizativa básica es la multitarea*⁴.

Las alternativas a elegir (propuestas y/o materiales) se establecen en función de contenidos de diferentes campos del conocimiento o de diferentes aspectos del desarrollo que se busca potenciar. También pueden ser enriquecidas por propuestas que comprometan los diferentes contenidos de las unidades didácticas y/o proyectos que se estén desarrollando en las salas.

Esta *modalidad organizativa centrada en la multitarea* resulta muy respetuosa de las características de los niños menores de 6 años, ofrece la posibilidad de que se armen pequeños grupos donde la participación e interacción entre pares tiene mayores condiciones de posibilidad. Prevalen en el desarrollo de la actividad del Juego Trabajo los tiempos individuales y los autogestionados por el pequeño grupo por sobre exigencias de tiempos de grupo total. Los subgrupos o cada niño en forma individual pueden decidir su juego, exploración, construcción, dibujo o lectura que desean realizar.

“El Juego-Trabajo supone la existencia de diferentes materiales de trabajo de libre acceso para los niños, que permiten

² En este apartado se transcriben fragmentos de la Conferencia: El juego como uno de los pilares de la Educación Inicial. Sept. 2011. M. C. y Ed.

³ Se retoman planteos expuestos en Violante (1997) Juego Trabajo: Algunos puntos para reflexionar sobre su implementación. Ficha de trabajo. Mimeo.

⁴ Multitarea como modalidad organizativa privilegiada en la Educación Inicial se constituye como uno de los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial.



actividades disímiles y simultáneas de construcción, dramatización, experimentación, exploración, entre otras."

5

"Organizar la clase por rincones es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas del niño o, dicho de otra forma, es un intento de mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos.

(Laguia, M. J., Vidal, C. 2010:17)

Entonces el Juego Trabajo **ofrece a las niñas y niños** la posibilidad de:

- optar entre las alternativas presentadas,
- desarrollar la autonomía en la elección, en los modos de organizar su tarea, su juego, su proyecto, sus interacciones con otros niños y adultos,
- trabajar individual y/o en pequeños grupos,
- desarrollar su actividad según tiempos y preferencias personales que pueden compartir o no con otros niños,

- enfrentarse a desafíos y problemas presentados en los diferentes sectores a partir de alguna consigna particular o con la sola presencia de materiales,
- anticipar/ planificar una tarea individual y/o en pequeños grupos,
- evaluar/ reflexionar sobre el proceso y/o el producto de lo realizado.

"Los rincones /talleres, entendidos como espacios de crecimiento (Quinto Borghi, 2005) facilitan a los niños y niñas la posibilidad de hacer cosas, a nivel individual y en pequeño grupos; al mismo tiempo incitan a la reflexión sobre qué están haciendo: se juega, se investiga, se explora, es posible curiosear, probar y volver a probar, buscar soluciones, concentrarse, actuar con calma sin la obsesión de obtener resultados inmediatos a toda costa" (Laguia, M. J., Vidal, C. 2010:17)

En el Juego-trabajo **el docente** ha de considerar que **el inicio** de la actividad incluye:

- la presentación de materiales y/o propuestas por parte del docente (o bien recordar los que ya están en los rincones),

⁵MCBA "Anexo del diseño curricular para el Nivel Inicial" 1995.



- la coordinación de la planificación de los chicos ayudando-acompañando a elegir en qué rincón van a jugar, con quién, con qué materiales, para realizar tal o cual proyecto, etc. *“Los niños, individualmente o en pequeños grupos, planifican previamente a qué van a jugar y con quién; los mayores establecen cómo lo van a hacer, con qué, etc. Luego del desarrollo del juego, se evalúa el proceso del mismo y los productos - si los hubiera - centrándose en las dificultades y logros”*⁶.

Los chicos para poder elegir tal como lo expresa Galperín (1979) han de hacerlo “en un marco adecuado” esto implica:

- que las propuestas han de ser variadas y cada una en si misma interesante, que plantee desafíos dentro de lo conocido.

Es importante comprender que para lograr que todos los rincones planteen desafíos no resulta necesaria la presentación de materiales nuevos cada vez que se desarrolla el período de juego-trabajo para todos los rincones. Si

en un rincón hay un material y/o propuesta que aún convoca a los niños, ésta se recuerda en el momento inicial y se presentan nuevos materiales sólo para otros rincones, aquellos que se considere que sus posibilidades han sido agotadas por los chicos.

- que las propuestas a elegir sean conocidas por los niños, no se puede elegir lo que no se conoce.
- que no se han de imponer restricciones a la elección por parte del chico, por ejemplo limitar la cantidad de niños que pueden concurrir a cada rincón dado que esta restricción resulta contradictoria con el objetivo fundamental de esta propuesta que está centrada en el autonomía, en la elección.
- que la cantidad de propuestas no resulte excesiva. Los chicos han de poder percibir la totalidad de las opciones.

El trabajo en pequeño grupo enriquece y potencia las posibilidades de verdadera interacción entre pares como fuente importante de bienestar con otros en el hacer, sentir y pensar.

⁶ MCBA “Anexo del diseño curricular para el Nivel Inicial” 1995.



La **dinámica** de esta propuesta supone diferentes momentos: **planificación, desarrollo, orden y evaluación** que se reconocen en el desarrollo de la propuesta pero se hacen presentes tanto en el inicio, desarrollo y cierre de la actividad.

Estos cuatro momentos no han de ser entendidos de un modo lineal y sucesivo dado que si bien en el primer momento se coordina al grupo para que anticipe y planifique su juego, esto no desaparece durante el desarrollo donde se dan sucesivos reajustes y replanteos de lo que van a realizar por parte de los chicos. Otro tanto podemos afirmar acerca de la evaluación, dado que puede haber diferentes momentos donde los chicos estén "evaluando", comparando lo que produjeron, con lo que se habían propuesto sin esperar al momento final.

El orden se realizará al final del juego según el docente decida que resulta lo más conveniente, o bien puede realizarse luego de la evaluación.

La evaluación no se ha de reducir a "controlar" si los rincones quedaron ordenados. La evaluación tiende a que los chicos "reflexionen" sobre sus procesos y productos y puedan compartirlo con los otros niños del grupo. El docente arbitrará los medios para garantizar el respeto por

los las distintas modalidades de trabajo y producción de los diferentes subgrupos.

Durante el desarrollo el docente, en primer término, tiene que lograr a través de una observación muy atenta discriminar aquellos grupos o niños que necesitan de su participación para iniciar su actividad, luego se incluirá en los diversos subgrupos según los casos para generar situaciones que impliquen nuevos aprendizajes o consolidación y afianzamiento de los que ya tienen los niños.

Sintetizando:

Los rasgos característicos del Juego Trabajo, en Rincones o Sectores o Rincones de actividad en tanto dispositivo pedagógico o estructura didáctica pensada para enseñar son:

- La organización basada en la multitarea
- La posibilidad de ofrecer la libre elección de las alternativas presentadas a los niños
- El trabajo en pequeño grupo
- Respeto por los tiempos individuales y grupales
- La oferta de alternativas centradas en la experiencia directa, la



resolución de problemas, la actividad creadora

De acuerdo con los rasgos enunciados, el docente:

- Diseña espacios, escenarios alternativos.
- Planifica oferta de materiales y propuestas por sector.
- Acompaña en la toma de decisiones de los niños favoreciendo el desarrollo de la autonomía y trabajo cooperativo con otros.
- Observa y evalúa en forma continua las diferentes propuestas y las va ajustando.
- Marca tiempos. Ofrece actividades intermedias para respetar los tiempos individuales y grupales.

En esta primera y breve caracterización respondemos a los interrogantes con los que iniciamos este apartado afirmando que:

El Juego Trabajo puede caracterizarse como un momento del día. Ha de incluirse como una propuesta de actividad electiva diaria en la distribución del tiempo planificada por la docente.

Es una estructura didáctica en tanto define las variables de la situación de enseñanza de un modo particular, nos referimos al espacio, tiempo, organización del grupo, contenidos de enseñanza, materiales.

Si bien puede entenderse como metodología o una estrategia porque propone una serie de modos de intervención docente particulares que definen el "cómo enseñar" no señala pasos estructurados fijos sino momentos de una dinámica de desarrollo que ha de coordinarse con flexibilidad.

Supone una modalidad organizativa porque exige una organización del grupo de niños, del tiempo y del espacio particular, entre otras variables como ya se explicitó en los párrafos anteriores.

En definitiva y desde un concepto más amplio consideramos que constituye un dispositivo pedagógico entendido como un conjunto de decisiones y variables que se organizan y ponen a disposición para provocar aprendizaje autónomo y construcción de conocimientos por parte de los niños. Este dispositivo supone una modalidad organizativa que resulta muy apropiada para dar respuesta a las características y posibilidades de aprendizaje de los niños pequeños.



2- Recorrido histórico

2-1- Inicios y transformaciones en Argentina.⁷

En este apartado realizaremos una presentación sintética de algunos de los rasgos principales de esta propuesta para organizar la enseñanza tal como se exponen en varios de los textos de didáctica de la Educación Inicial "claves"⁸,

⁷ En este apartado se desarrolla y transcriben algunos fragmentos del escrito El juego-trabajo, sus inicios y transformaciones en el nivel inicial en nuestro país del documento curricular: Didáctica y Juego, agosto 1994. Autores: Pastorino, E. (coord.) Harf, R. Sarle, P. Spinelli, A. Violante, R. Windler, R. PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente) M.C. y Ed.

⁸Se consultaron los siguientes textos considerados "claves":

-Stegeman William, H. (1965) *La Vida en el jardín de infantes*. Editorial Troquel Bs. As

-Cordeviola de Ortega, M. I. (1967) *Como trabaja un jardín de infantes*. Ed. Kapeluz.

-Fritzsche, C. y Duprat, H. (1964) *Fundamentos y Estructuras del Jardín de Infantes*. Ed-Estrada Bs. As.

-Bosch Lydia. (1969) "El jardín de infantes de hoy" Librería del Colegio Bs. As

-Galperín Susana (1979) "Supuestos básicos del método juego-trabajo" en "Un jardín de infantes mejor, siete propuestas" Bosch, Cañeque, otros. Paidós.

-Cañeque Hilda. (1979) *Juego y Vida en "Un jardín de infantes mejor, siete propuestas"* Bosch, Cañeque, otros. Paidós

-Pzellinsky Fernández Ed. Pac. Bs. As. (1982) "La metodología Juego-trabajo en el jardín de infantes" desde el enfoque del aprendizaje activo.

-Duprat, Malajovich Plus Ultra (1987) "Pedagogía del nivel inicial".

-Denies Cristina El Ateneo Bs, As. (1989) "Didáctica del nivel inicial o preescolar".

es decir, en algunos textos representativos de los diferentes momentos de la historia de la didáctica del nivel en los que se enuncia y describe el período juego-trabajo. Nos proponemos indagar cuándo y cómo se incluyó el juego-trabajo en las salas de jardín de infantes en nuestro país.

Uno de los primeros textos que propone la organización en multitarea es el texto: *La Vida en el jardín de infantes* de William H Stegeman (1965) traducido al español en el año 1965 por Cristina Fritzsche cuya primera edición en inglés data del año 1951. En él se nomina a esta propuesta "**El período de trabajo**" y se lo define del siguiente modo: *"Es en este momento cuando se le ofrece al niño la máxima oportunidad de pensar, proyectar, ejecutar, evaluar y compartir. El mayor tiempo debe estar dedicado a este período"*. "El período de trabajo" se lo caracteriza señalando que consiste en la presentación de actividades/ ocupaciones/ juegos simultáneas. Se aclara que se le da al niño la posibilidad de optar permitiendo el trabajo individual o en pequeños grupo. También se hace referencia a la importancia de que los niños anticipen sus tareas a realizar.

Se plantean alternativas de diversas actividades, a proponer a los niños, por ejemplo... trabajar con bancos de



carpintero... pintar en caballetes... en mesas... armar rompecabezas... "leer" libros... construir... dramatizar... aclarando que...". *Por supuesto esta no es una lista que no pueda aumentarse con otras actividades de trabajo y juego...*"Se expresa que...". *El período de trabajo o de trabajo-juego puede organizarse en cuatro partes: planeamiento, trabajo, ordenamiento de materiales y evaluación e intercambio del trabajo*". Luego se toman cada una de las cuatro partes y se dan recomendaciones en relación a la actuación de la maestra como así también se describen las diferentes maneras de actuar posibles de los niños comparando su desempeño al iniciar y terminar el año.

Casi contemporáneo al texto citado, María Inés Cordeviola de Ortega escribe "Como trabaja un jardín de infantes" (1967) en este texto se hace referencia a la presentación de actividades simultáneas, a la elección del niño, al trabajo en pequeños grupos, a la anticipación de las tareas y se describen los diferentes momentos propuestos para el desarrollo de la actividad, estos son: Elección y planteo del trabajo, ejecución del trabajo compartido, valoración del trabajo y arreglos del aula. También se hace mención a la vinculación de esta propuesta con el juego centralizador, el centro de interés y los

proyectos. En este sentido se plantean puntos similares a lo expuesto en el texto de Stegeman, W., pero la nota característica es que se proponen **tareas simultáneas organizadas alrededor de un eje: "actividad núcleo" "juego centralizador"** etc. En este texto aparecen muy diferenciadas las diferentes modalidades de acuerdo a las distintas edades 3, 4 y 5 años.

En 1968 Cristina Fritzsche y Hebe Duprat en su texto "Fundamentos y estructura del jardín de infantes" proponen la nominación Juego-Trabajo. Explican que adhieren a la idea de pensar en la combinación de trabajo y juego como forma didáctica que reúne lo placentero del juego con la intencionalidad pedagógica del trabajo. Al caracterizar el Juego-trabajo se hace mención a los mismos rasgos ya enunciados por autores anteriores (multitarea, elección del niño, pequeño grupo, dinámica de los cuatro momentos) y plantean que esta propuesta se enriquece con el desarrollo de las Unidades Didácticas. También en el cronograma semanal que proponen incluyen un Período de Juego-trabajo todos los días. En 1969 Lidia Bosch y otros en "El jardín de infantes de hoy" señalan que la característica del Trabajo en rincones



supone una distribución del espacio de la sala en áreas de actividad bien delimitadas.

La década de los 60 se caracteriza por contar en todos los jardines de infantes con la propuesta de Juego-Trabajo en todas las salas, hasta en la sala de 3 años en el ámbito de la Provincia de Bs. As.

En los años 70 surge una crítica al juego en rincones liderada por Hilda Cañeque quien pone en cuestión esta modalidad organizativa especialmente por la contradicción, que según su postura, encierra el Juego-Trabajo en tanto el juego como actividad libre, autodirigida, incierta, resulta imposible de realizarse en su verdadero sentido si se aborda unido al trabajo, actividad que busca el logro de una finalidad o producto final. Escribe en su artículo "Juego y vida" un análisis exhaustivo abordando cada una de las variables didácticas (espacio, tiempo, contenidos, temas de juego, materiales ,entre otros) y poniendo de manifiesto que en cada una de ellas la direccionalidad externa impartida por el docente se hace presente al proponer temas de juego, al incluir materiales estructurados, entre otras formas de intervención. Propone ofrecer a los niños situaciones donde puedan "Jugar por jugar" y en otras situaciones realicen actividades vinculadas con el trabajo y la enseñanza.

En el mismo texto de Bosch y otros (1979) "Siete propuestas para un jardín de infantes mejor", se encuentra otro capítulo escrito por Susana Galperin, quien desarrolla diez supuestos teóricos a favor del Juego-Trabajo, este es el primer texto que argumenta teóricamente a favor de esta propuesta dado que hasta este momento los textos solo describían el modo de organizar y llevar a cabo la propuesta.

El Juego-trabajo, para S. Galperin (1979) es "Un momento dentro del período de tareas en el jardín donde se cumplen distintas actividades creadoras en forma individual o en grupo. Está a favor de esta propuesta porque el Juego-trabajo supone que el juego es un factor vital para el niño, que la experiencia directa con los objetos es el mejor camino del aprendizaje en la edad preescolar, que el más rico aprendizaje se logra mediante la actividad creadora del chico y la resolución de situaciones problemáticas y que una estimulación equilibrada atiende a los aspectos: intelectual, socio-emocional, estético expresivo y físico logrando el desarrollo de una personalidad armónica y bien integrada.

En relación con la posibilidad de elegir afirma que el niño es capaz de elegir en un marco adecuado de elecciones y que la conducta del niño es variable.



Respecto del trabajo en pequeño grupo o individual explica la importancia de trabajar en pequeño grupo en tanto facilita la conexión e interacción con el otro al tiempo que señala que cada chico tiene un determinado ritmo de actividad, de desarrollo, de maduración por lo tanto el trabajar en forma individual y en pequeño grupo permite que esto se respete. Por último señala que la planificación, el orden (clasificación y agrupamiento de materiales) el desarrollo y la evaluación de las tareas (los momentos característicos de la dinámica del Juego-Trabajo) favorecen el desarrollo de los mecanismos intelectuales y preparan al niño para cuando posteriormente se adentre en un pensamiento conceptual.

En los '70 entonces convivían dos perspectivas, algunos jardines trabajaban en la propuesta de "Jugar por jugar" siguiendo los argumentos de H. Cañequé y otros seguían con el juego-trabajo y el desarrollo de propuestas en rincones.

En los años 80 Pzellinsky y Fernandez (1982) defienden la inclusión en la tarea cotidiana del periodo de Juego-Trabajo, afirman que el placer del juego en este período lleva implícito los objetivos del trabajo ofreciendo al niño la posibilidad de iniciarlo en los trabajos a través del juego. Expresan que Juego-trabajo es un juego

con objetivos. En este texto además de desarrolla argumentación a favor de esta propuesta, se señalan modos de intervención docente apropiadas, se analizan posibles situaciones conflictivas y se presentan los diferentes rincones: cómo armarlos, qué materiales deben incluir en cada uno de ellos.

En 1987 Duprat, H. y Malajovich, A., en su "Pedagogía del Nivel Inicial" incluyen un apartado dedicado al Juego-Trabajo en el cual lo definen como la actividad que intenta aunar el juego y sus aspectos placenteros y creativos con el esfuerzo y la finalidad del trabajo.

Cristina Denies (1989) aborda la temática adhiriendo a la perspectiva que defiende la idea de jugar y trabajar en el Jardín como actividades que pueden desarrollarse en conjunto. Dentro de esta perspectiva general incluye las propuestas organizativas de Juego en rincones, juego dramático y Talleres porque en todos los casos se apunta a reunir una propuesta de enseñanza con finalidad diseñada por el docente en la que se otorga un lugar central al juego. Esta manera de explicar el lugar del juego y su relación con el trabajo no se generalizó pero es importante aclarar su postura porque en sus planteos incluye la polémica: "Jugar y Trabajar reunidas ¿son posibles?". Cristina Denies toma posición



al respecto y considera que sí es posible jugar y trabajar en el Jardín de Infantes.

En los años 90 con la inclusión de los CBC y la preocupación por la enseñanza de contenidos el Juego-Trabajo quedó relegado y poco a poco fue desapareciendo de los cronogramas semanales diseñados por los docentes, se proponía una vez por semana o dos o bien se ofertaba como alternativa cuando el docente necesitaba realizar alguna⁹ tarea administrativa urgente dado que los niños podían participar de la actividad en forma autónoma. En este período se instala la lógica de las actividades grupales. Se presentan con mayor frecuencia las actividades a grupo total donde todos los niños al mismo tiempo desarrollan la misma propuesta.

A través de lo expuesto en los diferentes textos es claro ver que la característica fundamental de esta propuesta que permanece es la multitarea. Desde los inicios, como Periodo de trabajo hasta la propuesta actual de Juego en Sectores, en Rincones, Juego-Trabajo o Rincones de actividad se proponen a los niños alternativas simultáneas. Otro rasgo característico, que también permanece es la dinámica propuesta en los cuatro

momentos pensados para que el niño: 1) elija, planifique, 2) desarrolle su juego o actividad, 3) "evalúe" explicando cómo logra su meta, y finalmente 4) pueda ordenar disponiendo nuevamente los materiales en sus sitios.

Los cambios se reconocen principalmente en los modos de implementarlo, los cuales van asumiendo rasgos característicos propios de las diferentes perspectivas didáctico-pedagógicas imperantes en los distintos momentos históricos. Desde ser expresión de los principios de la Escuela Nueva, pasa a proponerse como una metodología con una serie de pasos y restricciones en su desarrollo muy afín con el Tecnicismo, luego da un paso atrás cuando los contenidos disciplinares entran en el escenario cotidiano, desapareciendo la centralidad del Juego en Rincones y por último nos queda un interrogante: ¿cómo pensarlo e implementarlo hoy?

Actualmente, es necesario recuperar los fundamentos de esta propuesta y su valor educativo para los niños. Proponerlo como actividad diaria en los cronogramas de todas las salas en tanto favorece la autonomía, el trabajo cooperativo en pequeño grupo y la actividad y/o juegos protagonizados por los niños.

⁹ Este modo de implementarlo se lo reconoce en algunos textos como "juego libre en rincones" (Sarle, P. 2001)



2-2- Reconocimiento de algunos antecedentes históricos según Laguia; J M. y Vidal, C. (1998-2010)

En el año 2010 se reedita un libro de 1982 denominado "Rincones de Actividades en la Escuela Infantil", escrito por Laguia, M. J. y Vidal, C. En él se encuentran desarrollados algunos fundamentos a favor de esta propuesta y se presentan los posibles rincones de actividades para armar u ofertar en la sala, en el patio y los pasillos, si los espacios de las instituciones lo permiten.

Laguia, M. J. y Vidal, C (2010) hacen "un poco de historia" al referirse a los rincones/talleres señalando que esta propuesta no es una estrategia nueva.

Entre los antecedentes reconocen los aportes de Dewey (1859-1952) con su "escuela Laboratorio", donde ofrecían más de treinta actividades para realizar en la escuela, desde el trabajo con madera hasta la narración de cuentos, pasando por la cocina, jardinería, imprenta, dramatización o tejido. Esto formaba parte de la propuesta de un curriculum integrado centrado en el aprender haciendo y ofreciendo actividades ligadas al medio social del niño.

También señalan el aporte de Kilpatrick (1871-1965) con su propuesta del método por proyectos, donde las ideas de globalización, interés, motivación, esfuerzo, trabajo en grupo, iniciativa, retroalimentación y aprendizaje significativo son centrales.

Las ideas de Freinet (1896-1966), con su propuesta de talleres de la Escuela popular, y de Tonucci (1977), con su "escuela de las actividades" y "escuela de la investigación", también constituyen propuestas en su momento innovadoras que coinciden con la idea de otorgar al niño un papel central construyendo sus conocimientos en la acción directa con los objetos, en el trabajo con otros y en el desarrollo de la autonomía intelectual y personal aprendiendo a tomar decisiones y a reconocer sus verdaderos intereses y motivaciones.

3- Cinco razones que permiten argumentar a favor de la presencia del Juego Trabajo /en Sectores o Rincones o Rincones de Actividad en las propuestas cotidianas en la sala como una de las formas de la Multitarea.

En este punto sintetizaremos los argumentos a favor de la inclusión de esta modalidad organizativa. Tomaremos centralmente los aportes de Susana



Galperin (1979) con sus diez supuestos básicos de la metodología del Juego Trabajo junto con los desarrollos que proponen Laguna, M. J: y Vidal, C. (2010) y otros autores, que con diferentes denominaciones refieren a formas organizativas de multitarea como es el caso de Vigy (1976) en su texto la organización de la clase en talleres¹⁰ (denomina talleres a cada uno de los rincones o sectores)

Reconocemos **cinco razones** centrales que permiten argumentar a favor de la presencia del Juego-Trabajo/ en rincones/ en sectores o Rincones de actividad en las propuestas cotidianas de la sala como una de las formas en la que se presenta la Multitarea.

I) La Educación de la Autonomía

Dice Susana Galperin en su supuesto n° 4: "Suponemos que el chico es capaz de decidir cuando está en un marco adecuado de elecciones" Esto implica que al niño se le enseña a elegir. Para que la elección suponga una toma de decisiones, las alternativas, todas, han de ser interesantes, desafiantes, que inviten a la participación. También como ya se ha señalado el niño puede elegir en qué rincón jugar, con

¹⁰ Este autor denomina talleres a cada uno de los rincones o sectores. El texto está sostenido en lo que el autor denomina Pedagogía cooperativa. Resulta muy interesante la lectura de su propuesta.

quiénes, seleccionar aquellos materiales que desee de la totalidad que ha sido ofertado, planificar y anticipar su acción solo o con otros. El niño tiene diferentes grados/espacios para la toma de decisiones en función de los diferentes tipos de propuestas más o menos abiertas o dirigidas.

También el elegir en un marco adecuado supone ofrecer al niño diferentes propuestas, logrando una "estimulación virtuosa" al decir de Julia Prieto (1990)¹¹ sin caer en la hiperestimulación, donde sean demasiadas las alternativas y los materiales, ni en la hipo-estimulación donde la pobreza de ofertas quite posibilidades de verdadero interés en los niños.

Además de presentar desafíos, es necesario que la presentación de los rincones responda a criterios estéticos y piense al niño como protagonista de su propio aprendizaje.

Es necesario que en la disposición de materiales se contemple la posibilidad de que el niño autónomamente acceda a ellos. Esto mismo permitirá que pueda hacerse cargo del orden al finalizar el período de desarrollo de la actividad.

Kamii, C. (1982) plantea la autonomía como objetivo de la educación inicial. Esta

¹¹ Ferrari de Prieto, J. (1990) Niños en riesgo y educación inicial. Cuaderno n°8. Centro de Investigaciones en las Ciencias de la Educación.



propuesta conforma una forma concreta de lograrlo entre otras posibles.

II) La riqueza del trabajo en pequeño grupo

El trabajo en el pequeño grupo ofrece mayor posibilidad de participación. Cuanto mayor sea el grupo los tiempos de espera para "hacer", "hablar", "participar", resultan mayores y por lo tanto, ofrecen a los niños pocas posibilidades; en cambio, si el grupo es pequeño, los tiempos para la acción son inmediatos y el clima de interés se mantiene y desarrolla durante toda la actividad. Dice Galperin, S. (1979) en su supuesto n° 2: "Suponemos que el juego con un grupo de cuatro o cinco chicos facilita la conexión e interacción con el otro". También es posible la verdadera co-operación, el "hacer junto con" otro/s. A su vez, esto contribuye a la descentración del pensamiento, al poder iniciarse en comprender los diferentes puntos de vista, escucharse, establecer acuerdos; todos estos aspectos constituyen importantes aprendizajes sociales de los niños pequeños.

III) El respeto por los tiempos particulares de aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso subjetivo que requiere de tiempos personales, en este

sentido Galperin (1979) afirma que "suponemos que cada chico tiene un determinado ritmo de actividad, de desarrollo, de maduración (...). Suponemos que la conducta de cada chico es variable." Esta organización de la enseñanza permite que los procesos particulares se desarrollen en sus tiempos, los niños pueden ir y volver, reiterar las experiencias cuando lo deseen o lo consideren necesarios tanto ellos como el docente luego de una atenta observación. Laguía M. J. y Vidal, C. (2010) reconocen en la propuesta de Rincones de Actividad la posibilidad de seguir los procesos de individualización, entendida por las autoras como la posibilidad de permitir, a través del trabajo en pequeño grupo, un seguimiento de cada niño con unos matices más ricos que en un grupo más numeroso. Reconocen en esta forma de organizar la enseñanza que es posible pensar en propuestas que acompañen mejor los procesos de aprendizaje individuales.

IV) La posibilidad de ofrecer situaciones centradas en experiencias directas, actividades creadoras, juegos, oportunidades de resolver problemas como modos de promoverla construcción de conocimientos y actitudes.

Las diferentes propuestas y/o materiales que se seleccionan para incluir en cada uno de



los rincones ha de promover el aprendizaje significativo apelando a experiencias que les permitan a los niños actuar sobre los objetos, observar, probar, comparar, etc., siendo ellos participantes activos de la situación. En este sentido Galperin (1979) afirma que es fundamental considerar que “la experiencia directa con los objetos es el mejor camino del aprendizaje en la edad preescolar” (supuesto nº 6). También señala la riqueza que ofrece la actividad creadora y el desafío propio de la presentación de situaciones problemáticas a resolver. (supuesto nº 7).

Es decir, se reconocen como propuestas que invitan a los niños a la acción a aquellas que proponen experiencia directa, resolución de problemas, actividad creadora y juego (supuesto nº 1). De este modo se entiende que se logra la satisfacción de las inquietudes y necesidades de los niños generando nuevos deseos de conocimiento (supuesto nº 8).

Las propuestas de los diferentes rincones han de constituirse en oportunidades para jugar, investigar, explorar, curiosear, probar.

V) Permite concretar la propuesta de Educación Integral

El juego-trabajo permite concretar la propuesta de Educación Integral en dos sentidos. En primer lugar vinculado con aquello que se oferta en los diferentes rincones y en segundo lugar en relación con la dinámica misma de la propuesta.

En relación a lo que se oferta en los distintos sectores o rincones se consideran cada uno como espacios para la apropiación de los contenidos de los diferentes ejes de experiencias. Es claro ver que si sus propuestas son equilibradas, los niños tienen oportunidades de aprender contenidos vinculados con las artes visuales, en tanto pueden apreciar y producir imágenes bi y tridimensionales, contenidos vinculados con las propiedades de los objetos al construir, contenidos propios de los diversos roles sociales al dramatizar situaciones diversas, contenidos matemáticos, por ejemplo, al resolver juegos reglados donde tengan que comparar cantidades, etc. En todas estas propuestas se promueven los procesos de alfabetización cultural en sentido amplio, ya que abarcan todos los ejes de experiencias. Cuando Galperin (1979) afirma que “suponemos que una estimulación equilibrada que atiende a los aspectos intelectual, socio-emocional, estético-expresivo, y físico favorecerá el desarrollo de un personalidad armónica y bien integrada”. (supuesto nº 10), con



nominaciones propias de la perspectiva centrada en las dimensiones psicológicas de los años 70, se refiere a lo que hoy se entiende por educación integral en tanto la enseñanza de los contenidos ha de atender simultáneamente al desarrollo personal y social y a la alfabetización cultural. (Zabalza 2001)

Los diferentes rincones tradicionales ofertan al mismo tiempo oportunidades para participar en juegos dramáticos, juegos de exploración y descubrimiento, juegos de construcción, juegos reglados. También se ofrecen actividades para la expresión y la comunicación en los rincones de arte, de biblioteca, y si hubiese de música para escuchar, leer, apreciar, pintar, dibujar. Por otra parte, en cada sector se pueden incluir propuestas vinculadas con el desarrollo de las diferentes unidades didácticas a través de las cuales se promueve la indagación y construcción de conocimientos del ambiente social y natural. Es claro ver entonces cómo los diversos ejes de experiencias (de la expresión y la comunicación, de la indagación del ambiente social y natural) se desarrollan con propuestas de enseñanza puestas en cada sector.

También los contenidos vinculados con el desarrollo personal y social y la vida con otros se enseñan a través de la participación en este dispositivo, dado que

el niño aprende a ser autónomo en la elección, en el modo en que se provee de materiales, necesita co-operar con otros en un pequeño grupo, acordar tareas conjuntas con sus compañeros, compartir materiales, esperar, acompañar y desarrollar su potencial creativo en los modos personales que pone en juego para participar de las diferentes propuestas.

En relación con la dinámica misma del juego-trabajo, sus diferentes momentos (planificación, desarrollo, evaluación y orden) permiten a los niños anticipar su acción, reflexionar sobre lo realizado, planear acciones a largo plazo, comprometerse en un proyecto, todos aspectos que contribuyen a enriquecer una educación de tipo integral. En relación con esto último, Galperin sostiene que "la planificación, el orden (clasificación y agrupamientos de materiales), el desarrollo y la evaluación de las tareas, favorecerán el desarrollo de los mecanismos intelectuales y prepararán al niño para cuando posteriormente se adentre en un pensamiento conceptual".

Entonces, el juego en Rincones o sectores es una estructura didáctica que concretiza diariamente una propuesta de Educación Integral, en tanto promueve el desarrollo personal y social y ofrece oportunidades de alfabetización cultural.



4-Algunos planteos pedagógico- didácticos alrededor de la propuesta de Juego-Trabajo o Juego en Rincones /Sectoros o Rincones de actividades

En este apartado se desarrollan tres cuestiones vinculadas con algunos aspectos pedagógico-didácticos constitutivos de la propuesta de Juego-Trabajo que a veces se plantean como polémicos. Por lo tanto, resulta de interés mostrar que en general resultan falsas antinomias.

1. ¿Juego libre o Juego trabajo?
Diferentes grados de
direccionalidad externa.
 2. ¿Jugar o trabajar?...
Contradicciones aparentes. Las
propuestas de los diferentes
sectores, ¿son todas juegos?
 3. Reflexiones acerca de las diferentes
nominaciones: juego-trabajo, en
rincones, en sectores, Rincones o
talleres. Rincones de Actividades.
- 4-1-¿Juego libre o Juego trabajo?
Diferentes grados de
direccionalidad externa

Resulta interesante formularse la siguiente pregunta: ¿El juego trabajo es una propuesta lúdica “libre”?¹²

Responder a esta pregunta nos lleva a reflexionar sobre algunas modalidades de poner en marcha el juego-trabajo. A veces los docentes deciden ofrecer a los niños la posibilidad de jugar en los diferentes rincones sin mediar la cuidadosa y necesaria selección de materiales y propuestas que se han de ofrecer en cada una de las alternativas; esta forma de implementarlo a veces se la denomina “juego libre en rincones”. P. Sarlé 1 (2001:77) hace mención a esta modalidad caracterizándola como “(...) forma que mantiene la estructura y la organización, (del juego trabajo) pero se desliga de los contenidos de enseñanza y minimiza la intervención del maestro”.

También responder a esta pregunta nos lleva a reflexionar sobre qué se entiende por propuesta “libre” en la Escuela Infantil. Si por “libre” se entiende la posibilidad de que el niño pueda optar entre diversas alternativas, organizar sus tiempos, armar sus proyectos de juego, entonces el Juego-Trabajo es una propuesta lúdica “libre” en

¹²Violante Rosa (2008) **¿Juego libre o Juego Trabajo?** <http://www.educared.org/global/dilemas> Abril 2008. En este escrito se transcriben fragmentos del citado artículo.



tanto ofrece al niño, como ya hemos explicado en párrafos anteriores, la posibilidad de asumir diversos grados de decisión frente al desarrollo de la actividad, situación bien diferente a propuestas de actividades de grupo total en las que todos los niños al mismo tiempo han de desarrollar una misma actividad.

Veremos a continuación, con mayor profundidad, algunas cuestiones alrededor de este planteo, analizando situaciones y concepciones, al tiempo que trataremos de responder a los siguientes interrogantes: ¿El juego-trabajo es una propuesta lúdica "libre"? ¿Existen en el contexto escolar propuestas lúdicas sin direccionalidad-intencionalidad docente? ¿Qué entendemos por juego libre?

Por último también los docentes "dicen" que desarrollan un período de Juego libre cuando ofrecen la posibilidad de Jugar "libremente" en el patio u otro espacio con diversos materiales, diversas alternativas de juegos donde los niños acuden y participan del desafío que más les interese. También se refieren a situaciones de juego "libre" cuando proponen a los niños el acudir al rincón que más les guste de todos los que están armados como ambientación estable de la sala, sin que medie ninguna presentación de materiales, ni propuestas que se ofrecen en cada rincón.

En las prácticas cotidianas, los docentes "dicen" que desarrollan un período de Juego-Trabajo cuando presentan las diversas propuestas de juego o trabajo en los distintos sectores y diversos materiales que pueden desarrollar los niños en cada rincón, luego los niños eligen en cuál de esos rincones desean participar, y hacia el final, luego del período de desarrollo se reúnen nuevamente e intercambian experiencias comentando algunas de las actividades que desarrollaron en cada rincón, cumplimentando los cuatro momentos tradicionales: planificación, desarrollo, evaluación y orden. También se refieren a Juego-Trabajo cuando proponen diferentes alternativas de juego o de trabajo a desarrollar en cada rincón, en vinculación con el desarrollo de la Unidad Didáctica que se esté llevando a cabo.

¿El juego trabajo es una propuesta lúdica "libre"?... Si por "libre" se entiende la posibilidad de que el niño pueda optar entre diversas alternativas, organizar sus tiempos, armar sus proyectos de juego, entonces el Juego-Trabajo es una propuesta lúdica "libre" en tanto ofrece la posibilidad al niño de asumir diversos grados de decisión frente al desarrollo de la actividad, situación bien diferente a propuestas de actividades de grupo total. A su vez, resulta interesante pensar que si por



“dirigido” se entiende otorgar a la propuesta una direccionalidad externa por parte del docente, propia del sentido educador de la escuela, el Juego-Trabajo es una propuesta “dirigida” en tanto el docente diseña y prepara cada una de los rincones para promover determinados aprendizajes en los niños.

¿Existen en el contexto escolar propuestas lúdicas sin direccionalidad-intencionalidad docente? En todo Juego libre hay condicionamientos o cierta direccionalidad externa propia de todo juego que se desarrolla en el contexto escolar.

El juego libre en el Patio ofrece la posibilidad de que los niños jueguen a lo que desean pero dentro de ciertas limitaciones de tiempo, espacio, materiales, características de cada Jardín.

Si yo les propongo a los niños que jueguen libremente en el patio vacío de la escuela primaria... ¿es esta una propuesta más libre que si les propongo que jueguen libremente en un patio que tiene un arenero con baldes, tarros y palas, rastrillos, carretillas para transportar arena y agua, un sector con aparatos diversos que ofrecen la posibilidad de realizar juegos motores, un conjunto de triciclos, coches con ruedas para desplazarse, una pared-pizarrón para dibujar y borrar con tizas de colores y blancas, una rayuela pintada en el piso?

El juego libre del patio que ofrece múltiples propuestas está signado por la direccionalidad externa del docente quien diseña y planifica todo lo que se ofrece a los niños. Entonces... ¿la alternativa planteada sería un ejemplo de juego libre en el patio o de Juego dirigido?

¿Qué entendemos por juego libre? En todo Juego-Trabajo bien diseñado y respetuoso del derecho de los niños a aprender, hay espacio para el juego “libre” como ya se ha expresado; esto es si se entiende por juego “libre” un momento en el que el niño elige a qué jugar, qué hacer, con quién, con qué materiales.

En el Juego-Trabajo los chicos eligen el rincón, y dentro del rincón, los materiales o propuestas que van a jugar. Además algunas propuestas son más dirigidas y otras más abiertas.

Propongo también revisar el prejuicio centrado en el reconocimiento de las bondades de las actividades libres y las restricciones al desarrollo infantil de las actividades dirigidas.

Es de interés reconocer en el desarrollo de las actividades diferentes grados de libertad y de direccionalidad externa que se van articulando en diversas propuestas que ofrece el docente y que desarrolla el niño. Para que esto resulte más claro, podemos



recurrir al concepto de C. Coll (1991)¹³ de interactividad evitando pensar en el juego libre o dirigido como alternativas o términos excluyentes.

C. Coll (1991) reconoce diferentes tipos de actividades: 1) las auto-estructurantes (en las que el niño decide a qué jugar, cómo, con qué materiales, para qué) y 2) las actividades que llama de efectuación (en las que el niño responde a directivas precisas del docente para lograr una meta). Esta categorización que puede visualizarse como los dos extremos de un continuo, incluye muchos ejemplos de actividades con mayor o menor grado de dirección externa por parte del docente, que se definen según sean los contenidos y objetivos que se quieran trabajar con los niños.

Si un docente pretende, en una sala de 5 años, que el niño aprenda a armar un barrilete siguiendo instrucciones precisas, "leyendo" en un texto instructivo los pasos a seguir como parte de actividades de un proyecto vinculado con objetos que se sostienen en el aire, resulta muy adecuado proponer una actividad de efectuación en la que el docente dirige el hacer del niño cuidadosamente para que el barrilete

cuenta con las condiciones que tiene que tener para sostenerse en el aire. Entonces, ¿las actividades dirigidas, de efectuación, son restrictivas, y limitan los aprendizajes infantiles?

Por un lado, parecería que depende de cuál sea el objetivo del docente, pero también parecería que ambas propuestas dirigidas o libres pueden resultar adecuadas según sean los contenidos a enseñar y los propósitos.

Si por el contrario el propósito del docente es que el niño descubra las posibilidades que ofrece una polea para transportar un objeto de un lugar a otro, el ofrecerle materiales como poleas, sogas, ganchos fijos para sostenerlas, y dar la posibilidad de una experiencia abierta auto-estructurada puede ser muy constructivo y adecuado.

Entonces, se podría pensar en ofrecer diversos tipos de actividades reconociendo las bondades de las actividades auto-estructurantes y de efectuación, o de las actividades libres o dirigidas, teniendo en cuenta la importancia de reconocer cuál es el propósito del docente en ofrecer cada una de ellas.

Actividades dirigidas bien diseñadas resultan adecuadas y enriquecedoras junto

¹³C. Coll. "Naturaleza y planificación de las actividades en el Parvulario" en C. Coll "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidós educador. -Bs. As. 1991.



con otras más abiertas, de mayor grado de exploración y decisión por parte del niño. Del mismo modo pensar en juego libre o dirigido como los extremos de un continuo permite proponer diversidad de juegos con diversidad de grados de estructuración /libertad que si están bien diseñados enriquecerán las experiencias de los niños.

Entonces, dando respuesta a los interrogantes planteados se afirma que:

- El juego-trabajo es una propuesta que promueve el ejercicio de la libertad en tanto se le ofrece a los niños la posibilidad de elegir entre diversas opciones que conllevan cada una diferentes posibilidades habilitando la actividad creadora. El niño es libre de elegir y de enriquecer aquello que se le propone creativamente.
- En el contexto escolar, todas las propuestas que se presentan están signadas por la intencionalidad docente. El docente, con la finalidad de educar-enseñar, persigue diferentes objetivos y contenidos que incluyen la posibilidad de que el niño despliegue su potencialidad creativa. El docente arma escenarios, a la vez que ofrece diferentes materiales y distintas

actividades para promover aprendizajes cada vez más amplios en los niños.

- En lugar de pensar si hemos de optar entre proponer juego/actividad libre o dirigida, conviene entender que existen propuestas con diferentes grados de libertad. Son tan enriquecedoras las actividades y juegos dirigidos bien diseñados, con objetivos y contenidos claros, como las propuestas con mayor grado de libertad. Por lo tanto, la riqueza está en ofertar diversas opciones con diferentes grados de libertad en cada uno de los sectores/rincones cuando se propone un Juego-Trabajo o Rincones de actividades.
- 4-2-¿Jugar o trabajar?
Contradicciones aparentes. Las propuestas de los diferentes sectores, ¿son todas juegos?

¿Todo lo que no es juego es trabajo?

¿Todas las actividades que se desarrollan en el Jardín son juegos? ¿O son trabajos?

El planteo, análisis y desarrollo teórico en relación con el juego y el trabajo y sus relaciones, exceden los objetivos de este escrito. Se incluyen aquí sólo algunas



reflexiones dado que la denominación "Juego-Trabajo" menciona y refiere a este tipo de actividades presentes en la Escuela Infantil.

En relación con la diferenciación entre Juego y trabajo, H. Cañeque afirma que "(...) *habría que partir de una idea central: trabajar es básicamente renunciar al juego, así como jugar es renunciar al trabajo (...). El trabajo consiste en lo que el hombre se ve obligado a hacer. Si te obligan a pintar una valla, eso es trabajo, pero si la pintas por gusto, entonces es juego.*"(...) (Cañeque, H. 1991:38) Esta postura explica porque Hilda Cañeque en los años 70 critica la propuesta de juego-trabajo como ya se explicó en el apartado referido a la historia.

Por otra parte C. Denies plantea.-citando a Claparede- que desde la perspectiva del niño "*no podría trazarse entre juego y trabajo una frontera absoluta, juego y trabajo no son más que los polos de una misma línea a lo largo de la cual se pasa de uno a otro por medio de una graduación insensible*" (Denies 1989: 107). La misma idea es tomada desde la perspectiva del docente tratando de caracterizar los diferentes tipos de actividades que se proponen a los niños.

En la cotidianeidad del Nivel Inicial "*hay actividades que son juegos, otras que son*

trabajos, otras que no son ni juego ni trabajo, por ejemplo: tomar la merienda, ir al baño, hay otras que comparten características propias del juego y del trabajo. (...) Juego y trabajo son los extremos de un continuo en el que se pueden ubicar las diversas actividades que se desarrollan en el Nivel Inicial. El lugar que ocupe cada uno de ellos en el continuo dependerá del potencial lúdico que contenga" (Harf, et al 1996:186-87) y de la intencionalidad del jugador.

En la preocupación por diferenciar juego de lo que no lo es en las propuestas de enseñanza, Malajovich (2000) propone una categorización de diferentes tipos de situaciones: las situaciones lúdicas, las situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos y las situaciones de no juego.

Entonces, podemos afirmar que en un continuo, en el que reconocemos como extremos el juego y el trabajo, se pueden ubicar las diferentes actividades que se realizan en el nivel inicial según el grado de potencial lúdico que conlleven y la intencionalidad de los jugadores.

Las propuestas que se ofrecen en los diferentes rincones o sectores no son todos juegos. En relación con los rincones tradicionales entendemos que en los rincones de dramatizaciones, de construcciones y de juegos tranquilos se



ofertan posibilidades para que suceda el juego dramático, el juego de construcción con objetos y los juegos reglados respectivamente. En el rincón de arte se dibuja, se pinta, se modela, pero no se proponen juegos. Lo mismo sucede en el Rincón de Biblioteca, en donde se leen libros; esto no es un juego sino que es una actividad de lectura.

- 4-3-Acerca de las diferentes nominaciones: juego-trabajo, en rincones, en sectores, Rincones o talleres. Rincones de Actividades.

En función de los diferentes modos en que se nominan las propuestas referidas a juegos o actividades en diferentes sectores o rincones nos parece importante presentar aquí algunas aclaraciones.

En algunos textos españoles, por ejemplo el de Gallego Ortega (1998) o franceses como el de Du Saussois, N. (1982), se utiliza la terminología de Talleres para referirse a los Rincones. En estos textos cada Rincón o sector como lo pensamos nosotros puede nominarse como un Taller (Taller de Arte, de construcciones, etc.)

A su vez, Gallego Ortega (1998:97/98) establece una diferencia entre Rincones y Talleres, diciendo al respecto lo siguiente: "Los rincones son espacios delimitados

donde los niños y las niñas desarrollan actividades lúdicas, realizan pequeñas investigaciones y establecen relaciones interactivas entre iguales y con los adultos" (...). Los talleres son la forma de concebir y organizar el trabajo infantil. Si la acción de los niños en los rincones es, en general, libre y autónoma, en los talleres las actividades que se presentan están más sistematizadas y dirigidas por el educador o educadora, para conseguir que los niños adquieran diversos recursos y conozcan diferentes técnicas que podrán utilizar de forma personal y creativa (Ibañez, 1992) en otra situación".

Los autores españoles Laguía, M. J. y Vidal, C. (2010:18) no acuerdan con la diferencia que establece Gallego Ortega. En este sentido afirman que "hay autores que definen el "rincón" como el espacio donde niños y niñas realizan todo tipo de juego espontáneo, individual o en pequeños grupos, y "taller" como el espacio donde se adquieren unos aprendizajes de carácter más escolar, a través de consignas más o menos delimitadas. Teniendo en cuenta las características del niño de estas edades, pensamos que es artificial romper la simbiosis que existe entre jugar y aprender, en continua interacción con los otros niños y con los adultos. "(...) Queremos añadir



que en esta etapa educativa (0-6) no creemos necesario establecer diferencias entre rincón y taller.” (Laguia, M. J. y Vidal, C. 2010:18).

Vemos que esta diferenciación que establece Gallego Ortega, con la que no acuerdan Laguía y Vidal, refiere a los distintos grados de libertad que se ofrecen en cada una de las propuestas. Teniendo en cuenta lo ya analizado en párrafos anteriores coincidimos con que no es necesario establecer esta diferenciación entre Rincón y Taller como lo plantea Gallego Ortega. Por otra parte, para nosotros, se suma una posible confusión más, dado que aquí en Argentina al hablar de Talleres nos referimos al desarrollo de actividades que suelen poner énfasis en la participación activa de los niños como protagonistas de un objetivo común. Por ejemplo, Taller de cocina, de Ciencias, etc. Este tema se retomará más adelante al ver los distintos formatos de las propuestas de Multitarea.

Según, Laguia y Vidal (2010) “respecto de la organización del aula por rincones o talleres se pueden establecer, a grandes rasgos, **dos líneas** bien diferenciadas:

1) Los rincones o talleres, entendidos como complemento de la actividad del curso.

2) Los rincones o talleres, entendidos como un contenido específico” (Laguia, M. J. y Vidal, C. 2010:21).

Para nosotros también es importante reconocer que el Juego-Trabajo o Juego en rincones puede enriquecerse con propuestas para cada rincón vinculadas con el desarrollo de proyectos o unidades didácticas que resulten pertinentes y se sumen a los materiales estables que forman parte de la oferta del rincón. En este sentido, nunca se entiende al juego en rincones como una actividad recreativa complementaria al desarrollo de los proyectos en curso sino como una estrategia más que permite a los niños apropiarse de los contenidos de enseñanza propuestos por el docente.

Respecto de las nominaciones, como ya hemos presentado en el breve recorrido histórico, los modos de referirse a esta forma particular de multitarea varían.

Hoy conviven diferentes nominaciones. Juego-trabajo es la nominación tradicional con la que se instala en las salas esta propuesta en los años 60 y sobre la que escriben y argumentan a su favor Susana Galerín y otros autores. Más allá de las reflexiones que podamos hacer acerca de Jugar y/o trabajar esta nominación fue y es utilizada para referirse a la propuesta de los



rincones tradicionales. Creemos que recuperando la historia puede mantenerse.

Al mismo tiempo vemos que surgen otras formas de nominación: Juego en Rincones o en Sectores, pero... ¿son todos juegos las propuestas de cada sector? Se podría cuestionar esta nominación dado que, como se explicó anteriormente, no todas las propuestas de los diferentes rincones o sectores son juegos.

El texto de Laguna y Vidal (2010) propone la denominación de Actividades en rincones. Con esta forma de nombrar la propuesta se resuelve la polémica en torno a si las propuestas de cada rincón son o no juegos, son actividades por rincón; algunas podrán ser juegos y otras no. Quizás esta denominación resulte más clara pero no nos pertenece como parte de la historia de la didáctica de la Educación Inicial en nuestro país.

Por estas razones he titulado a este texto "Juego-trabajo o Juego en Rincones o en Sectores o Rincones de Actividad". Lo importante es que se revaloriza la propuesta de multitarea donde en diferentes espacios se ofertan actividades diversas entre las cuales el niño pueda optar.

5- El juego-trabajo como una de las posibles formas que asume la propuesta de Multitarea en la Educación Inicial.¹⁴

Si bien no es la temática central presentar las diferentes "formatos" que puede asumir la multitarea, creemos necesario reconocer el Juego-Trabajo como una de las posibles formas en las que ésta se presenta.

Sistematizando y recuperando algunos formatos organizativos de diversas propuestas de actividades que han estado presentes en la historia de la enseñanza en las salas de jardín de infantes presentaré a continuación los que reconozco como posibles formatos de Multitarea.

En relación con el Juego-trabajo como multitarea, este tipo de propuesta se caracteriza porque en cada rincón o sector se presentan tareas diversas con objetivos y materiales diversos. A su vez, pueden reconocerse dentro de las propuestas de Juego en Rincones las siguientes: 1) Rincones tradicionales (Dramatizaciones, Construcciones, Arte, Juegos Tranquilos, Biblioteca, Ciencias, Carpintería,); 2) Rincones tradicionales pero con la inclusión de otros rincones (por ejemplo, el rincón de agua, el rincón de cocina, el rincón musical... u otros posibles que

¹⁴ Violante R. (2012) La Multitarea en la Educación Inicial. Ficha de Estudio. Mimeo. Este texto es parte del artículo La Multitarea en la Educación Inicial material en elaboración aún no publicado.



surjan de los docentes); y 3) La propuesta de Juego en rincones incluyendo en ellos propuestas específicas vinculadas con el desarrollo de algún proyecto en particular, lo cual a veces supone trabajar sólo con algunos rincones en los que se toman aspectos del proyecto en curso en particular.

Tal como se ha señalado, es importante diferenciar las propuestas de Multitarea "clásicas" que refieren al Juego-Trabajo/en Rincones o en Sectores, de otras que pasará a presentar a continuación.

Dentro de las que diferencio del Juego en Rincones, me refiero a propuestas grupales que proponen el desarrollo de tareas diferentes simultáneas pero que todas contribuyen al logro de un objetivo compartido. Por ejemplo un Taller de Juegos Matemáticos cuyo objetivo es compartido en tanto se propone que los niños logren apropiarse de contenidos matemáticos como el número, como la memoria de la cantidad, de la posición, etc., en tanto que las tareas propuestas/juegos alternativos para elegir son distintos. Los niños podrán lograr los mismos objetivos participando de juegos de recorrido (presentados en un sector), juegos de emboque (como otra alternativa), juegos de cartas, juegos de rellenar, juegos tradicionales, etc.

También pueden optar entre diferentes juegos de recorrido: el juego de la oca, carrera de coches, ludo. Es decir diferentes propuestas a elegir presentadas en simultáneo pero todas contribuyendo a un mismo objetivo. Otro ejemplo puede ser proponerles que "Toda la sala es el Rincón de Arte" y que en cada sector pueden elegir entre trabajar con modelado, pintura, dibujo, o collage. Algo así como un Taller de Arte pero en el que en simultáneo se presentan las diferentes técnicas como diversas propuestas para elegir entre las mismas. Este formato responde en muchos casos a la propuesta de Talleres.

Otro formato diferente al Juego en Rincones lo conforma lo que en algunos textos se lo denomina "Trabajo-Juego"¹⁵.

¹⁵Trabajo-juego es una de las formas de organización de las actividades propuesta en el Diseño Curricular de CABA 2000. A continuación transcribimos algunos aspectos de su caracterización "El trabajo-juego se caracteriza por: -el trabajo conjunto del grupo en relación con el objetivo que se persigue (por ejemplo, armar una estación de servicio) -una planificación compartida por todos los alumnos con la dirección de docente acerca de objetivo a alcanzar, los elementos que hay que elaborar, los materiales requeridos para la tarea, los que podrán ser provistos por los mismos niños y/o por el docente, los responsables de la provisión y elaboración de los elementos. -la preparación previa de los elementos por parte de los niños, que requiere de varios días de trabajo (...) al finalizar este proceso se desarrolla el juego con todo el grupo o en subgrupos (...) Tiene diferentes propósitos, entre los cuales se pueden señalar: modificar la dinámica de un grupo comprometiéndolo en una labor conjunta que obliga a los niños a integrarse en un subgrupo a fin de concretar una tarea (...)" pag.35-26.



Los niños elaboran diferentes materiales (por ejemplo un grupo elabora los billetes, otro la máquina registradora, otro la lista de precios, etc.) para luego reunirlos en una actividad de dramatización grupal. Respondiendo al mismo formato también se podrían pensar en otras alternativas donde cada subgrupo elabora algo necesario para luego realizar una actividad grupal donde las producciones de los pequeños grupos se suman e integran. Por ejemplo si se quiere construir una maqueta de algún espacio social que estén indagando, por ejemplo "El zoológico", un grupo modela los animales, otros los caminos, otros la boletería, etc., para que luego cada grupo ubique sus producciones en la maqueta común. En estos casos la primera actividad es de multitarea, en tanto que los niños pueden optar entre diversas propuestas de construcción de materiales.

Todas estas propuestas se están pensando con niños de las mismas edades, pero resultan muy adecuadas cuando se trabaja con niños de edades mezcladas o integradas, es decir con salas de multiedad.

Se presenta lo dicho en un cuadro que sintetiza las alternativas presentadas:



Algunos "formatos" que asume la multitarea					
Juego Trabajo /en Rincones / en Sectores			Talleres	Trabajo Juego	
Propuesta A <ul style="list-style-type: none"> Diferentes tareas en cada sector Diferentes materiales Diferentes objetivos 			Propuesta B <ul style="list-style-type: none"> Diferentes tareas en cada sector Diferentes materiales Con un objetivo en común. Una propuesta grupal. 		Propuestas A y B. ídem
J.T. Rincones "tradicionales"	J.T: otros rincones alternativos	J.T vinculado especialmente con el desarrollo de un proyecto.	Ej. Diferentes propuestas de juegos matemáticos.	Ej. Armar materiales para un juego dramático	
Trabajo con niños de la misma edad. Grupos de edades homogéneas.					Trabajo con edades integradas mezcladas.



6-Espacio, tiempo y grupos como dispositivos pedagógicos centrales de la enseñanza. Su definición para el caso del Juego-trabajo.

Anna Bondioli y Gabriella Nigito consideran que las dimensiones del tiempo, el espacio y los grupos son centrales a la hora de pensar, diseñar y evaluar la enseñanza.

Para el caso de nuestra propuesta estas dimensiones adquieren definiciones particulares. Como afirma Laguía, J. M. y Vidal, C. (2010) es necesario cambiar el espacio escolar y la estructura del grupo tradicional.

Esta propuesta supone re-diseñar los espacios permanentes y la distribución de los materiales de la sala como así también pensar en el desarrollo de la jornada con una organización centrada en el trabajo en el pequeño grupo.

En relación con el espacio se requiere pensar en un espacio sectorizado funcionalmente con cierto grado de intimidad y a su vez la posibilidad de conexión entre los diferentes sectores. Una organización del espacio flexible con escenarios diferentes, algunos permanentes y otros móviles. Será cuestión de pensar en armar espacios con propuestas diversas en la sala, en el patio, en los pasillos.

La distribución del tiempo a nivel semanal pero también a nivel diario, supone un tiempo diario dedicado a las actividades electivas. Estas propuestas evitan la presencia de tiempo inerte dado que el diseño de los espacios ofrece alternativas educativas durante los tiempos intermedios propios del desarrollo de las actividades donde se respetan los tiempos individuales.

La idea de la organización de los grupos privilegiando el tiempo de trabajo en pequeño grupo por sobre el tiempo de trabajo a grupo total (donde todos al mismo tiempo realizan la misma actividad) es posible gracias a esta organización espacial y temporal.

Así la propuesta de Juego-Trabajo en Sectores /Rincones o Rincones de actividad exige que se rediseñen tres variables claves de la organización de la enseñanza: el tiempo, el espacio y los grupos.

7-A modo de conclusión

El juego-Trabajo /en Rincones / en Sectores o Rincones de actividad constituye un dispositivo pedagógico que se caracteriza por ofrecer a los niños diferentes oportunidades de juego y/u otras actividades en simultáneo



como espacios permanentes en la sala atendiendo al desarrollo de una Educación Integral.

Esta propuesta está en consonancia con todos los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial porque supone

- Enseñar construyendo escenarios simultáneos.
- Respetar los tiempos personales del pequeño grupo y del grupo total en simultáneo.
- Privilegiar el trabajo en pequeño grupo alternando con trabajo individual y grupo total.
- Favorecer el desarrollo de la autonomía de los niños en tanto se les ofrece la oportunidad de elegir y acceder a los materiales sin depender del docente, al tiempo que pueden organizar proyectos propios y continuarlos en el tiempo, principalmente en las salas de 5.
- Otorgar centralidad al juego.
- Ofrecer propuestas que estén centradas en el planteo de situaciones problemáticas a resolver, experiencias directas y la actividad creadora.

- Profundizar el trabajo de los contenidos de las diferentes áreas en los distintos rincones para contribuir al desarrollo de una unidad didáctica o de un proyecto desde la perspectiva de la globalización.
- Diseñar una propuesta de Educación Integral en tanto que promueve el desarrollo personal y social (dos ejes autonomía e interacción con otros) y que ofrece posibilidades para promover la alfabetización cultural, dado que en los diferentes sectores se brindan experiencias para conocer el ambiente, hablar, leer, escribir, escuchar, pintar, cantar y escuchar canciones, leer libros, apreciar imágenes, explorar las propiedades de los objetos, trabajar en la tridimensión con las diversas construcciones, dramatizar y representar los diversos roles sociales, entre otras tantas propuestas posibles.

Es necesario que todos los días se ofrezcan situaciones de enseñanza que atiendan a los diferentes ejes de contenidos a proponer a los niños. La Escuela Infantil tiene que dar respuesta



al derecho de los niños de acceder al juego y al conocimiento. **Hoy...** el juego-trabajo es uno de los dispositivos pedagógicos que sin duda lo hacen posible... y como dice poéticamente Gabriela Mistral, a los niños no podemos responderles mañana...su nombre es **hoy**.

Hoy

*Somos culpables de tantos errores y
tantas faltas.*

*Pero el peor de nuestros crímenes
es abandonar a los niños,
despreciando la fuente de la vida.*

*Muchas de las cosas que necesitamos
pueden esperar.*

El niño no puede.

Ahora es la hora,

Se están formando sus huesos,

Se está haciendo su sangre,

Y se están desarrollando sus sentidos.

No podemos responderle "mañana".

Su nombre es "hoy"

Gabriela Mistral

8- Bibliografía:

- Violante, R. Soto, C. (2011) Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Conferencia presentada en el marco del Foro para la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza y definiciones curriculares. M C y E. Mimeo.
- Laguia, M. J. Vidal, C. (2010) Rincones de actividad en la escuela infantil. (0 a 6) Ed. Grao. Barcelona.
- Violante, R. (2008) ¿Juego libre o Juego en rincones? Dilemas. Infancia en red.
- Volodarski, G.(2006) Nivel Inicial. Juego-Trabajo en red. Ideas y propuestas renovadoras para abplicar en la sala. Ed. La Crujia. Bs. As.
- Szulanski, Susana.(1999) El Juego-Trabajo en Revista O a 5 La educación en los primeros años. El juego. Debates y aportes desde la didáctica. . Año 2 N° 8. Enero -1999. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- Gallego Ortega, (comp) (1998) Educación Infantil. Ed. Aljibe. Malaga. (*En particular Cap. IV La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales, el tiempo.*)



- Spakowsky, E., Label, C. y Figueras, C. (1996) La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes. Ed. Colihue. Bs. As.
- Pastorino, E., Harf, R., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R., Windler, R. (1994). Encuadres de juego-trabajo. Inicios y transformaciones en el Nivel Inicial en nuestro país en Didáctica y Juego. Documento curricular. PTFD (Programa de transformación de la formación docente) MCE. (Pag.61 a 89) Perspectiva histórica.
- Denies Cristina (1989) Didáctica del nivel inicial o preescolar El Ateneo. Bs, As.
- Duprat, Malajovich (1987) Pedagogía del nivel inicial Plus Ultra Bs. As.
- Pzellinsky Fernández. (1982) La metodología Juego-trabajo en el jardín de infantes desde el enfoque del aprendizaje activo. Ed. Pac. Bs. As.
- Du Saussois, N. (1982) Actividades en talleres para guarderías y preescolar. Ed. Cincel. Kapelusz. Bs. As.
- Galperín, Susana; (1979) Supuestos básicos del método Juego-Trabajo en Bosch, L. y otros. Un jardín de infantes mejor, siete propuestas. Ed. Paidós. Bs.As.
- Cañeque Hilda. (1979) Juego y Vida en Bosch, Cañeque, otros (1979) Un jardín de infantes mejor, siete propuestas" Paidos Bs. As.
- Fritzsche, C. y Duprat, H. (1968) Fundamentos y estructura del jardín de infantes. Estrada Bs. As.
- Bosch Lydia. (1969) El jardín de infantes de hoy. Librería del Colegio Bs.As
- Cordeviola de Ortega, M. I. (1967) Como trabaja un jardín de infantes. Ed. Kapelusz
- Stegeman William, H. (1965) La Vida en el jardín de infantes. Editorial Troquel Bs. As
- Documentos curriculares consultados:
-1957 Programa guía para jardines de infantes. Consejo de Ed. de Tucumán.



-1968 Circular técnica n° 4 Pcia. deBs. As.

Margarita Ravioli. ISPEI "Sara Ch. de Eccleston".

-1972 Curriculum para el Nivel Pre-escolar. Ministerio de Cultura y Educación - Consejo Nacional de Educación. Bs. As. 1972

Rosa Violante es Profesora de Educación Inicial (ENS N° 10), Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (INSP Joaquín V. González") y Especialista y Magíster en Didáctica (UBA).

40

-1981 Anexo N° 1 Juego Centralizador (circular técnica n° 1 /81).Anexo: Juego-trabajo Unidad didáctica (circular técnica n° 2/81). Pcia de la Ciudad de Bs. As.

Actualmente se desempeña en los Profesorados de Educación Inicial ISPEI "Sara C. de Eccleston" y en la ENS N°1 como profesora y coordinadora del Campo de la Formación Práctico Profesional. Tiene a su cargo talleres de la formación práctica profesional diversos y dicta la materia Didáctica de la Educación Inicial 1 y 2 (1-del Jardín Maternal y 2-del Jardín de Infantes). Se desempeña como profesora investigadora en la investigación sobre el tema: Enseñar y aprender los lenguajes artístico-expresivos en el Jardín Maternal (Instituto Nacional de Formación Docente). Participa como integrante de la Comisión de Políticas Públicas de OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar).

-1982 MCBA Diseño Curricular para el Nivel Preescolar -1982-

Se ha desempeñado desde 2006 al 2009 como Vicerrectora del Profesorado de Educación Inicial ISPEI "Sara C. de Eccleston".

-1984 Curriculum del Nivel Preescolar Pcia de Entre Ríos.

Ha participado en diversos equipos de trabajo para desarrollos, producción de documentos y diseños curriculares para la Formación de Docentes de Educación Inicial. También como asesora pedagógica y capacitadora en diversas instituciones de Educación Infantil.

-1986 Lineamientos Curriculares del Nivel Inicial. Pcia. Bs.As.

Ha realizado investigaciones referidas a la enseñanza en el Jardín Maternal y a la construcción de los conocimientos prácticos en la formación de docentes de Educación Inicial.

-1989 MCBA Diseño Curricular para el Nivel Inicial

Cuenta con publicaciones en el área de Formación Docente y de la Educación infantil.

-1992 Curriculum Nivel Inicial Pcia de Río Negro

Su e-mail es:rosaviolante@gmail.com

- Otros Documentos.

-Diagnostico (1985) Apartado 5- Analisis de las observaciones efectuadas durante el período juego-trabajo. MCBA. Mimeo disponible en Biblioteca



Experiencias en tutorías en el Nivel Superior¹⁶

Por Nora Rodríguez Luini

Silvia Itkin

Laura Hereñú

Nos proponemos intercambiar la experiencia que hemos venido realizando en el Instituto de Educación Superior "Sara C. de Eccleston" desde el año 2007. A lo largo de estos años, hemos ensayado diversas estrategias para lograr nuestro objetivo: acompañar al estudiante desde su ingreso hasta su graduación, favoreciendo la construcción de competencias que le permitan desempeñarse autónoma, efectiva y satisfactoriamente como estudiante del Nivel Superior.

Hemos decidido, a partir de casos breves, recorrer afirmaciones y conceptos que por ser considerados obvios, son poco cuestionados y quizás en algunos casos merezcan mucha más atención. "El profesor tutor realiza su actividad en un marco institucional, al

que considera su contexto de trabajo", "el perfil esperado para el desempeño del profesor tutor es que sea comprensivo y contenedor de los estudiantes", "el rol del tutor se refiere a una serie de pautas que condicionan los modos de intervención", son algunas de esas afirmaciones que desde diversos abordajes teóricos intentaremos plantear y discutir con el fin de pensar sobre posibles alternativas que hagan de nuestro programa una forma eficaz de ayudar a aprender.

Introducción:

Las reflexiones que a continuación compartiremos se enmarcan en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston" perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Esta institución ocupa un lugar en el Nivel Inicial de amplio reconocimiento, con una trayectoria que se distingue por el nivel de calidad educativa alcanzado y por ir a la vanguardia de numerosos proyectos innovadores. El programa de tutoría es uno de ellos, ya que mucho antes de ser formalizado en el nivel superior, la institución destinaba un

¹⁶ Basado en la Ponencia presentada por las autoras en la "IV Jornada de intercambio interinstitucional de experiencias en Tutorías en el Nivel Superior", realizada el 27 setiembre en el IES N°1 Alicia Moreau de Justo, de la Ciudad de Buenos Aires



número importantes de horas institucionales a su realización.

El programa que hoy desarrollamos es fruto de numerosas reconstrucciones basadas en la intuición y en "certezas situadas" que múltiples teorías generan para enriquecer el campo de problemáticas que nos ocupa. Esta modalidad de reconocerse en continua construcción y reformulación del rol, es la que nos ha permitido, de una manera flexible de atender los desafíos que, día a día, se presentan, por más inesperados y sorprendentes que puedan resultar.

La propuesta de nuestro trabajo posee al menos dos dimensiones: *las tareas previstas o pautadas* como el contacto cotidiano con los estudiantes cara a cara y por vía virtual, el otorgamiento de becas y el seguimiento de los becarios, las visitas de los estudiantes aspirantes al instituto, la participación en los cursos de ingreso, los talleres para la preparación de finales, las orientaciones académicas, entre otras. Y por otro lado, *las tareas imprevistas o no pautadas*, generadas por demandas individuales o grupales de los alumnos y de otros actores institucionales: profesores preocupados por conflictos en el aula, situaciones de violencia a través de la tecnología, actitudes y conductas

xenofóbicas, intolerancia, discriminación, conflictos personales, pérdida de recursos económicos, enfermedades, embarazos, etc.

Al mismo tiempo, las formaciones y las características personales de los integrantes del equipo, lejos de ser un obstáculo, son respetadas, reconocidas y valoradas, creando formatos de intervención diversos y complementarios dentro del marco institucional en el que nos desempeñamos.

Este equipo fundante de la tutoría en la institución, ha sido incluido desde el inicio en el proyecto institucional desde una postura positiva a la función de los tutores y a sus tareas, otorgando espacios y tiempos que favorecen la participación en las diferentes áreas.

Es por eso que consideramos pertinente compartir nuestra experiencia desde los movimientos pendulares, las dudas, las críticas y las reflexiones de la construcción permanente de nuestra identidad. Decidimos hacerlo mediante la presentación de algunas situaciones que invitan a evaluarnos, a identificar contradicciones, errores y aciertos.



Primer caso: ¿Tutor o acompañante terapéutico?

Durante el año 2009 ingresa a la institución una estudiante que al poco tiempo de hacerlo comunica a su tutora que sufre de ataques de pánico y que por eso a veces se ve obligada a retirarse intempestivamente del aula.

El desconocimiento sobre el tema y el prejuicio entran en escena. Comenzamos a averiguar todo lo posible acerca de esta problemática sobre todo los fundamentos teóricos que nos permitan abordarla con más seguridad.

Tradicionalmente el equipo de tutoría no informa a los docentes sobre situaciones expresadas por los estudiantes en contextos de confidencialidad, salvo que los estudiantes acepten o soliciten hacerlo o bien, consideremos que corren riesgos si no ofrecemos la información. Citamos a la estudiante para conversar un poco más en profundidad y realizarle algunas preguntas sobre su problema y su modalidad de abordarlo.

Efectivamente se constata que está en tratamiento, con apoyo familiar adecuado y nos ofrece contactarnos con ellos si fuera necesario. Nos pone al tanto de su dependencia actual para

movilizarse de su casa al profesorado, el acompañamiento que está necesitando y pide nuestra colaboración al respecto. Preguntamos si considera pertinente que informáramos a los profesores de su situación y nos pide reservas.

Al poco tiempo tiene una crisis en la institución que pone en evidencia sus dificultades y busca la compañía de la tutora con la que había logrado un tipo de apego y contención que le permitía transitar situaciones angustiantes provocadas por exámenes o actividades de alto nivel de exposición.

Se hizo necesario, entonces, reforzar la contención en todas aquellas acciones que significaran autonomía en la institución y por fuera de la misma. Sostén desde el celular y abrazo continuo frente a "grandes desafíos" como viajar sola en un taxi, por ejemplo.

Quizás lo más interesante de este relato, se encuentre en las dudas del entorno sobre la estrategia desarrollada por la tutora: ¿para qué tanto esfuerzo con alguien que no se sabe si podrá desempeñarse como docente?; ¿es incumbencia del rol del tutor?, o bien ¿hasta cuándo se puede sostener un acompañamiento excesivamente demandante?



Estos mismos cuestionamientos desde afuera se replicaban al interior del propio equipo de tutoría sin muchas veces poder dar más respuestas que “algo nos dice que lo tenemos hacer”.

La intuición primó muchas veces sobre la reflexión y la práctica con avances y retrocesos nos permitió sostener que era mucho más atractivo y desafiante continuar que detenernos.

Al poco tiempo la estudiante, altamente cuestionada, pasó a ser el ejemplo de profesores que la destacan por su profundidad, compromiso y cuestionamiento a lo dado, a lo naturalizado, para poder ir más allá de la información y dar muestra de una profunda formación.

Este año se recibe, entera y segura de su profesión, solicitada por diversos lugares para su trabajo, emprendedora y participativa, con la gran fortaleza de haber construido su profesión consciente de sus debilidades y de su capacidad para superarlas y de la posibilidad de recibir ayuda de los otros para concretar su proyecto.

¿Podemos afirmar que no nos hemos equivocados?

Segundo caso: ¿Tutor o comunicador social?

Cuando asumimos el desafío de detectar problemas en el momento gestacional de la tutoría la mayoría de los actores institucionales mencionaban dificultades serias y reiteradas en la circulación de la información. Cómo informar a los alumnos cuestiones de vital importancia para la institución, para facilitar su permanencia, para la utilización de los recursos si no leen la cartelera!!!!

Los intentos de comprender esta problemática giraban en afirmaciones como pasaremos a recordar:

-Hagas lo que hagas no les interesa nada (refiriéndose a los alumnos)

-Las fechas de inscripción estaban en la cartelera. Si no la leyó ¿qué podemos hacer?

-Invitamos a la conferencia y no vino nadie. Estaba en cartelera pero es inútil nadie la lee.

-Lo hemos intentado todo. Identificamos con distintos colores las carteleras para docentes, para alumnos, para información general, pusimos pequeñas carteleras en cada aula pero no logramos que la información circule.



Nadie se entera y el malestar se generaliza.

Podríamos seguir enumerando argumentos pero nos interesa resaltar que todos tienen un denominador común: - *Tenemos que lograr que los alumnos lean la cartelera!!*

Esperar que esto suceda, luego de tantos esfuerzos realizados, cristaliza o mejor dicho naturaliza el conflicto. Aprendemos a convivir con esta dificultad y hasta podemos aventurar sin equivocarnos que para ciertas modalidades institucionales pueden terminar siendo estas (y otras naturalizaciones) funcionales a sus proyectos. ¿Qué hacer entonces frente a esto? ¿Qué estrategias podemos esbozar desde un espacio de tutoría en construcción?

Intuíamos, por un lado, que poner colores más brillantes, letras más llamativas, ir por las aulas y pedir que lean las carteleras, era el camino más seguro a seguir para que la información no circule.

En cambio sí nos proponíamos invitar a los distintos sectores a intentar otro canal de información algo nuevo podría surgir.

De hecho el uso de internet nos facilitó durante los primeros años de gestión una vía de comunicación mucho más efectiva. Para sorpresa de todos, esos alumnos que no demostraban interés alguno por la información leían los mails, estaban informados y asumían la responsabilidad de sus ausencias u olvidos. - *Me olvidé que tenía que inscribirme, - no pude venir al encuentro.*

Pero, desde hace un tiempo el dispositivo dejó de ser útil y nuevamente nos sumamos a los viejos argumentos.

Te enviamos por mail la información, si no lo leíste es tu problema.

Cómo me decís que no sabías si te enviamos un mail!!!!

¿Qué hacer entonces frente a esto?
¿Inventar mejores y más llamativos asuntos para identificar los mails, fijar días de envío, etc., etc., o intentar otro nuevo canal de información?

El muro de facebook resulta en la actualidad lo que el mail lo fue oportunamente. La información circula mucho mejor. Es más, ciertos sectores institucionales piden que se suban al muro todo aquello que verdaderamente se quiere informar.



En el futuro, es muy probable que lo publiquemos en facebook tampoco lo lea nadie. Pero ahora aprendimos que la tutoría es un espacio que si no se deja interpelar por el contexto, sucumbe. Y que el desafío está en encontrar un nuevo medio de comunicación.

Tercer caso: ¿Tutor o psicólogo social?

Un grupo de alumnas solicita conversar con la tutora. Expresan su malestar por diversas situaciones que suceden en el aula con el resto de sus compañeras.

Comentan que sus opiniones no son escuchadas en las clases, que cuando tienen que poner en común conclusiones o puntos de vista, estos no son tenidos en cuenta (a diferencia de lo que sucede con el resto de sus compañeras) y hasta incluso son "burladas" por algunas de ellas.

Estas cuatro alumnas se sienten excluidas del grupo, y atribuyen estas actitudes a "no ser iguales al resto". Tres de las cuatro alumnas provienen de países limítrofes, en tanto que una de ellas refiere "no ser igual al resto", por tener dificultades para expresarse oralmente.

En la entrevista con la tutora ellas dan cuenta de varias situaciones que se reiteran y consultan alternativas para abordarlas.

Manifiestan que les resultaría difícil dialogar con sus compañeras y que prefieren hacerlo con la tutora presente.

Se entrevista a la profesora de la materia en la que esta situación se genera con más frecuencia y con el acuerdo de ella, se decide que la tutora asista a observar algunos momentos de las clases y luego plantee al grupo algunos observables que faciliten el intercambio en torno al conflicto que las aqueja.

Se conversa sobre el respeto por la palabra del otro, sobre la necesidad de escucha, sobre los tiempos que cada uno necesita.

Es interesante que algunas alumnas se manifiesten sorprendidas por lo que sienten estas compañeras, otras recién toman conciencia de la situación, y en general se encuentra voluntad para que nadie se sienta excluido.

Algunas alumnas plantean la posibilidad de una "autoexclusión" por parte de quienes se "consideran diferentes" y se "cierran". Se conversa con el grupo



sobre estas cuestiones y se pactan algunos acuerdos.

En días posteriores, en una nueva visita al curso, el grupo se manifiesta conforme con los cambios que se pudieron realizar y las alumnas que habían consultado originalmente cuentan sentirse mejor al haber podido compartir sus inquietudes.

Por otra parte, se continuó trabajando con una de las alumnas en entrevistas individuales, para abordar su problemática particular (dificultad para expresarse oralmente delante de otros) desde diferentes perspectivas.

Algunas reflexiones finales

Entendemos que en el Nivel Superior, la función de la tutoría se relaciona con la posibilidad de promover las mejores condiciones que garanticen trayectorias académicas satisfactorias, interviniendo en aquellas situaciones en las que esta trayectoria se vea obstaculizada.

Esto es, más allá (y además) de comprender o contener, comprometerse a delinear estrategias de intervención situadas, acordes a los diversos obstáculos que aparecen en el desarrollo académico de los alumnos.

Es probable que dichas intervenciones borden los territorios de otras incumbencias. Pero si algo hemos aprendido es que el problema de los límites nunca puede anteponerse a la resolución de un problema.

Ni acompañante terapéutico, ni comunicador social, ni psicólogo social, simplemente Tutores, dispuestos a construir y reconstruir sus modalidades de intervención de acuerdo a la demanda situada, en contextos singulares, en donde cualquier intento de generalización carecería por completo de sentido.

Por último, más que cualquier espacio **el programa de tutoría** debe mostrar su capacidad instituyente, innovadora, transformadora, por sobre cualquier tentación a mantener lo instituido.

Nora Rodríguez Luini es Profesora en Psicología, Licenciada en Psicología en la Orientación Educacional, Especialista en Didáctica, Profesora en el nivel terciario y universitario, Investigadora en el área educativa. También es autora y coautora de distintos trabajos de divulgación científica.

Su e-mail es: nrodrigu@psi.uba.ar

Silvia Itkin es docente de Nivel Inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora y Tutora en el IES "Sara C. de Eccleston" de la Ciudad de Buenos Aires. Editora de publicaciones especializadas en nivel inicial.

Su e-mail es: sitkin@gmail.com



Laura Hereñú es Prof. en Enseñanza Pre-Escolar. Especialista en Jardín Maternal. Prof y Lic. en Ciencias de la Educación. Mg en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Prof. de Didáctica de la Educación Inicial y de Matemática en el Nivel Inicial. Prof. Tutora del del ISPEI Sara C de Eccleston y Profesora Universitaria.

Su e-mail es: lherenu@kennedy.edu.ar



***Formación Docente en
Educación Inicial:
¿Cómo afrontan los
estudiantes un texto
argumentativo?***¹⁷

***Por María Luisa García Martel y Nilda
Josefa Corral***

Este trabajo tiene por objeto presentar un estudio realizado con estudiantes de un profesorado de Educación Inicial sobre cuestiones que hacen a la formación superior. Tuvo como finalidad caracterizar las habilidades que ponen en práctica y las disposiciones del pensamiento que evidencian, cuando deben afrontar un texto argumentativo que enuncia y sostiene un punto de vista sobre una cuestión próxima a los intereses y expectativas de la formación. Si bien las producciones son personales, la

¹⁷En este trabajo comunicamos resultados de un Proyecto de investigación denominado "Habilidades de razonamiento y creencias epistemológicas de estudiantes universitarios avanzados en contextos académicos-disciplinares". Acreditado en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste; fue llevado a cabo conjuntamente por las cátedras de Taller de Integración, Investigación y Práctica II, ambas del Dpto. de Educación Inicial y Teoría y Métodos de la Investigación del Dpto. de Ciencias de la Educación.

pertenencia a un contexto con experiencias de enseñanza y aprendizaje compartidas nos permitió anticipar la manifestación de pautas en la actuación de los estudiantes, indicativas de habilidades y disposiciones recuperadas u omitidas en la formación.

INTRODUCCIÓN

Una capacidad fundamental para tratar textos académicos y para operar con conocimientos disciplinares es la habilidad para identificar y para producir argumentaciones, analizando sus componentes, valorando la relevancia, la consistencia y suficiencia de las razones en relación con el apoyo que dan a la tesis. La argumentación suele describirse como un discurso convincente, en una lengua natural, con la intención de justificar las pretensiones de verdad de alguno de los enunciados contenido en el discurso (tesis) mediante otro enunciado que también hace parte del mismo discurso (argumento) (Gómez Posada, 2006). Dado que en la argumentación los elementos forman un todo, justificar estas pretensiones necesita de la elaboración de inferencias para

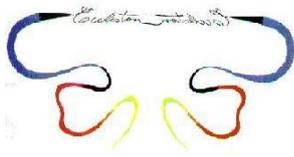


estructurar razones y para enlazar la tesis que se propone y las razones que se aducen para sostenerla. En palabras de Perelman (2006) hay interacción entre diversos argumentos enunciados, entre éstos y el conjunto de la situación argumentativa, entre éstos y su conclusión. Esta interacción hace que el análisis y la valoración de textos argumentativos sea una operación compleja del pensamiento, ya que demanda disponer de habilidades específicas para reconocer la estructura global e igualmente advertir cómo las diversas subestructuras se vinculan entre sí. Pero disponer de habilidades no es suficiente para un pensamiento fructífero, igualmente necesarias son una variedad de actitudes y valores que los autores del Pensamiento Crítico suelen denominar 'disposiciones del pensamiento'.

En lo relativo a las habilidades, la literatura especializada registra un acuerdo razonable en cuanto a que se identifican con el saber hacer, responden a un objetivo y se adquieren en la práctica en la interacción con contextos culturalmente organizados. Álvarez (1997, citado por Tejeda, 2011) las define como técnicas y procedimientos de la actividad

cognoscitiva, asimiladas por los alumnos y que pueden ser utilizadas independientemente, en correspondencia con los objetivos y las condiciones en las cuales se actúa. Por su parte Sánchez (2002) enfatiza que para lograr habilidad en ciertos procesos cognitivos de manera efectiva es necesario practicarlos hasta adquirir el hábito de utilizarlos, en forma natural y espontánea, en variadas situaciones y contextos, adaptándolo conforme a los requerimientos de la tarea.

Un acuerdo similar se advierte en torno a la conceptualización de las disposiciones del pensamiento. Salomón (1994), define la disposición como un cúmulo de preferencias, actitudes e intenciones, más un conjunto de capacidades que permiten que las preferencias se conviertan en realidad de una manera específica. Algo equivalente afirma Tishman (2001) cuando considera que las disposiciones del pensamiento son conductas intelectuales amplias que incluyen la habilidad, pero también incluyen actitudes, motivaciones, emociones, y otros elementos que habitualmente son excluidos en los abordajes sobre el pensamiento de calidad centrado en las habilidades. Tishman, Perkins y Jay



(1997) representan de modo elocuente esta relación de habilidades y disposiciones apelando a una imagen: “Las habilidades por sí solas no son suficientes. Las aptitudes y las predisposiciones van juntas como caballo y carruaje. Conforman un todo que es mayor que la suma de las partes” (p 63). Teniendo en cuenta que el texto argumentativo tiene como intención persuadir al receptor acerca de la adopción de un punto de vista sobre alguna cuestión polémica, se comprende la importancia que adquiere el desarrollo de disposiciones que favorezcan el necesario distanciamiento para examinar y evaluar las razones que se aducen para sostenerlo, aún cuando la posición adoptada por el autor no coincida con las propias convicciones.

En síntesis, el examen y la valoración cabal de un texto argumentativo plantea una demanda exigente, ya que involucra el reconocimiento de la estructura y las subestructuras, requiere la evaluación pormenorizada de la información por su relevancia y consistencia, al tiempo que reclama una actitud vigilante respecto de preconceptos y razones personales.

Perspectiva de análisis

En consideración con los fundamentos expuestos, el análisis de la producción de los estudiantes se organizó del siguiente modo:

a) Reconocimiento de la macroestructura: identificación de la tesis o punto de vista que se propone y atención de los argumentos que se seleccionan para su fundamentación. La falacia de inatención consiste en la falta de pertinencia de las premisas para establecer la conclusión, no depende de la verdad o la falsedad sino de la adecuada transición a la conclusión (Asti Vera, 2008). En este punto cabe señalar que en los procesos de identificación de tesis y razones, resulta apropiado mantener criterios flexibles para el análisis, y evitar modos estandarizados de organización y valoración de los argumentos. Desde esta perspectiva se generó el análisis en un marco de ductilidad de criterios, atendiendo a la relación de coherencia y relevancia entre lo que se reconoce como tesis y lo que se identifica como las razones que le dan apoyo, considerando la posibilidad de que el estudiante optara por señalar otra afirmación como tesis.

b) Atención/ desatención de conectores lógicos y recursos lingüísticos



‘mitigadores’ de la fuerza de las aserciones. Un conector es una palabra de relación y de orientación que articula las informaciones y las argumentaciones de un texto. Especialmente, un conector pone la información del texto al servicio de la intención argumentativa global del mismo (Plantin, 2005). El texto contiene igualmente recursos lingüísticos que marcan la presencia del autor, su perspectiva frente al contenido y frente a sus lectores, expresiones indicativas de que las aserciones no exigen aceptación inequívoca sino que se corresponden con un punto de vista y admiten ser confrontadas.

c) Distinción del carácter independiente o asociado de las razones que se recuperan, y estimación de fuerza y relevancia de las razones y de la argumentación global. En las argumentaciones se pueden distinguir dos tipos de razones, algunas apoyan directamente y por sí mismas a la conclusión, otras lo hacen formando grupos de ideas que, consideradas en su conjunto, conforman una única razón.

d) Tendencias en la selección/ omisión de razones basadas en la relevancia/ irrelevancia atribuidas, indicativas de un pensamiento equilibrado o bien de un pensamiento sesgado. De acuerdo con

Perkins (1986), el pensamiento sesgado consiste en la tendencia a razonar muy egocéntricamente acerca de diversos asuntos, desdeñando otros puntos de vista, en situaciones que presentan más de una alternativa. Este autor enfatiza el carácter persistente de esta tendencia, afirma que el razonamiento imparcial no se da de manera natural, y sostiene que las instituciones educativas se muestran poco eficaces para modificarla.

Muestra y diseño de la tarea

Participaron veinte estudiantes que se encontraban cursando el último nivel del Profesorado de Educación Inicial. En un curso numeroso se informó la propuesta de investigación y se conformó la muestra con aquellos que accedieron a participar en la totalidad de las tareas previstas en el proyecto en que se inscribe este estudio.

La tarea se tituló “Desarmando y valorando un texto argumentativo”, y se organizó en una secuencia de actividades. En un cuadernillo se presentó un texto argumentativo de moderada complejidad sobre un tópico debatible vinculado con la formación y los intereses de estos estudiantes futuros profesores. La argumentación se



expresó en lenguaje sencillo y en exposición organizada, conteniendo una cadena argumentativa que incluyó razones independientes y razones asociadas de diversa índole. La presentación del texto fue precedida por la mención a los objetivos del estudio y por aclaraciones escritas sobre la función y características de los textos argumentativos, incluyendo las nociones de tesis y razones en una argumentación. En las sucesivas aclaraciones e indicaciones que acompañaron las actividades, se intentó que los estudiantes tuvieran presente que estaban analizando y valorando un texto argumentativo.

El texto elaborado para esta tarea incluye un entramado de inferencias, entre las que destaca su organización en distintos grados de generalidad operando como elemento estructurante en el desarrollo de la argumentación. En su nivel más general presenta y argumenta una tesis aplicable a la transformación educativa en general, conformada por dos enunciados complementarios. Las razones aducidas fueron todas consistentes con esta tesis, atendiendo tanto a la formación y capacitación del maestro como a las características que éstas deberían tener

.A continuación la argumentación se posiciona en el Nivel Inicial atendiendo a su particularidad, enlazando lo general con el nivel de mayor especificidad. En este último, la tesis y razones relativas a la transformación educativa en general se adaptan al Nivel Inicial, desarrollando como ejemplificación la formación y capacitación del futuro docente en las distintas disciplinas que conforman el área artística. El texto cierra con una afirmación para el área en concordancia con la tesis inicial. [Se transcribe completo más adelante, en ocasión de una ejemplificación]

En las actividades se solicitó la lectura detenida del texto completo para la identificación de la tesis (mediante subrayado) y de las razones expuestas (utilizando corchetes). A continuación se pidió transcribir las razones identificadas en un espacio destinado para ello, ubicándolas en las categorías independientes o asociadas, como se definió anteriormente.

Luego se indicó estimar la relevancia y fuerza de cada una de las razones identificadas mediante la escala: Inexistente/ Débil / Moderada / Claramente sólida. Finalmente se requirió expresar la valoración global de la argumentación, considerando el



apoyo que las razones en su conjunto dan a la tesis, utilizando la misma escala.

Modos de afrontar el texto

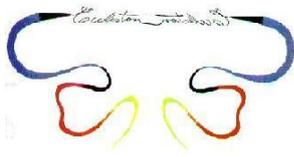
A) Reconocimiento de la macroestructura

Cuando el análisis se posiciona en la estructura global del texto, se observa que muy pocos entre los estudiantes de la muestra visualizan la trama argumentativa y se vinculan con ésta de modo coherente con la demanda de la tarea, y que, en cambio, la mayoría se relaciona con el texto como si no se tratase de una argumentación, sino de una tipología expositiva-informativa, o bien de una tipología normativa-prescriptiva. Otras producciones no admiten ser clasificadas en ninguna de las categorías anteriores.

Sólo tres estudiantes se relacionan coherentemente con la tarea, y lo hacen con énfasis particulares. A modo de ejemplo, uno de ellos identifica correctamente la tesis principal, y también señala una segunda tesis relativa a la formación de los docentes en el área artística para el nivel inicial. Las razones que recupera son

consistentes y relevantes para ambas conclusiones. Es oportuno recordar aquí que desde un punto de vista lógico, la estructura de una argumentación es la de un razonamiento cuyas premisas (razones) permiten derivar una conclusión (tesis), estructura que es advertida por estos estudiantes. Un dato significativo, es que también perciben y marcan la alusión al carácter polémico de la tesis, que señala explícitamente la existencia de dos alternativas en la formación ('llenarlo de contenidos'/ 'instrumentarlo a fin de que pueda posibilitar en sus alumnos...').

En cuanto a la mayoría, que transforma la trama argumentativa en algún otro tipo de estructura textual, se observan dos modos bien diferenciados de actuación. Están quienes interpretan y abordan el texto como si se tratase de una estructura expositiva - informativa, cuya finalidad sería proporcionar definiciones e información sobre ciertas cuestiones. Esta interpretación produce confusión al aplicarla a un texto argumentativo, entendiendo la 'tesis' como ideas principales y las 'razones' como ideas secundarias, ampliatorias o aclaratorias. El modo típico de proceder se caracteriza por la identificación de varias conclusiones, generalmente una



por párrafo, en la que se considera que se expresa lo esencial o bien la idea síntesis. Estas identificaciones incluyen la tesis central, pero no jerarquizada como tal, sino como una idea principal más. A modo de ejemplo, un estudiante subraya la siguiente selección de `tesis`:

Es apropiado suponer que cualquier propuesta de transformación educativa, debe darse en la formación y la capacitación del maestro. Éstas deberían ocuparse, más que de "llenarlo" de contenidos disciplinares, de instrumentarlo a fin de que pueda posibilitar en sus alumnos el alcance de los propósitos y objetivos que la educación sistemática tiene para ellos.

Cuando investigadores especialistas en el desarrollo del conocimiento se refieren a este aspecto, nos dicen que las innovaciones más brillantes en elaboración de currículos no conseguirán ser efectivas

en ausencia de un cuadro de educadores que "incorporen" en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan. A menos que los educadores estén familiarizados y tengan cierta sensación de propiedad en relación con las materias que forman el currículo, todo esfuerzo educativo está llamado a fracasar.

En relación con el Nivel Inicial, es necesario considerar que es un único docente quien está a cargo del tratamiento de todas las áreas y sus contenidos, esto debido a que para la mejor experiencia formativa del niño se propone un abordaje pedagógico integrado. Por lo que en lo concerniente al Área Artística por ejemplo, es imprescindible considerar una formación eficaz del futuro docente en las disciplinas que la conforman si se quiere



hacer realidad su fundamento y finalidad: la toma de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de disfrutar y producir arte.

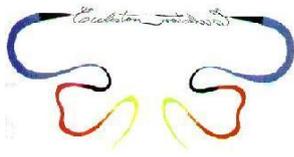
En los planes de estudio de las carreras de formación docente, se prevé el acercamiento didáctico de los futuros maestros en las disciplinas artísticas - tradicionalmente música y plástica y recientemente y en algunos casos, expresión corporal-. Pero es sabido que la formación que se alcanza es sumamente rudimentaria, por lo que es de suponer que con lo hecho no alcanza. Por esto, coincidimos con quienes dicen que es preciso que la formación contemple la promoción de un cierto desarrollo de la capacidad expresiva del maestro.

Para que los propósitos que dan sentido a la inclusión del Área Artística en los currículos

escolares del Nivel Inicial sean una realidad, sería necesario que el futuro docente transite una formación que atienda a la ampliación de las oportunidades para enfrentar el desafío de explorar sus propias posibilidades expresivas como modo de instrumentarse en la posibilidad de generarlo en sus alumnos.

Al mismo tiempo se marcan 'razones' para las distintas 'tesis', que en general se muestran consistentes entre sí. Por ejemplo, para el primer párrafo marca lo siguiente: "Éstas deberían ocuparse, más que de 'llenarlo' de contenidos disciplinares, de instrumentarlo a fin de que pueda posibilitar en sus alumnos el alcance de los propósitos y objetivos que la educación sistemática tiene para ellos".

Puede advertirse que se ponen en juego habilidades inferenciales para mantener la consistencia en la secuencia de ideas que se recuperan. Además, esta selección reconoce los tres niveles en que se organiza la información. No

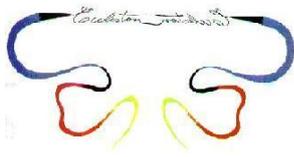


obstante, el tratamiento como texto informativo pierde la estructura global de la argumentación, ya no hay una tesis que se propone y se defiende, sino un conjunto de informaciones sobre un asunto de interés. Tal parece que afrontan el texto recurriendo a una práctica discursiva destinada a reducir el volumen de información para volverlo manejable, tal como se practica habitualmente en la toma de apuntes y en las técnicas de estudio subrayando los contenidos más relevantes como insumo para la producción de resúmenes.

Otro grupo lo conforman quienes interpretan que se encuentran frente a un texto normativo– prescriptivo, como si se tratase de expresar mandatos para dirigir la acción. El modo típico de proceder en estos casos consiste en la selección de fragmentos que se prestan para darle un carácter de mandato, mediante el recurso de aislarlo del contexto en que aparece, incluso recortando palabras en las oraciones para acentuar la índole imperativa de lo dicho. Se destacan en este caso aquellos que formulan un “deber ser” con las razones seleccionadas, variando entre razones referidas al qué debe hacerse en relación con la transformación

educativa y razones acerca de cómo debe ser la formación y capacitación, presentándolas a modo de requisitos o condiciones necesarias.

En estos casos, y a modo de tesis, se señala una enunciación parcial de la misma, que no recupera la mención a otra alternativa presente en el texto. Un ejemplo de ello es la siguiente selección que la ubica en el nivel general en la estructura jerárquica del texto: “...cualquier propuesta de transformación educativa, debe darse en la formación y la capacitación del maestro.(...). (...) A menos que los educadores estén familiarizados y tengan cierta sensación de propiedad en relación con las materias que forman el currículo, todo esfuerzo educativo está llamado a fracasar”. Luego se recuperan razones que, en general, se presentan sumamente recortadas y con alto nivel de concreción, respondiendo todas ellas a la intencionalidad de marcar su carácter normativo. Siguiendo el mismo ejemplo, se selecciona en el nivel general: “que incorporen en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan”, y en el nivel del área artística: “es imprescindible considerar una formación eficaz del futuro docente en las disciplinas que la conforman si se



quiere hacer realidad su fundamento y finalidad"; "la formación que se alcanza es sumamente rudimentaria, por lo que es de suponer que con lo hecho no alcanza"; "sería necesario que el futuro docente transite una formación que atienda la ampliación de las oportunidades para enfrentar el desafío de explorar sus propias posibilidades expresivas como modo de instrumentarse en la posibilidad de generarlo en sus alumnos".

Es notable la descontextualización de las razones que selecciona, al punto que no recupera información alguna sobre el ámbito en que cada afirmación se ubica en el texto (general y área artística en el nivel), obviando además seleccionar razones vinculadas a la formación docente para el nivel inicial. Estas selecciones y omisiones remiten a la intencionalidad de emitir un mandato, mediante el recurso de construir un texto sobre el texto presentado que privilegie el deber ser.

Ocho producciones se ubican en esta categoría, en algunos la intencionalidad prescriptiva se evidencia por igual en la selección de tesis y razones, y en otros sólo en las razones.

Por último, otras producciones no admiten ser clasificadas en ninguna de

las categorías anteriores dado que la mayor parte de información es ignorada, o bien recuperan prácticamente la totalidad de manera indiscriminada.

B) Conectividad y marcas discursivas

En los textos argumentativos adquieren especial importancia los nexos que unen los distintos elementos para alcanzar una conclusión que pueda considerarse aceptable o plausible. Para el texto que estamos considerando, señalamos ya que el principal componente estructurante se encuentra en el desarrollo de la argumentación en distintos niveles de generalidad. Al mismo tiempo, la trama inferencial incluye diversas relaciones, señaladas por conectores y otras palabras de enlace. Predominan en el nivel oracional las relaciones causales del tipo 'condición antecedente – condición efecto', total o parcialmente explicitadas en el texto: *a fin de / no conseguirán ser efectivas en ausencia de/ a menos que/ esto debido a / si se quiere hacer realidad / por lo que*; y también algunos enlaces textuales: *Por lo que / Por esto*.

El texto contiene asimismo reiterados recursos discursivos destinados a

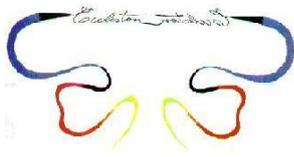


mostrar la presencia del sujeto emisor, en especial marcadores de la modalidad de lo enunciado, que en este caso se corresponden con la intencionalidad de sostener un punto de vista debatible: *es apropiado suponer/ pero es sabido/ es de suponer que/ coincidimos con quienes dicen/ es necesario considerar/ cuando investigadores especialistas en el desarrollo del conocimiento se refieren a este aspecto, nos dicen que.*

Es interesante observar la escasa atención prestada a la conectividad y a las marcas de la presencia e intencionalidad del autor, cuando el texto argumentativo es afrontado como si fuese un texto predominantemente informativo o predominantemente prescriptivo. Retomando la ejemplificación en la que transcribimos el texto completo con las selecciones de `tesis` realizada por una estudiante, se advierten estas rupturas en diversos momentos, aun cuando se trata de un caso que sabe mantener la consistencia en la secuencia de ideas, que recupera y reconoce los distintos niveles en que desarrolla la argumentación. Por ejemplo, en el primer párrafo selecciona como tesis sólo una de las dos afirmaciones y la otra como razón, cuando en realidad se trata de dos ideas

de igual importancia que funcionan de modo complementario. Igualmente, en el párrafo que refiere al nivel inicial rompe el enlace causal a pesar de estar claramente señalado con la expresión 'debido a'. Estas rupturas responden a la intención de identificar en cada párrafo el contenido más significativo ('ideas principales') y distinguirlo del menos significativo ('ideas secundarias'). Al mismo tiempo, pierde la mayor parte de los marcadores del posicionamiento del autor frente a las aseveraciones, dado que al entender que se encuentra ante un texto destinado a transmitir contenidos estas expresiones no son reconocidas como información de interés.

Cuando el estudiante interpreta que está frente a un texto cuya intencionalidad dominante es la de exponer normas e impartir recomendaciones, las dificultades señaladas se acentúan. En el caso ejemplificado, puede apreciarse la escasa atención prestada a los enlaces entre las ideas y la no recuperación de la función comunicativa en las sucesivas enunciaciones. El rasgo distintivo de este pacto con el texto reside en la evitación de las expresiones que dan cuenta que el conocimiento se va construyendo y que es factible discutir



en este contexto. Indicador de ello es la supresión de prácticamente la totalidad de las marcas discursivas que señalan la presencia del sujeto. Consecuentemente estos estudiantes destacan en la mayoría de los casos la afirmación subsiguiente, como si fueran verdades que no están en discusión y que todos sostendrían unánimemente, cuando el texto no hace esas rotundas afirmaciones. Estos señalamientos tan particulares sugieren una concepción del conocimiento vinculada a un "cuerpo inerte", a algo que está dado y acabado, y no es pasible de confrontación o crítica.

En ambas situaciones de transformación de la trama textual, el texto 're-escrito' no reconoce la intencionalidad del autor, resulta poco cohesivo, y revela un desfase importante entre la demanda de la tarea y la interpretación que de ella hacen los estudiantes.

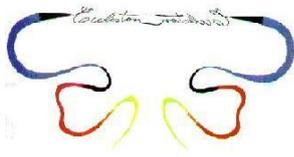
C) Razones y Valoraciones

La mayor identificación de razones se concentra en el contenido vinculado al Nivel Inicial y al área en el nivel. Esta relevancia dada por la mayoría de estos estudiantes a estos párrafos denota una resuelta disposición hacia la especificidad de la formación, tendiendo a dejar de lado razones más

abarcativas que sustentan la tesis. Se puede afirmar que se da una "principio de actuación": A mayor generalidad en el contenido, menor identificación de razones y a mayor especificidad, mayor identificación.

En relación con la clasificación de razones, la mayoría se inclina a señalar como independientes aquellas razones seleccionadas también en los dos únicos párrafos que hacen referencia al Nivel Inicial. En cuanto a las razones calificadas como asociadas, se destacan decididamente en aportes referidos a las disciplinas artísticas en planes de estudio. Cabe decir que este párrafo no hace mención expresa al Nivel Inicial.

En lo relativo a las valoraciones que realizan se advierte una inclinación a la opción Moderada por sobre Claramente Sólida, la categoría Débil se presenta en contadas ocasiones. Esta adjudicación parece ser un tanto ambigua, considerando que fue un reconocimiento que cada estudiante realizó del texto, lo que puede indicar que se recortó por cuestiones que serían importantes, sólidas. Asimismo, al momento de valorar globalmente la solidez de la argumentación, la opción Moderada duplica exactamente a Claramente Sólida, y Débil se mantiene



escasa. Esta definición hacia un término intermedio remite a pensar en una hipótesis de minimizar la carga cognitiva en la tarea. Indica una tendencia natural a evitar el esfuerzo cognitivo y la preferencia por mantener esquemas simples.

D) Dimensión disposicional

Cabe aquí recuperar lo que se citaba como característica del texto argumentativo en cuanto a su posibilidad de ser oído o leído, a fin de persuadir. En este sentido la mayoría de los alumnos parecen "no leer" la tesis del autor y menos aún sus argumentos, más bien se posicionan frente al texto como si se tratase de una ocasión para manifestar creencias y preferencias, en consecuencia tienden a realizar identificaciones que privilegian sus representaciones previas más que a evaluar la argumentación como unidad significativa.

Atendiendo al modo en que se recupera o se omite la información en tesis y razones, hemos mencionado ya la inclinación hacia los aspectos normativos del discurso que muestran algunos estudiantes. Nos ocupamos ahora de otras dos variantes en la manifestación de las creencias. Se trata

de preferencias diferenciables aunque parcialmente se superponen, una de ellas expresa la mayor o menor relevancia atribuida a la especificidad del nivel y del área artística; la otra manifiesta la preferencia por afirmaciones de mayor o menor nivel del generalidad, más abarcativas o más particularizadas respectivamente.

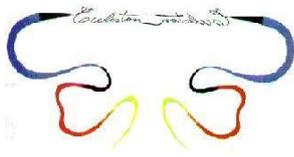
En relación con la primera variante, es evidente que algunos estudiantes atribuyen al área artística en el nivel menor relevancia y expresan esta convicción obviando en la selección de conclusiones y razones toda referencia a la misma, incluso cuando recuperan fragmentos incluidos en los párrafos dedicados expresamente al área. Estas omisiones se visualizan en cinco estudiantes. Un ejemplo de esta selectividad es el siguiente: (...) "es imprescindible considerar una formación eficaz del futuro docente en las disciplinas que la conforman si se quiere hacer realidad su fundamento y finalidad (...)". Este recorte pierde de vista intencionalmente que la proposición hace referencia al área artística, que es la razón por la cual en el párrafo se mencionan 'las disciplinas que la componen', y de modo análogo procede en otros párrafos.



En lo atinente al modo de relacionarse con lo general y lo particular, encontramos dos modalidades de actuación. Unos pocos estudiantes mantienen una relación de equilibrio entre estos polos, recuperando tesis y razones que atienden a ambos. Son aquellos que reconocen la trama argumentativa, y también los que seleccionan ideas principales y lo hacen bien en el marco de este pacto con el texto. Pero la mayoría se inclina decididamente por uno o por otro. Quienes optan por el polo de lo general marcan tesis y razones sólo atinentes a la educación en general, y al recuperar contenidos en el plano de lo particular lo hacen efectuando recortes que eliminan toda referencia a la especificidad. Esta modalidad se visualiza en algunos casos entre los que marcan ideas principales y secundarias o prescripciones y recomendaciones. Por otra parte, quienes optan por el polo de lo particular consideran sólo esta perspectiva o la del ejemplo específico, comienzan el marcado recién en el tercer o el cuarto párrafo, omitiendo la totalidad de lo argumentado sobre la transformación educativa en la formación y capacitación del docente en el plano de la educación en general. Un caso ilustrativo al respecto es el de un

estudiante que comienza a identificar tesis y razones cuando el texto hace referencia específica, esto es en el tercer párrafo, ignorando los anteriores, incluida la tesis de la argumentación. La conclusión subrayada queda así: "(...) es preciso que la formación contemple la promoción de un cierto desarrollo de la capacidad expresiva del maestro. (...) sería necesario que el futuro docente transite una formación que atienda a (...) explorar sus propias posibilidades expresivas como modo de instrumentarse en la posibilidad de generarlo en sus alumnos". Los fragmentos marcados como conclusión están selectivamente recortados y guardan una coherencia aceptable. En el contexto de la conclusión que elige la selección de razones es también consistente puesto que atienden a lo específico, no comete el error de considerar argumentos aquellos más generales que superan la tesis marcada.

En todos los casos incluidos en estas categorías, los estudiantes estarían operando casi exclusivamente desde un criterio de relevancia, adjudicando importancia a ciertos aspectos y negándola a otros. La relevancia puede estar dada por la influencia de creencias, valores, actitudes y ciertos



conocimientos de las personas, y es parte sustancial del razonamiento en lenguaje y contextos naturales. Sin embargo, estos modos de operar con el texto que acabamos de describir suponen una toma de posición sin matices.

Conclusiones

Los resultados que hasta el momento se están obteniendo remiten necesariamente a pensar en los procesos cognitivos que se les solicitan a los estudiantes a lo largo de su trayecto de formación. Cabe recordar que en este estudio se trabajó con alumnos avanzados, pertenecientes al último año de la carrera, que por ende ya cierran su ciclo de formación y, no obstante, presentan dificultades para afrontar un texto argumentativo. Se advierte en la mayoría el intento de realizar con seriedad la tarea, pero pocos pudieron responder adecuadamente a la demanda que implicaba.

Generalizando podemos afirmar que pocos estudiantes evidencian construir una representación de significado coherente, en el nivel de la macro estructura que conforma el texto. Suponemos que las dificultades para advertir el carácter de la argumentación

y responder coherentemente a la demanda de la tarea, estarían relacionadas con un tipo de práctica textual que homologa tareas distintas como son la argumentación y el resumen informativo introduciendo una alteración en la interpretación de la tarea (Corral y Piñeyro, 2009). Puede verse una tendencia a simplificar los textos por parte de los estudiantes, a hacerlos más manejables y a reducir su volumen. Al respecto Tishman, Perkins y Jay (1997) sostienen que este tipo de déficit puede vincularse a “un bienintencionado, pero mal encaminado, deseo de simplificar el aprendizaje. Los educadores y los autores de libros de texto tienden a simplificar el lenguaje para hacer que la presentación del material difícil resulte más atractiva y accesible” (27). Es probable que este “deseo” aporte a la falta de identificación de una trama textual particular por parte de los estudiantes.

La modalidad de reescribir un texto prescriptivo parece tener relación con una concepción de prácticas pedagógicas simples, homogéneas, que responden a “recetas” por aplicar. La preponderancia de recortes en los textos referidos a indicaciones, al “deber ser”



sin discusión y a “mandatos” da la pauta de una fuerte presencia de creencias sobre el oficio docente relacionadas con el desempeño mediante reglas de aplicación, independientes de los contextos de enseñanza. Operaría una idea, parafraseando a Daniel Feldman (2008), de “estrategias centro periféricas”, esto indicaría que desde un “centro especializado”, en este caso podría ser la misma formación docente, se “irradian”, hacia la periferia del sistema educativo los modelos de actuación mediante paquetes instruccionales, propuestas didácticas, libros de textos, entre otros.

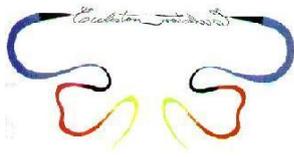
Ambas modalidades de afrontamiento de un texto argumentativo conllevan la desatención de la argumentación como unidad significativa y altera el significado de las subestructuras argumentativas, con el consiguiente desconocimiento de la intencionalidad del autor y pérdida severa de cohesividad.

Los procesos selectivos realizados por los estudiantes sugieren posicionamientos personales que afectan la capacidad de distanciamiento para apreciar la argumentación de un autor. Los sesgos de relevancia se ponen en evidencia al resolver la tarea y

dan un cauce diferente a la trama argumentativa; en este sentido, siguiendo el pensamiento de Perkins y sus colegas, se visibiliza en los estudiantes una epistemología del “tiene sentido”, según la cual la gente acepta las ideas para las que tiene argumentos que les dan significación sin considerar las alternativas. No obstante, la disposición para el distanciamiento es condición de posibilidad para la revisión de esquemas arraigados en nuestras propias creencias y para la valoración razonable de alternativas.

Es oportuno mencionar aquí los resultados informados por investigadores en razonamiento informal, en el sentido de que el conocimiento detallado sobre un tema no sustituye la habilidad para manejar operaciones del pensamiento; en consecuencia, disponer del contenido por sí mismo no mejora necesariamente el pensamiento sobre ese dominio.

La importancia de capacidades relacionadas con la argumentación es indiscutible en la formación superior. Por eso coincidimos con Moshman (1995) cuando afirma que importantes cambios a nivel cognitivo pueden ser generados por la ampliación de la argumentación, la cual no solamente es



un contexto que anima la reflexión sino que habilita la construcción de una racionalidad que sirve como un objeto de reflexión particularmente útil.

Creemos que las habilidades cognitivas que requiere la argumentación no pueden delegarse a ámbitos ajenos a las instituciones educativas. Al respecto Litwin (2008) expresa: "la enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico es la que crea en los contextos de práctica las condiciones para este tipo de pensamiento. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar" (p.86)

Siguiendo aportes de Kember (1997), la investigación actual sugiere la existencia de fuertes relaciones entre las concepciones de los profesores y la forma como se aproximan a la enseñanza. Por un lado se concibe que la enseñanza es para impartir información, o transmitir conocimiento estructurado y, por otro lado, que la misma es facilitadora de la comprensión, promotora del cambio conceptual y el desarrollo intelectual. Consideramos que la complementación de estas perspectivas permitirá

desarrollar en los estudiantes las habilidades de argumentación que aportarán a la misión de formarse como sujetos críticos.

Bibliografía

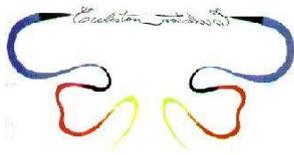
ASTI VERA, C. (2008) *Escenarios argumentativos. Iniciación a la evaluación de argumentos*. Buenos Aires: Educando.

CORRAL, N. y N. PIÑEYRO (2009) "La docencia como semiprofesión: ¿Cómo argumentan los estudiantes de ciencias de la educación sobre asuntos polémicos de su futuro oficio?". En *II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Gral. Gral. Pico, La Pampa. ISBN 978-950-863-120-6.

FELDMAN; D. (2008) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

GÓMEZ POSADA, J. A. (2006). *Discurso Argumentativo y Auditorio. Co- Herencia*. Revista de Humanidades. Universidad EAFIT, Vol 3, N° 4, 9 – 33.

KEMBER, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, Vol. 7, Nro3, 255-275.



LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

MOSHMAN, D. (1995) Reasoning as self-constrained thinking. *Human Development*, 38, 53-64

PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS-TYTECA, L.(2006) *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.

PERKINS, D. (1986). Thinking Frames. *Educational Leadership*, 43 (8), 4-10.

PLANTIN, C. (2005): *La argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.

SALOMON, G. (1994). *To be or not to be (mindful)*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. April 4-8, New Orleans, LA.

SÁNCHEZ, M. (2002) La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1) ,1-32.

TISHMAN, S., PERKINS, D. y JAY, E. (1997). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. 2da ed. Buenos Aires: Aique.

TEJEDA, R. (2011) Las competencias y su relación con el desempeño y la idoneidad profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55/ 4, 1- 12.

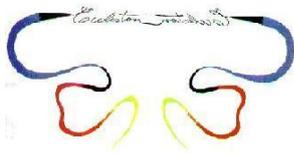
TISHMAN, S. (2001) Added value: A dispositional perspective on thinking. *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), A. Costa (Ed.), revised edition, vol. 3, 72-75.

María Luisa García Martel es Profesora en Educación pre-escolar. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Didáctica y Currículum. Especialista en Docencia Universitaria. Doctoranda en Educación. UNR. Codirectora de becas de investigación. Subdirectora de proyectos de Investigación S. G. C. y T. UNNE. Profesora Titular de Taller de Integración; investigación y Práctica II. Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. Facultad de Humanidades. UNNE

Su e-mail es: garciamartel@hotmail.com

Nilda Josefa Corral es Licenciada en Filosofía (Universidad Nacional de Córdoba), Magister en Metodología de la Investigación (Universidad de Belgrano) Doctorando en Psicología. Programa de Aprendizaje e Instrucción (Universidad Autónoma de Madrid). También es Profesora titular en Teoría y Métodos de la Investigación (se dicta para los Profesorados y Licenciaturas en Geografía, Letras y Ciencias de la Educación). Directora de Proyectos de Investigación en Psicología Cognitiva y Psicología de la Educación. Autora de capítulos de libros y artículos en revistas especializadas y Directora del Instituto de Investigaciones en Educación.

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



***Instituciones formadoras y
escuelas receptoras: un trabajo
en equipo para la reformulación
de la jornada completa***

***Por Laura Pitluk y Maria Inés
Mamberti***

Esta propuesta se sustenta en un trabajo en equipo que se fue construyendo a lo largo de consecutivas experiencias de tarea compartida en la formación de los alumnos del Profesorado de Formación Docente de Nivel Inicial "S. C. de Eccleston". Sobre la base de comprender que las instituciones formadoras y receptoras son parte de un proceso que se enriquece si se desarrolla complementado ideas y acciones la Directora del Jardín de Infantes Común N° 3 del Distrito Escolar N° 9 y la Profesora de Residencia del Instituto Eccleston Laura Pitluk, desarrollaron un proyecto para extender esta tarea a la Reformulación de la Jornada Completa. La propuesta se basó en que en una misma sala de Jornada Completa se integre un alumno de Residencia en el turno de la mañana y otro en el turno de la tarde, realizando

un trabajo complementario, pensando y elaborando conjuntamente las propuestas y compartiendo momentos de desarrollo de las mismas. Este proceso fue sostenido por una comunicación constante entre los docentes de ambos turnos, el Equipo Directivo y la Profesora de Residencia, que se basa en la idea de incorporar a los alumnos del profesorado en las tareas cotidianas en escuelas reales, especialmente en beneficio de los niños. La experiencia data de hace algunos años (2004 a 2006), pero resulta vigente para abrir la reflexión acerca de un tema actual.

“Se trata de pensar la educación desde las relaciones entre vida y escuela, o cotidianeidad y trabajo escolar.

Los educadores afrontamos hoy nuevas dificultades y exigencias. Las relaciones entre la formación que recibimos y las respuestas que a diario tenemos que dar no es normalmente sentida como suficiente” (Cullen, 2004).

Esta propuesta surge de un trabajo en equipo que se fue construyendo a lo largo de consecutivas experiencias de



inclusión de los alumnos de Taller 6 del Profesorado de Formación Docente de Nivel Inicial "Sara C. de Eccleston" a cargo de la profesora Laura Pitluk en el Jardín de Infantes Común N. 3 (JIC) del Distrito Escolar N. 9 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, para la realización de su Residencia en Jardín de Infantes. Sobre la base de comprender que las instituciones formadoras y receptoras son parte de un proceso que se enriquece si se desarrolla complementado ideas, acciones y propuestas, la Directora del Jardín de Infantes y la Profesora de Residencia, desarrollaron un proyecto para extender esta tarea a la Reformulación de la Jornada Completa.

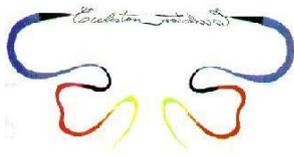
Este proyecto tiene como antecedente un trabajo basado en acuerdos, búsquedas compartidas, abordaje conjunto de las dificultades, el seguimiento de las acciones por el Equipo Directivo y la profesora, de forma complementaria, desde las especificidades de cada rol, y sostenido en una comunicación fluida entre todos los miembros de la institución y los alumnos del profesorado.

Desde la institución receptora, se instala la posibilidad de que los estudiantes se integren en una escuela real, para

comprender y participar de las decisiones y propuestas. entendiendo la tarea desde la complejidad que implica el devenir escolar cotidiano; los alumnos del profesorado se incorporan en la escuela desde una mirada teórica que muchas veces entra en conflicto al plasmarse en las situaciones reales, que si bien no deben perder de vista las utopías, deben asentarse sobre las fortalezas y debilidades de personas y hechos concretos.

Desde este trabajo compartido y acordado, los docentes vivencian esta incorporación como un enriquecimiento para su tarea, porque se basa en un intercambio considerado positivo para todos, desde la comprensión de los aprendizajes en proceso que están desarrollando los estudiantes.

Desde la institución formadora, se instala con los alumnos un proceso de comprensión sobre esta escuela real y de valorización de la riqueza de la práctica; la reflexión se sostiene en el respeto por la tarea docente y la búsqueda de estrategias para poner en escena los aprendizajes realizados en función de las situaciones concretas. La propuesta y todo su desarrollo es posible a través de una comunicación fluida, constante y respetuosa de las



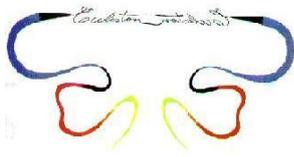
fortalezas y debilidades de cada uno, de los diversos puntos de vista y de las miradas complementarias.

La ideología que fundamenta las acciones tiene como eje a los niños de Nivel Inicial, a fin de respetar sus necesidades, enriquecer sus aprendizajes y trabajar en conjunto priorizando a las infancias.

Este proyecto se sustenta en los planteos presentados, y en la preocupación actual referida a la necesidad de Reformular las Jornadas Completas, a fin de encontrar nuevas alternativas que permitan organizar una tarea complementaria y productiva en ambos turnos. Desde esta mirada se propone que en una misma sala de jornada completa se integre un alumno de Residencia en el turno de la mañana y otro en el turno de la tarde, realizando un trabajo complementario, pensando y elaborando conjuntamente las propuestas y compartiendo momentos de desarrollo de las mismas. Este proceso necesariamente debe ser acompañado por una comunicación constante entre los docentes de ambos turnos, el Equipo Directivo y la Profesora de Residencia.

Algunas aclaraciones:

1. Se respeta el Acta de Acuerdo entre la Dirección de Educación Superior (actual Dirección de Formación Docente) y el Área de Educación Inicial, que plantea que en las Jornadas Completas sólo deben recibirse alumnos de Residencia en el turno de la mañana, pero que abre la posibilidad de modificar esta idea si la institución lo solicita a la Supervisión justificando su decisión.
2. Los estudiantes que participan del proyecto eligen la sala en la cual realizarán su Residencia conociendo el trabajo específico a desarrollar en función de la propuesta.
3. Este proyecto fue desarrollado en el año 2004 por primera vez en una sala de 5 y en el año 2005 por segunda vez en una sala de 4 años. Y luego se instaló como propuesta posible. Las maestras de ambos turnos acordaron con su realización.
4. En estos casos, la Profesora de Residencia de ambos turnos era la misma. Si bien esto facilita la concreción de las acciones no es condición obligatoria, si es necesario que exista (si esto se realizara con estas características) una comunicación muy fluida entre ambos profesores.



5. Los alumnos de ambos turnos no se conocían antes de comenzar el proyecto, pero se contactaron inmediatamente y mantuvieron una comunicación diaria que favoreció el desarrollo de todas las acciones.
6. Los alumnos realizaron de manera conjunta tanto las tareas de indagación de información con respecto al grupo, como la selección y planificación de la Unidad didáctica o Proyecto a desarrollar. En la misma especificaron qué actividades realizaría cada uno y acordaron la presencia de ambos de forma conjunta en dos propuestas específicas: la salida didáctica y la actividad con los padres.
7. Esto fue posible porque la escuela mantiene la práctica constante de trabajo en equipo, la idea de que las Jornadas Completas trabajen en forma conjunta y una comunicación intensa y respetuosa.

El caso que presentamos, realizado en el año 2005 por los alumnos Grisel Murphy en el turno de la mañana y Patricio Torras en el turno de la tarde, en la sala de 4 años cuyas docentes eran Ana María Castellió en el turno de la mañana en el cual Carolina Caffarello era maestra celadora y ella

misma como docente en el turno de la tarde. Se desarrolló la Unidad Didáctica "Juegos y Juguetes" seleccionada conjuntamente por las docentes y la Profesora con acuerdo de los alumnos y la Directora, en función de los recorridos previos realizados con los niños, el análisis de la situación real al iniciarse la Residencia y la situación particular del grupo.

Como se explicitó, los alumnos mantuvieron una comunicación diaria y un intercambio constante, que permitieron evaluar conjuntamente y realizar los ajustes necesarios según el devenir de las situaciones concretas.

Se incluye **el itinerario de la unidad didáctica** desarrollada a fin de presentar la articulación de las actividades propuestas, organizadas desde la planificación:

- Intercambio sobre los diferentes juegos a los que jugamos. (Grisel)
- Después del intercambio, cada uno dibuja a qué juega en su casa, con qué, con quién y dónde. (Grisel)
- Conversación sobre el juego de la mancha y de la rayuela.



Luego se les propondrá jugarlos.

(Grisel)

- Luego de jugarlos se les propondrá inventar algunas variantes de ambos juegos y se acordarán sus reglas para luego jugar. (Patricio)
- Armado de un "Diccionario" de los juegos inventados con las explicaciones pertinentes hechas por ellos. (Patricio)
- Jugar con los juguetes preferidos de los chicos. (Grisel)
- Intercambio sobre los diferentes juguetes que trajeron. (Patricio)
- Encuesta a padres y abuelos. (Grisel)
- Cuadro comparativo entre los juegos de ahora y los juegos de antes. (Grisel)
- Invitación a familiares a que enseñen algún juego de su época. (Patricio y Grisel)
- Retomar lo conversado con los invitados para jugar a algún juego de los que nos enseñaron. (Patricio)
- Visita a una juguetería:
 - Antes:
 - 1. Intercambio (Grisel)

- 2. Confección de una alcancía de ahorro para luego comprar un juguete para la sala. (Patricio)

- 3. Intercambio sobre lo que se espera ver en la juguetería. (Pato)

- Visita a la juguetería. Cada grupo, acompañado por un adulto, realizará la tarea asignada. Y tomará registro de ello. (Patricio y Grisel)

- Después: Intercambio. Escucha de la grabación. Observación de los registros dibujados. (Patricio)

- Trabajo – juego:
La juguetería:

- Intercambio sobre lo que se necesita para jugar a la juguetería: materiales, espacios, personajes. Cómo se podría organizar el espacio de la sala.
- Confección de billetes. (Grisel)



- Armado y organización del espacio y distribución de roles (Grisel)
- Juego. (Grisel)
- Invitación de familiares para contar con qué juguetes jugaban y a mostrárnoslos en dos días diferentes. (Patricio y Grisel).
- Armado de juguetes: ¿podemos armar nosotros mismos nuestros propios juguetes? ¿Qué juguetes se les ocurre que se podrían armar? ¿Qué precisaríamos?
 - Trompos (Patricio)
 - Latófono (Grisel)
 - Rompecabezas (Patricio y Grisel)
 - Valeros
 - Barriletes
- Taller de juegos y juguetes con los padres (Cierre). (Patricio y Grisel)

A partir de esta planificación compartida y articulada, y sobre la base de los acuerdos realizados, cada alumno realizó dos secuencias didácticas complementarias de diferentes áreas y una de la misma pero referida a distintos aspectos; éstas se seleccionaron y desarrollaron según las

posibilidades horarias y la disponibilidad de los niños en ambos turnos.

De esta manera, se respetó la idea de realizar actividades relacionadas y complementarias en la Jornada Completa, de desarrollar una misma Unidad didáctica, y de organizar un trabajo conjunto entre todos los adultos responsables de los aprendizajes de los niños. Esto posibilitó que los niños vivencien la coherencia y la continuidad en las acciones y que el tiempo de la tarde (lejos de ser inerte) sea un tiempo constructivo, pleno de tareas respetuosas de las especificidades de la Jornada Completa y sus características.

Sobre la base de “mirar” las fortalezas y dificultades desde el reconocimiento de la riqueza de la práctica y la búsqueda de alternativas de manera conjunta y reflexiva, la tarea se sustentó en la búsqueda de acuerdos y una comunicación respetuosa y fluida, bases fundamentales tanto del trabajo en la Jornada Completa como de la inclusión de los estudiantes del Profesorado en la dinámica de las escuelas reales en los contextos actuales.

“La formación de los docentes, de grado y en servicio, requiere del



desarrollo de estrategias grupales en las cuales los sujetos discutan y analicen las dimensiones sujetas a estudio y contrasten sus puntos de vista. Si bien el aprendizaje es un resultado individual, el contexto del estudio sobre la práctica implica un trabajo en la esfera de lo grupal.

Se trata, por un lado, de un pensar conjunto necesario para la profundización del análisis y para menguar las tendencias al trabajo individualista de la docencia en las escuelas"... (Davini, 1995).

Bibliografía:

- Davini, María Cristina. "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Paidós. Bs AS 1995.
- Cullen, Carlos. "Perfiles ético-políticos de la educación". Paidós. Bs As 2004

Laura Pitluk es Lic. y Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la UBA, Profesora de Educación Preescolar y especialista en Nivel Inicial, dedicándose al tratamiento de las siguientes temáticas: didáctica, planificación, jardín maternal, derechos del niño, curriculum, talleres, juego trabajo, juego, contenidos, Proyecto Educativo Institucional y propuestas de actividades para las diferentes salas.

Se desempeña como Rectora del Instituto de Educación Superior "J.B.JUSTO" perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y como Coordinadora del Taller de Construcción

de las Prácticas Docentes del Instituto de Educación Superior "S. C. de ECCLESTON" perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. También es Capacitadora del CEPA (Escuela de Capacitación Docente) perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el Área de Nivel Inicial.

Es Asesora de instituciones de Nivel Inicial, así como de diversos diseños curriculares y postítulos de Jardín Maternal.

Capacitadora y Coordinadora de diversos eventos, cursos y encuentros educativos en toda Argentina. Expositora en diversos Congresos, conferencias y encuentros educativos.

Autora de numerosos artículos de la Colección "0 a 5: La educación en los primeros años" de Ediciones Educativas, de la Revista Educativa "La Obra", entre otros.

Coautora de los libros "Aula Taller en el jardín de Infantes", Talleres de Vida 1 y 2. Autora participante del libro "Itinerarios Didácticos para Jardín Maternal", "Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula", "¿Qué pasa con el juego en la Educación Inicial?" Autora del libro "La Planificación didáctica en el Jardín de Infantes: una herramienta para repensar y enriquecer la tarea. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego Trabajo", "Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años", "La Modalidad de Taller en el Nivel Inicial" "Las Prácticas actuales en la Educación Inicial: sentidos, sin sentidos y posibles líneas de acción".

Directora de la Colección "Educación Inicial". Editorial Homo Sapiens.

Directora de la Revista "Travesías Didácticas, creando huellas en la Educación Inicial".

Su email es: laurapitluk@gmail.com



Actividades en el medio natural: campamento

***Por Patricia Mónica Gianola y Tomás
Pablo Mullins***

Se relata la experiencia de una actividad de acampe organizada por profesores del ISPEI "Sara C. de Eccleston", de la que participan los alumnos del profesorado. Allí aprenden de manera vivencial aquello que luego podrán transmitir a sus futuros alumnos.

Los ámbitos laborales en los que se desempeñan nuestros graduados no son siempre ámbitos escolares. Muchos egresados trabajan en la implementación de proyectos en el medio natural como campamentos, colonias de vacaciones o viajes de estudios, donde se hacen cargo de los grupos de los niños más pequeños. A veces en forma exclusiva o compartiendo la responsabilidad pedagógica con docentes de Educación Física.

Las actividades en el medio natural propician en los niños la exploración, el descubrimiento, el cuidado y la valoración de la naturaleza. Y paralelamente ofrecen a los docentes la posibilidad de llevar adelante proyectos con articulación de contenidos de las distintas áreas.

La Educación Física tradicionalmente ha incorporado actividades como excursiones, caminatas, encendido de fuegos, construcciones, escaladas, canciones, veladas, grandes juegos, orientación por medios naturales, entre otras propuestas. Y justamente por la multiplicidad de contenidos que involucran, merecen un trabajo en conjunto desde las distintas áreas.

En el ISPEI "Sara C. de Eccleston" de la Ciudad de Buenos Aires, se realiza dos veces al año desde el 2008, como un proyecto institucional, una actividad de campamento con estudiantes del profesorado, convocada por los profesores de Educación Física en el Nivel Inicial y Taller de Juego: Tomás Pablo Mullins y Patricia Mónica Gianola.

Se trata de una actividad optativa para los alumnos, a quienes se les extiende un certificado de participación.



Participan también docentes de las distintas áreas que se suman articulando los contenidos.

La conducción de la institución gestiona una autorización del Consejo Directivo y de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, dando aviso al seguro y al servicio de seguridad.

Para inscribirse, los alumnos completan una planilla, se les solicita que colaboren con un bono contribución en la Asociación Cooperadora, y presentan una Ficha de Antecedentes de Salud.

Los objetivos de la actividad

Que los estudiantes del profesorado de Educación Inicial:

- -se familiaricen con técnicas campamentales (armado de carpas, encendido de fuegos, grandes juegos, juegos nocturnos, juegos sensorceptivos, entre otros).
- -vivencien diferentes formas de organización del grupo en una experiencia prolongada.
- -extrapolen extractos de lo vivenciado y lo adapten a las edades de los niños con los que trabajarán.



Los preparativos:

Listado de materiales individuales que deben traer los alumnos:

- Bolsa de dormir.
- Equipo de higiene.
- Toalla de mano.
- Plato, taza y cubiertos.
- Repasador.
- Linterna. Con pilas nuevas
- Cantimplora o botella de agua de 2 litros (llena)
- Repelente de insectos
- 1 muda de ropa interior.
- 1 par de medias extra.
- 1 pantalón.
- 1 remera.
- 1 campera impermeable.
- Papel de diario.
- Algo que haga ruido (silbato, palo de agua, etc.)



- Aislante y/o Nylon de 2x2.

Listado de materiales que deben cada 4 participantes:

- 1 Carpa
- Paquetes de salchichas, papas medianas, batatas, cebollas, zapallo en rodajas (calcular según sea la cantidad de integrantes del grupo)
- 3 rollos de papel de aluminio
- 1 lata de dulce de batata vacía
- Sopas instantáneas
- Manzanas verdes y/o bananas
- 1 kilos de azúcar
- Fósforos.
- 1 paquete de bolsas de residuos de consorcio.
- Sal y Aceite
- Saquitos de té, mate cocido o café.

¡Llega el día!

La actividad de acampe no se suspende por lluvia.

Comienza un viernes a las 17:00 hs y finaliza a las 12:00 hs de la mañana del sábado en el predio del ISPEI "Sara C de Eccleston".



Durante el desarrollo de la jornada, se proponen actividades diversas que abordan diferentes contenidos:

- *Reconocimiento del lugar de acampe. Reglas de uso. Ubicación de objetos personales. Registro de lugares comunes. Registro de lugares y situaciones peligrosas. El Cuidado del Medio Ambiente. Juegos de Presentación.*
- *Caminata al Bosque y Lago (se trata de los bosques de Palermo, en la ciudad de Buenos Aires, próximos al Instituto): Trabajo Interdisciplinario de "Miradas desde las distintas Áreas hacia el Medio Natural".*



- *Armado de carpa y/o espacio para dormir.*
- *Conversaciones acerca del ocaso y la presencia de la noche*
- *El encendido del fuego y la Cocina Rústica.*



- *Grandes Juegos. Juegos nocturnos. La velada*



- *La acostada. Nociones de abrigo en situación de campamento.*
- *La levantada.*
- *El desarme del lugar.*
- *Cierre y Despedida*

A modo de ejemplo, los profesores de las distintas áreas que participan de la experiencia pueden abordar los siguientes contenidos:

- **Ciencias Sociales y Naturales:** Transformación del Ambiente. Desenvolverse autónomamente. Curiosidad, observación, responsabilidad, información. Los trabajos y la diversidad. El cuidado de la salud (aspectos físicos y socio-afectivos). Problemáticas ambientales (la responsabilidad que les cabe como alumnos en su cuidado). Distintos aspectos de los animales y las plantas. Uso de elementos de observación y estudio



(lupas, binoculares, GPS, microscopios, etc.). Normas (necesidad, valores, puntos de vista). Historias (personales y colectivas).

- **Matemática:** resolución de problemas. Ajuste a las reglas. El valor de la experiencia previa y de la diversidad de sentidos de un mismo conocimiento. Medidas, posiciones, espacios y formas geométricas.
- **Prácticas del Lenguaje y Literatura:** Desarrollo de la competencia lingüística (habilidades del habla, la escucha, la lectura y la escritura). La interacción. Lectura y producción de textos.
- **Expresión Corporal, Música, Plástica:** El baile y la danza. Las formas de moverse. La producción de mensajes. El pasaje de los juegos musicales al lenguaje musical. La sensibilidad visual, la representación y la imaginación.

El campamento y las actividades que allí se desarrollan introducen al niño en el mundo de la naturaleza con un contacto directo, lo inician en una

experiencia de convivencia, donde el trabajo personal toma importancia en el contexto grupal, dado que cada uno participa, vivencia y trabaja como integrante de un grupo.

El medio ambiente rico y estimulante que ofrece el campamento brinda un valioso aporte al desarrollo de la personalidad del niño.

De allí la importancia de que los estudiantes atraviesen estas experiencias para que puedan proponer proyectos sencillos que permitan a sus futuros alumnos experimentar e interactuar con el medio natural.

Algunas de las expresiones sobre las vivencias de los docentes participantes del último "Acampe":

"Gracias por tenernos en cuenta!. Porque también disfrutamos y compartimos con los alumnos y colegas momentos que no se olvidan más. El fuego, la música, la risa, los juegos..."

Cristina

"Creo que los que deseamos un mundo mejor seguimos creyendo que es la educación el medio para la constitución de seres libres que puedan ser protagonistas de sus vidas". **Jorge**



“Ha sido un grato encuentro con colegas y alumnos, donde se pusieron en juego diferentes acciones que permitieron articulaciones en pos de un acercamiento al medio natural, para su cuidado y preservación. Se promovieron otros aprendizajes en una experiencia de convivencia, donde el trabajo personal tomó importancia en el contexto grupal, dado que cada uno participa, vivencia y juega como integrante de un grupo, en este tipo de actividades”. **Alejandra**

“Sin duda alguna este tipo de actividades que por un lado nos exigen compromisos extras, energía que ya no sabemos de dónde obtenerla y tiempo robado a nuestras familias; no dejan de regalarnos posibilidades de gratos momentos compartidos, alegrías y conocer o reconocer a otros”. **Tomás**

“Es increíble ver como poco a poco este espacio va creciendo, va mutando según aquellas personas que nos acompañan, y casi sin querer, va enriqueciéndose con el aporte de cada uno de los que participan”. **Patricia**

Patricia Mónica Gianola es Profesora del Taller de Juego del I.E.S. Sara C. de Eccleston. Profesora Nacional en Educación Preescolar; Técnica Nacional en Recreación y Tiempo Libre.

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

Tomás Mullins es Prof. Nac. de Educación Física. Lic. en Educación Física. Psicólogo Social. Profesor de Educación Física en distintas Instituciones Educativas del Nivel Inicial, Primario y Medio. Docente de los Institutos de Educación Superior "Dr. E. Romero Brest" y "Sara Eccleston". Sec. Gral. de la Sociedad Argentina de Fisiología del Ejercicio.

Su e-mail es: efimullins@hotmail.com



***Los lenguajes artísticos y los
modos de organizar la
enseñanza: "Pintura en plano
vertical en grandes dimensiones
en la sala de 3 años"*¹⁸**

***Por Paola Arcagni, María Belén
Bonfiglio, Erika Dutto y Laura
Wernicke***

Fundamentación de la experiencia

Llevamos a cabo la experiencia con el propósito de iniciar a los niños en la producción de un mural, ya que teniendo en cuenta el espacio físico del jardín (paredes extensas y blancas), consideramos que en el futuro podrían allí realizar dicha producción.

Para esto les ofrecimos ciertas experiencias previas iniciándolos en la realización de un mural, donde ellos crearon sus producciones. Las actividades fueron tanto de apreciación como de contextualización y

producción, ya que mediante estas instancias, los niños han podido tener acceso a algunos conocimientos referidos a los murales.

En una primera instancia conocieron qué son los murales, apreciando reproducciones y contextualizando las mismas, para así comenzar el proceso de producción de una pintura en grandes dimensiones, transitando para ello, algunas instancias previas. Es por eso que en las actividades de la propuesta los contenidos fueron variando según aquello que deseábamos enseñar. Comenzaron pintando individualmente, conociendo y teniendo una primera experiencia con soportes de otras dimensiones con los que cotidianamente trabajan. Luego trabajaron en conjunto con otros compañeros, pudiendo experimentar el respeto por la producción del otro, la valoración de sus propias obras, aprendiendo a manejarse en espacios comunes sin invadir el lugar del compañero y apreciando sus propias producciones en el momento del desarrollo de las mismas.

Seleccionamos los materiales para la producción (rodillos, pinceles anchos, esponjas, hojas grandes, cartulinas encapadas) teniendo en cuenta que

¹⁸ Esta experiencia se desarrolló en la Escuela Infantil 6 del DE 15 de la CABA. Agradecemos a las autoridades de docentes de esta institución por permitirnos compartir su cotidianeidad y hacer posible el desarrollo de esta experiencia. Agradecemos a Directora Elida Beatriz Miracca, Vice Marcela Storti y Docente Eva Pizarro.



serían los más adecuados para llegar a nuestro objetivo, el de pintar en grandes dimensiones, es por esto que facilitamos a los niños estos materiales que posibilitaron el despliegue de sus acciones y exploraciones, para así ofrecerles las experiencias necesarias para iniciarlos en este tipo de pintura.

Con lo que nos propusimos, buscamos que los niños conozcan una parte de nuestra cultura, logrando a través de la apreciación y producción de pinturas en grandes dimensiones en plano vertical acercarlos a la producción de un aspecto que pueden ver cotidianamente, en las calles y en el barrio: los murales.

Como antecedentes tomamos en cuenta otras experiencias y proyectos de Artes Visuales que se diseñaron e implementaron en otros Jardines a cargo de otros estudiantes cuyos informes y trabajos finales se encuentran disponibles en la biblioteca del profesorado. Como así también el relevamiento en textos. Entre ellas Berdichevsky, P. (2009) "Primeras huellas, el lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal". Ed. Homo Sapiens. Buenos Aires. Berdichevsky, P. (2003) en Origlio, F. y otros. "Arte desde la cuna. 0 a 3 años. Ediciones Nazhira. Buenos Aires. Bianchi, L. (s/f). "De

muros y murales" en Revista "Trayectos". Ed. Puerto Creativo.

El enfoque adoptado respeta los lineamientos curriculares para la Educación Inicial de la CABA dado que el jardín donde se desarrolló la experiencia forma parte del ámbito del gobierno de la Ciudad. Además en la formación de grado hemos recibido aportes desde los cuales entendemos y compartimos dicho enfoque.

Esta experiencia se desarrolla en el marco de la cursada del Taller 5 (Taller de Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos) una de las instancias formativas del Profesorado de formación de docentes de Inicial correspondiente al campo de las Prácticas Profesionales. En este contexto de formación docente se desarrolla el proyecto en conjunto con la docente de la Escuela Infantil N° 6 DE 15.

Programación de las experiencias.

Objetivos, contenidos, actividades:

Objetivos:

- Que los niños se inicien en el conocimiento de los murales y la pintura en grandes dimensiones



a través de la apreciación y producción de los mismos.

- Que los niños aprecien y produzcan pinturas en grandes dimensiones como un modo de iniciarlos en la producción de un mural.

Actividad 1: “Apreciación de reproducciones de murales”

Contenidos:

- Apreciación y contextualización de reproducciones de murales.
- Producción en plano vertical.
- Reflexión del resultado de la superposición de colores.

Organización del grupo: Grupo total

Espacio: Sala

En esta actividad preparamos la sala previamente. Incorporamos dos columnas de cartón con reproducciones de diferentes murales, algunos callejeros y otros que se encuentran en museos. Les comentamos a los niños, que se encontraban en el patio interno de la institución sobre este cambio en la sala y que iban a ver fotos de murales.

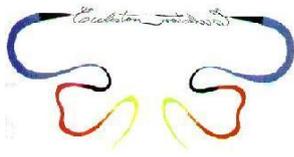
Invitamos a los niños a entrar a la sala, ellos mismos fueron pasando por cada reproducción colgada en las columnas y las observaron. Comentaban sobre las mismas entre ellos, con las docentes y con las practicantes. A través de la apreciación los niños tuvieron un primer acercamiento a lo que son los murales y las pinturas en grandes dimensiones.

Luego de un tiempo considerable reunimos al grupo en un sector de la sala y conversamos acerca de lo visto. Salieron conclusiones como que los murales son grandes pinturas que se realizan en las paredes y que los pintores necesitan la ayuda de otros para poder pintarlos.

Al finalizar este intercambio invitamos a los niños al patio, donde habíamos preparado el espacio con cartulinas pegadas en las paredes. Los niños pintaron de forma individual con rodillos y dos colores: azul y amarillo.



Espacio organizado para la apreciación



Momento de apreciación

Actividad 2: “Conociendo los murales del barrio” Experiencia directa.

En este caso la actividad N° 2 fue reemplazada por la actividad N° 3 debido a las altas temperaturas que veníamos teniendo. Es por eso que las actividades se corrieron, realizando de esta forma dos actividades de multitarea, estas son la actividad N°5 y N°6.

“Pintamos en grandes dimensiones”

Contenidos:

- Producción de una pintura en plano vertical en grandes dimensiones en pequeños grupos.
- Reflexión sobre la selección de herramientas
- Apreciación de sus propias producciones y las de sus pares.

Organización del grupo: A grupo total, trabajo en grupos de dos niños cada uno.

Espacio: Patio

Esta actividad decidimos realizarla en el patio ya que el material que utilizamos (cartulinas encapadas) se podían distribuir mejor allí. Luego de preparar el espacio, en la sala, retomamos algunos puntos esenciales de la actividad anterior.

Les comentamos a los niños que íbamos a pintar como lo hacen los artistas en las pinturas que habíamos estado observando. Lo cual significaba que debían pintar con otro compañero para ayudarse, ya que las hojas eran muy grandes y de esa manera podían cubrir todo el soporte.

Luego de un tiempo considerable, a los niños que iban terminando les fuimos dando distintas tareas como lavar los pinceles, los pots de pintura, limpiar algunas mesas con trapos húmedos para dejar el espacio tal cual lo habíamos encontrado. Además ofrecimos una serie de juegos relacionados al proyecto como un memotest y rompecabezas de distintas reproducciones artísticas.



Cuando ya todos los niños terminaron de pintar y ayudaron a limpiar, nos sentamos para reflexionar sobre las herramientas que utilizaron.

Algunas intervenciones:

- ¿Qué fue lo que pintaron en las hojas?
- ¿Se acuerdan qué herramientas usaron para pintar?
- ¿Cómo hicieron para pintar más finito?
- ¿Y si querían pintar toda la hoja, que pincel usaron?



Organización del espacio de producción



Primeras exploraciones. Pintando en plano vertical en grandes dimensiones

Actividad 3: "Pintura en parejas"

Contenidos:

- Producción de una pintura en plano vertical en grandes dimensiones en pequeños grupos.
- Reflexión sobre la selección de herramientas.
- Apreciación de sus propias producciones y las de sus pares.

Organización del grupo: A grupo total, trabajo en grupos de dos niños cada uno.

Espacio: Patio

Luego nos dirigiremos con los niños al patio, en donde revestimos las paredes del mismo con las producciones realizadas en la actividad anterior por las parejas de niños. Posteriormente, les contamos a los niños que deberíamos terminarlas para que sean como las que pintan los muralistas.

Mediante algunas intervenciones incentivamos la reflexión sobre la elección de herramientas adecuadas para dibujar sobre lo que pintaron previamente en la actividad anterior:

- ¿Con qué pintaron toda la cartulina?



- ¿Cómo hicieron para pintarla toda?
- Hoy vamos a dibujar sobre esta pintura, ¿Con qué creen que podemos dibujar? (mostrándoles herramientas, como pinceles gruesos, pinceles finos, hisopos –hechos por nosotras-, rodillos y esponjas).

La consigna que le dimos a los niños era la de dibujar lo que ellos quieran y tengan ganas, pero poniéndose de acuerdo con su compañero y ayudándose entre ambos.

En esta instancia, como en la actividad anterior, propusimos momentos de alejamiento de la pintura y de su apreciación.

En esta instancia también les ofrecimos en la sala los juegos de mesa referidos a la temática trabajada: memotest y rompecabezas.



Pintando en plano vertical en parejas

Actividad 4: "Hacemos nuestras propias pinturas en grandes dimensiones"

Contenidos:

- Producción de una pintura en plano vertical en grandes dimensiones.
- Apreciación de sus propias producciones y las de sus pares.

Organización del grupo: A grupo total, trabajarán en pequeños grupos de cinco niños cada uno aproximadamente.

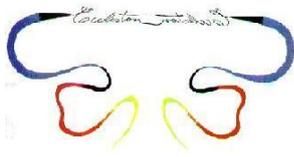
Espacio: Patio interno

En esta actividad reunimos al grupo en un sector de la sala y recordaremos lo hecho en la actividad anterior apreciando las producciones realizadas de a dos (las mismas estarán pegadas sobre las paredes y el ventanal de la sala).

Propusimos a los niños hacer una pintura en grandes dimensiones, pero esta vez como lo hacen los pintores: en grupo y bien grandes.

Para esto dividimos al grupo en 5 grupos de 5 niños cada uno.

Cerca de ellos pusimos mesas con témperas, les ofrecimos tres colores con tres o cuatro herramientas cada uno,



trapos, potes con agua, pinceles gruesos, rodillos y esponjas.

Como en las actividades anteriores, propusimos un momento de apreciación de las pinturas durante la producción.

A medida que los niños fueron terminando, los organizamos en un grupo para que fueran a lavar los pinceles y rodillos, otro grupo que limpiarán con trapos el piso del patio.



Actividad 5: “La sala se convierte en un taller de Arte”

Contenidos:

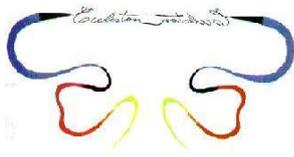
- Apreciación de reproducciones de murales y de sus propias producciones
- Producción de pinturas en grandes dimensiones.
- Autonomía en la elección de propuestas simultáneas.

Organización del grupo: Pequeños grupos

Espacio: Sala y patio

El patio fue preparado y dividido previamente en sectores, uno de apreciación en donde había reproducciones de los murales ya vistos en la primera actividad, en otro sector había juegos de mesa, como memotest y rompecabezas con imágenes de reproducciones de distintas obras de murales y pinturas ya vistas. Por último ubicamos en otro sector del patio cartulinas encapadas sin pintar para los que querían pudiesen pintar en grandes dimensiones. Las herramientas que se utilizaron fueron pinceles y esponjas. Estaban dispuestos para que los niños pudieran acceder en forma autónoma.

Por último les propusimos a los niños irse a lavar las manos. Luego nos



sentamos en ronda y charlamos sobre lo que cada uno realizó en el Taller, qué es lo que vieron, a qué jugaron, si pintaron, con qué herramientas, con qué colores, etc.



Pintando en pequeños grupos en el sector en el sector de producción del juego-trabajo



Actividad 6:

Se repitió la actividad N°5 para darle la posibilidad a los niños de jugar y trabajar en los sectores que no habían podido estar.





Lo que se logró y las dificultades que tuvimos que enfrentar a lo largo de la experiencia:

Algunas de las actividades planificadas se fueron modificando sobre la marcha, en función del grupo de niños, del espacio del que disponíamos, etc. Por ejemplo, hubo que cambiar la organización del espacio, ya que el que habíamos utilizado para la primera actividad no se pudo seguir usando debido a las altas temperaturas.

Junto con el asesoramiento de los docentes (la profesora y la asesora de la cátedra) pudimos integrar nuestras ideas con las sugerencias que ellas nos iban dando.

El abordar el tema sobre la pintura en plano vertical en grandes dimensiones nos resultó difícil debido a que sentíamos que ninguna estaba preparada para ponerlo en práctica. Sin embargo la metodología de trabajo de Taller V de las prácticas del instituto Sara C. Eccleston y la asesoría de las profesoras nos permitió profundizar sobre un tema que ninguna conocía demasiado.

Pudimos realizar la propuesta sin ningún inconveniente; trabajamos de acuerdo a las propuestas curriculares vigentes y en función del marco teórico elaborado, que nos ayudó a incorporar

nuevos conceptos que luego llevaríamos a la práctica. Todo esto nos ayudó a mejorar la idea que teníamos sobre las actividades para la propuesta, encontrando las herramientas, los contenidos e información que consideramos necesarios para poder llevar a cabo este proyecto. Esto nos permitió sentirnos más preparadas a la hora de organizar la propuesta y ante cualquier dificultad que se presente en la misma.

A continuación señalaremos algunos de los aspectos que aprendimos a lo largo de la experiencia:

1- En relación a las Artes Visuales:

Aprendimos que:

- Para poder apreciar una obra de arte en grandes dimensiones debemos tomar cierta distancia.
- Los murales no se realizan individualmente, sino que en grupo y es necesario llegar a un acuerdo para la realización del mismo.
- El artista debe pedir permiso a quien corresponda para realizar un mural en la calle.



- Los niños aprenden también a través de la observación y apreciación.
- Para que el niño pueda apropiarse del contenido es importante contextualizar, ya que esto ayuda a la comprensión de lo que queremos transmitir, en nuestro caso los murales (quién los hizo, en dónde, cuándo, etc.)
- Diferenciar los murales de las pinturas en plano vertical en grandes dimensiones, teniendo en cuenta que éstas se realizan sobre un bastidor, papel, entre otras, mientras que los murales se realizan en paredes/muros.
- Pudimos afianzarnos en nuestra tarea de planificar una propuesta en relación a las Artes Visuales.

2- En relación a la didáctica:

Aprendimos que:

- A la hora de planificar la tarea se debe seguir una continuidad y secuencia, otorgándole cierta coherencia a las actividades.

- A tener en cuenta el tiempo individual de cada niño y respetarlo.
- Para que la enseñanza sea significativa es fundamental tener en cuenta la edad de los niños, sus saberes previos, el contexto socio-cultural en el que están insertos, entre otros factores.
- Es necesario crear un ambiente alfabetizador y un espacio adecuado para un buen desarrollo de las actividades.

3- En relación al trabajo docente:

Aprendimos que:

- Para que los niños puedan ver mejor lo que realizaron en sus producciones en grandes dimensiones, como docentes es necesario intervenir y proponerles que se alejen así pueden verlas con cierta distancia y evaluar si quieren agregar y/o modificar algo.
- Los recursos que utilizamos para captar la atención de los chicos deben estar asociados con la temática que trabajamos.



- Al finalizar la actividad debemos retomar los aspectos más importantes que observamos durante el desarrollo compartiéndolos con el resto del grupo.

Paola Arcagni es profesora de Educación Inicial, egresada del ISPEI Sara C. De Eccleston en Julio de 2013. Actualmente se desempeña como docente titular en sala de 2 años en la Escuela Infantil "La Casita de Any" en Núñez.

María Belén Bonfiglio es profesora del ISPEI Sara C. De Eccleston en Julio de 2013. Actualmente se encuentra trabajando en el Colegio St. Matthew's como auxiliar de Nivel Primario.

Erika Dutto es profesora egresada en Julio 2013 del ISPEI Sara C. De Eccleston. Actualmente se encuentra trabajando en un taller de juego y estimulación temprana con niños de 1 y 2 años. Además, en el turno tarde, se desempeña como docente en sala de lactarios en el "Jardín de los Mirasoles".

Laura Wernicke es profesora egresada en el ISPEI Sara C. de Eccleston en Julio de 2013. Actualmente está trabajando por la mañana en el colegio San Martin de Tours, como maestra auxiliar en sala de 3 y por la tarde en la Escuela Argentina Modelo, como maestra de sala de 5.



¿Cómo organizar “el despertar” en una sala de 2 años?

“El ambiente alfabetizador como tercer docente. Ambientes para la sensibilización estética y el juego”

*Por María Belén Podestá y Lorena
Capristo*

Introducción

Se presenta el relato de una experiencia desarrollada en el marco de la cursada del Taller 5¹⁹, bajo la coordinación de la profesora Rosa Violante y la asesoría de la Prof. Mariana Macías durante el primer cuatrimestre del 2012. El proyecto se llamó “El ambiente alfabetizador como tercer docente. Ambientes para la sensibilización estética y el juego” y se llevó a cabo en la Escuela Infantil N° 6

¹⁹ El Taller 5 es una instancia curricular de la Formación Docente del Profesorado de Educación Inicial que forma parte del Campo de la Formación de las Prácticas Docentes. Se cursa durante el último tramo de la carrera y se caracteriza por diseñar, poner en marcha y evaluar un proyecto de enseñanza que se desarrolla en una sala de Ed. Inicial a cargo de un grupo de estudiantes. La producción y desarrollo del trabajo es grupal.

del D.E. 15 de la C.A.B.A., en la sala de 2 años.

A lo largo de dos semanas implementamos tres escenarios en simultáneo: para disfrutar de experiencias estéticas, para dramatizar y jugar con títeres, para explorar y ejercitar coordinaciones manipulativas. Los mismos estaban dispuestos en diferentes sectores dentro de la sala, a los que los chicos podían acceder espontáneamente al levantarse de la siesta. En función del interés que demostraban los niños y niñas y las acciones que desplegaban se fueron enriqueciendo con diversas propuestas. El diseño, puesta en marcha y evaluación del proyecto fue desarrollado por: Florencia Kartoffel, Lorena Capristo, María Luz Valena y María Belén Podestá.

A continuación desarrollaremos los fundamentos teóricos en los que nos apoyamos para diseñar la propuesta que llevamos a cabo. Luego presentaremos la propuesta didáctica planificada y por último, compartiremos algunas reflexiones sobre la “puesta en marcha” de las actividades y las necesarias evaluaciones del mismo.



Fundamentos teóricos

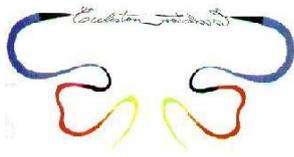
Cuando hablamos de ambiente, no nos referimos sólo al espacio físico. Este concepto abarca mucho más que sólo las paredes, también se encuentra involucrado lo social, lo psíquico, lo afectivo y lo cognitivo. Los niños de esta edad, aprenden y conocen el mundo principalmente recogiendo información de los objetos y del espacio que los rodea por medio de la exploración, el juego y la observación. Por esta razón, el docente deberá ofrecer en las salas ambientes ricos y estimulantes, que favorezcan dichas acciones.

Este ambiente habla, da información, comunica, invita, provoca, estimula, sugiere, incentiva, enseña: "alfabetiza". El Ambiente Alfabetizador, desde esta perspectiva, funciona como otro docente. Éste entra en juego a la hora de planificar la enseñanza con los docentes a cargo de esos niños que transitan sus primeros pasos en una institución educativa. Desde este concepto, se puede tomar al ambiente alfabetizador como incentivo para el juego y la sensibilización estética.

Propuesta didáctica

Como coinciden varios autores, una de las estrategias docentes para propiciar aprendizajes significativos, es construir escenarios que inviten a la participación autónoma y espontánea por parte de los niños. Por esta razón, decidimos ofrecer distintos escenarios en simultáneo, sobre los cuales, en cada implementación, se realizaban modificaciones que enriquecían y diversificaban el escenario y las posibilidades de acción que éste ofrecía, y al mismo tiempo, se mantuvieron ciertas regularidades que propiciaban un ámbito de seguridad y confianza para que los niños desarrollen su actividad. Para ello, tomando lo que explica Ullúa (2009) sobre los beneficios del trabajo en multitarea, ofrecimos escenarios que permitieron a los niños elegir qué, cómo y con qué jugar, incluyendo así la posibilidad no sólo de la elección espontánea y la participación autónoma, sino también, de trabajos en pequeños grupos o individuales que favorecen la comunicación y la participación de los niños. Por estas razones presentamos, en simultáneo, tres escenarios:

- 1- Escenario para disfrutar de experiencias estéticas.



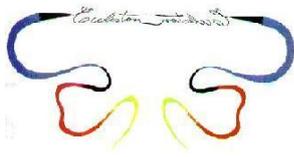
- 2- Escenario para dramatizar y jugar con títeres.
 - 3- Escenario para explorar y ejercitar coordinaciones manipulativas.
- En el primer escenario, decidimos trabajar la apreciación de obras de arte y fotografías con cierto gusto estético, ricas en colores y formas, diversas expresiones musicales y poesías de autores reconocidos conjugados con obras de artistas plásticos que ilustran su significado. Así, se buscaba estimular la imaginación de los niños, permitiéndoles enriquecer su bagaje cultural y tener mayores posibilidades al momento de crear y de expresarse, favoreciendo el inicio hacia su formación como espectadores sensibles y críticos. Patricia Berdichevsky (2009), al respecto, señala que “la capacidad de ver también es un nutriente fundamental para la imaginación, y por lo tanto, también para la producción de imágenes (...) Nuestra responsabilidad es ampliar su horizonte visual, porque los bebés y los niños/as pequeños sólo ven lo que los adultos ponen a su alcance”.

- En el segundo escenario nos propusimos trabajar con títeres, como herramienta de dramatización. Ofreciéndoles a los niños un espacio de intimidad para que puedan canalizar su necesidad de expresiones, representado roles, acciones y construyendo diálogos.

- En el tercer escenario ofrecimos un espacio que invitaba a la exploración y la ejercitación de distintas acciones de coordinación viso-motora; manipulaciones de objetos; y realización de procedimientos propios de la vida cotidiana. Ensartado, enhebrado y enroscado, favoreciendo el trabajo espontáneo y la realización de las repeticiones necesarias de estas acciones manipulativas de las que los niños extraen información conociendo, más en profundidad, su entorno y las propiedades de los objetos que están en él.



Trabajando en términos de educación integral, se incorporaron, en la misma propuesta y en sectores diferenciados, distintas posibilidades de juego propias



de diversas áreas del conocimiento: conocimiento del entorno físico, apreciación y producción de diversos lenguajes artísticos expresivos, y experiencias estéticas con el fin que puedan disfrutar y expresarse.

Los escenarios se crearon en la medida de las posibilidades físicas de la sala, preparadas en el momento de descanso de los niños.

El escenario de dramatización con títeres contenía un telón colgado con los títeres de dedo dispuestos en el frente.



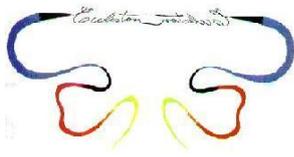
El escenario de apreciación estética contaba con una biblioteca limpia y en posición separando este escenario del de coordinaciones manipulativas. Tenía una manta antideslizante en el piso, una serie de imágenes y fotografías de diversos artistas presentados en el suelo, las paredes y en un exhibidor.



El escenario de coordinaciones manipulativas tenía dispuestos los materiales y soportes de ensartado y enroscado en el suelo, disponibles para su uso y también posibles de ser trasladados por los niños.



Durante el desarrollo de las actividades, el énfasis estaba puesto en la observación y el andamiaje que considerábamos necesarios para que los niños accionaran sobre los materiales y exploraran los escenarios con la mayor espontaneidad y autonomía posible. Se verbalizaban las acciones que hacían los



niños, interpretándolos, imitando sus acciones y proponiendo nuevas, socializando sus descubrimientos y propiciando la imitación entre ellos.

En todos los escenarios, desde la consigna oral, se invitaba a los niños a guardar los elementos de los distintos escenarios en sus contenedores. Se musicalizaba la sala con sonidos instrumentales. Música que se sostuvo en cada uno de los momentos de orden de todas las implementaciones. Las docentes eran el ejemplo de las acciones de guardar de los escenarios, incentivando así, a que los niños las imitaran para que participaran en el orden de la sala.

Algunas reflexiones y evaluaciones.

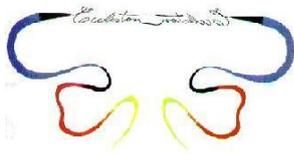
“Otra manera de despertar”

En nuestra propuesta didáctica, los niños podían elegir autónoma y espontáneamente, ya que ofrecimos diversas opciones de escenarios y materiales en cada uno de ellos para que esto suceda. Cada niño se acercaba según su interés y por propia motivación al escenario que deseaba.

Los escenarios presentados incluían la posibilidad de trabajar tanto en solitario, en pareja o en pequeños grupos, siendo

el juego individual lo que más se observó. Además invitaban a acercarse ya que todo el material que se encontraba en ellos estaba a la vista y al alcance de los niños/as.

A partir de lo investigado, pudimos profundizar lo poco que conocíamos sobre el trabajo de la multitarea y su importancia en las salas; por esta razón, es que decidimos tomarla para implementarla en nuestra propuesta, a partir del armado de escenarios. Tuvimos la oportunidad de contrastar la teoría con lo que puede suceder en la práctica, y pudimos comprobar que, ofreciendo diversas opciones en simultáneo, se favorece el trabajo en pequeños grupos o individual, propiciando la comunicación y participación en donde el niño puede elegir qué, cómo y con qué jugar, participando autónomamente de la propuesta, disminuyendo así, el aparente desinterés y las peleas, pudiendo extender el tiempo de la actividad, y respetándose así, los tiempos de cada niño/a. En nuestro caso, esto se vio reflejado en cada encuentro, a través del clima de interés, concentración y disfrute, que se percibía en la sala.



Creemos que fue enriquecedor y fundamental el armado previo de los escenarios y que se haya implementado durante el despertar del descanso de los niños. Fue acertado para este grupo la elección de ofrecer escenarios de apreciación de imágenes y de dramatización con títeres, ya que fueron actividades que estimularon al desarrollo de su lenguaje.

La elección de estos escenarios, no fue casual, fue a partir de haber entendido la importancia de habilitar espacios de arte y juego en las salas del Jardín Maternal, y de ofrecer una diversidad de escenarios que propongan la puesta en práctica de diversas áreas de conocimiento.

Por último, queremos recalcar, la importancia que tiene cambiar en ocasiones, la disposición espacial del mobiliario y los materiales dentro de la rutina diaria en la sala, para que el espacio invite y presente diferentes lugares nuevos para conocer y jugar.

Queremos agradecer a la Escuela Infantil N° 6 del D.E. 15, en especial a Élide Beatriz Miracca, directora de la institución; a la vicedirectora Marcela Storti; a la secretaria Paola Del Rey; a los niños y niñas de sala Verde Oscuro, y a su docente Ivana García, por

recibirnos tan amablemente y permitirnos implementar este proyecto.

Bibliografía

- Soto, C.; y Violante, R. (2005). *“En el Jardín Maternal”*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Soto, C.; Violante, R. (2008). *“Cap. 8: ¿Cómo armar propuestas de “buena crianza”? Algunos principios pedagógico-didácticos”* en Pedagogía de la Crianza.
- Alonso, C.; Maquieira, L. (2009). *“El ambiente físico en el Jardín Maternal”* en Farstein, G.; Garrido, M. (2009). Educación Inicial: Estudios y prácticas. OMEP. N°1.
- Harf, R. y otros (1996). *“Cap. 7: Propuestas lúdicas en el contexto escolar”* en Harf, R. y otros. (1996). El nivel inicial: Aportes para una didáctica. Ed. Ateneo. Bs. As.
- Brandt, H y Otros (2001) *“Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños”*. Ed Biblos. Buenos Aires.
- Origlio, F y Otros (2003) *“Arte desde la cuna: Experiencias de sensibilización artística para niños*



desde recién nacidos hasta los 3 años". 1ª Editorial. Buenos Aires

- Ullúa, J. (2009) *"La enseñanza en el jardín maternal como espacio de multitarea"*. Puerto creativo. Buenos Aires.
- Origlio, F y Otros (2003) *"Arte desde la cuna: Experiencias de sensibilización artística para niños desde recién nacidos hasta los 3 años"*. 1ª Editorial. Buenos Aires
- G.C.B.A. (2000). Diseño de Educación Inicial. Marco General.
- G.C.B.A. (2000). Diseño de Educación Inicial. Niños de 45 días hasta 2 años.
- C.B.A. (2000). Diseño de Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años.
- Stein, R.; Szulanski, S. (1997). *"Niños en interacción con el entorno"* en Stein, R. Szulanski, S. (1997). Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa. Ed. Universidad de Tel Aviv.
- Berdichevsky, P (2009). "Primeras Huellas. El lenguaje plástico visual en el jardín maternal". Ed. Homo Sapiens. Rosario.

maestra de sala de bebés en el jardín de infantes "El gato con notas".

Su e-mail es: mbelenpodesta@gmail.com

Lorena Capristo es estudiante del último año en el ISPEI "Sara C. de Eccleston" y trabaja como auxiliar de dirección en el jardín de infantes "El gato con notas".

Su e-mail es: lorecapristo@gmail.com



***Tiempo al tiempo: relojes,
almanaques y juegos
matemáticos. Una experiencia
para enseñar el conocimiento del
tiempo en sala de 5 años²⁰²¹²²***

***Por María Emilia Illuminati, Cintia
Bernhardt, Jennifer Cristiano y Laura
SarliZampedri***

Introducción

Para nuestro proyecto llamado "Tiempo al tiempo: relojes, almanaques y juegos matemáticos", debimos comenzar con una indagación de diferentes libros sobre la Didáctica de la Educación Inicial y sobre la Didáctica

²⁰ La presente experiencia fue desarrollada durante el 1ºcuatrimestre del año 2013, en la Escuela Infantil N° 6 D.E 15 en una sala de 5 años, dentro del marco del Taller 5: Diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos (Campo de la Formación de las Prácticas Docentes), coordinado por la profesora Violante, Rosa y asesorado, en el área de Matemática, por la profesora González, Beatriz del ISPEI "Sara C. de Eccleston".

²¹El trabajo completo puede consultarse en Biblioteca Margarita Ravioli del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston".

²²Agradecemos a la Escuela Infantil N°6. D.E. 15. Sala Azul 5 años. Directora: Val, María Cristina; Vicedirectora: Bencich, Patricia; Secretaria: Urri, Karina; Maestra: Flachsland, Mariana por la posibilidad que nos han dado abierto las puertas de su institución para realizar nuestro proyecto en su Jardín.

de la Matemática, enfocándonos especialmente en el conocimiento del tiempo. Toda la información recopilada fue utilizada para la elaboración de una red conceptual y fichaje del material consultado, para después elaborar el marco teórico, el diseño y evaluación de la propuesta didáctica.

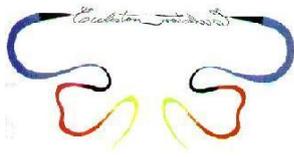
Luego realizamos, en parejas, la observación en la sala de 5 años, para conocer al grupo de niños y el trabajo que la docente hace con los mismos. Esto hizo que la propuesta didáctica fuera diseñada para ese Jardín y ese grupo en particular.

Diseño y puesta en marcha

En el presente relato, explicamos el diseño y la puesta en marcha de la propuesta didáctica para finalizar expresando, en términos de afirmaciones, algunas conclusiones.

Nos propusimos desarrollar esta experiencia alrededor de dos objetivos:

- a) Que los niños se inicien en el conocimiento de los diferentes instrumentos convencionales y no convencionales que sirven para medir el tiempo
- b) Que los niños logren resolver situaciones problemáticas



relacionadas con el uso del tiempo.

cotidianas y actividades que implican resolución de problemas.

A partir de la charla que tuvimos con las profesoras y entre las compañeras de equipo, decidimos que sería rico elaborar una secuencia para cada contenido de los propuestos en el documento curricular: Anexo del Diseño Curricular del año 1995:

1. *Inicio en el conocimiento de la utilidad de los instrumentos de medición del tiempo que aparece en un contexto social.*
2. *Inicio en la medición social del tiempo.*
3. *Inicio en el conocimiento del tiempo a través del uso de unidades no convencionales (juegos exploratorios y reglados).*

Una vez organizadas las secuencias alrededor de los tres contenidos, nos dimos cuenta que todo iba a ser muy extenso para los días de implementación con que contábamos. Decidimos entonces, hacer un recorte y fue así como quedó la secuencia final, que se puede apreciar en el cuadro presentado a continuación, donde intercalamos actividades para los tres contenidos: actividades exploratorias, actividades

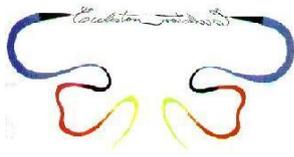


	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
Actividades	<p>1. Video/Película</p> <p>2. Observación de distintos relojes</p> <p>3. Lectura y observación del almanaque mensual²³</p>	<p>1. Observación de instrumentos convencionales y no para medir el tiempo</p> <p>2. Taller de construcción de relojes: reloj de arena</p> <p>3. Almanaque: Distintos tipos de almanaques²⁴</p>	<p>1. Juego exploratorio: "El minuto"</p> <p>2. Almanaque: Marcar en el almanaque la fecha de cumpleaños²⁵</p>	<p>1. Planificación de la jornada del día a través de imágenes</p> <p>2. Juegos con problemas: "El collar de la elefanta"</p>	<p>1. Repetición "El collar de la elefanta" pero sin dar reloj de arena para medir el tiempo. "¿Cómo pueden darse cuenta quién lo arma en menor tiempo usando algunos de los instrumentos presentados o sin ellos?"</p>
Contenidos	<p>- Inicio en la medición social del tiempo (Actividad 3)</p> <p>- Inicio en el conocimiento de la utilidad de los instrumentos de medición del tiempo que aparecen en un contexto social (Actividad 2)</p>	<p>- Inicio en la medición social del tiempo (Actividad 3)</p> <p>- Inicio en el conocimiento de la utilidad de los instrumentos de medición del tiempo que aparecen en un contexto social (Actividad 1)</p> <p>- Inicio en el conocimiento del tiempo a través del uso de unidades no convencionales (Actividad 2)</p>	<p>- Inicio en la medición social del tiempo (Actividad 2)</p> <p>- Inicio en el conocimiento del tiempo a través del uso de unidades no convencionales (Actividad 1)</p>	<p>- Organización temporal o sucesión temporal (Actividad 1)</p> <p>- Inicio en el conocimiento del tiempo a través del uso de unidades no convencionales (Actividad 2)</p>	<p>- Inicio en el conocimiento del tiempo a través del uso de unidades no convencionales (Actividad 1)</p>

²³ Se realizará al final de la tarde como cierre de la jornada.

²⁴ Se realizará al final de la tarde como cierre de la jornada.

²⁵ Se realizará al final de la tarde como cierre de la jornada.



Nuestra secuencia está sostenida por dos de los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial²⁶. Estos son la centralidad del juego y considerar que la experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas contribuyen formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.

El primero de los pilares mencionados en el párrafo anterior se hace presente en tanto el juego es posible considerarlo como un eje organizador significativo para el niño y ocupa un lugar privilegiado en el Nivel Inicial; el segundo en cambio, hace referencia a que la experiencia directa y las situaciones problemáticas constituyen propuestas por el docente para que el alumno ponga en juego sus saberes, en este caso conocimiento matemático.

Las actividades planificadas mantuvieron su forma igual que en la propuesta inicial, sólo en algunas se modificó, en el momento, la manera de trabajo grupal. Por ejemplo: que los niños se sienten en ronda de sillas para los intercambios extensos. Luego de una

primera implementación, notamos que esta modalidad era más organizada para ciertas actividades.

A continuación presentaremos una breve descripción de cada una de las actividades propuestas.

Día 1. Actividad: "Película "Hugo" acerca de los relojes"²⁷(para trabajar el contenido "Inicio en el conocimiento de la utilidad de los instrumentos de medición del tiempo que aparece en un contexto social")

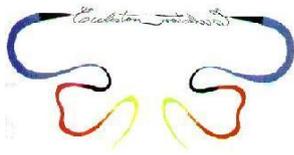
La actividad consistió en mostrar a los niños un fragmento de la película "Hugo" con el fin de que se inicien en el conocimiento de los relojes.

Los niños miraron atentamente los diez minutos que duró el fragmento proyectado de la película, identificando también que el protagonista se encontraba escondido dentro de la maquinaria de un reloj.

Actividad: "Observación de distintos relojes" (para trabajar el contenido "Inicio en el conocimiento de la utilidad de los instrumentos de medición del tiempo que aparece en un contexto social")

²⁶Violante, R. & Soto, C.A. (2011) *Didáctica de la Educación Inicial: Los pilares*. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As

²⁷Película "Hugo" del año 2011 dirigida por Martin Scorsese y escrita por John Logan.



La actividad consistió en mostrar a los niños diferentes tipos de relojes con el fin de que se inicien en el conocimiento de diferentes instrumentos para medir el tiempo.

Así fue como a través de la experiencia directa con el material presentado pudieron manipular distintos tipos de relojes: reloj pulsera, reloj de pared, reloj de bolsillo, reloj despertador antiguo y moderno e imágenes de reloj de péndulo y cucú; iniciándose también en la utilización de vocabulario más específico sobre los instrumentos para medir el tiempo.



Actividad “Lectura y observación del almanaque mensual” (para trabajar el contenido “Inicio en medición social del tiempo)

La actividad consistió en que los niños observaran el almanaque mensual y pudieran acceder a la lectura del mismo

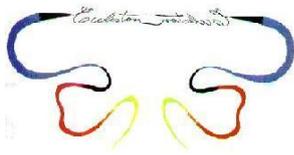
a través de las intervenciones docentes y la participación de sus compañeros.

En grupo total, formando una ronda en el sector de intercambio, observaron el almanaque y compartieron información que cada uno poseía a través de preguntas orientadoras planteadas por la practicante para guiar la observación de lectura del almanaque.

Día 2. Actividad: “Observación de instrumentos convencionales y no convencionales para medir el tiempo”(para trabajar el contenido “Inicio en el conocimiento de la utilidad de los instrumentos de medición del tiempo que aparecen en un contexto social”)

La actividad consistió en mostrar a los niños diferentes instrumentos convencionales y no convencionales (timer, vela graduada, varilla con pajarito, clepsidra, reloj de arena, fotografías de parquímetros) con el fin de que conozcan otros tipos de instrumentos para medir el tiempo.

A partir de la presentación de éstos lograron conocer otros instrumentos que también sirven para medir el tiempo, explorando sus diversos modos de uso.



Actividad “Taller de construcción de relojes de arena” (para trabajar el contenido “Inicio en el conocimiento del tiempo a través del uso de unidades no convencionales”)

La actividad consistió en que cada niño pudiera armar su propio reloj de arena graduado.

Esta propuesta fue sumamente atractiva para ellos, ya que la idea de armar su propio reloj de arena y poder personalizarlo les ocasionó mucho entusiasmo y alegría.

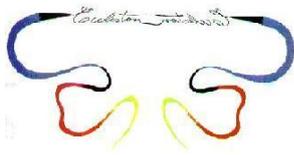


Actividad: “Distintos tipos de almanques” (para trabajar el contenido “Inicio en la medición social del tiempo”)

En esta actividad los niños tuvieron la oportunidad de acercarse a distintos tipos de almanques y pudieron conocerlos a través de la manipulación y observación.



Día 3. Actividad: “El minuto” (para trabajar el contenido “Inicio en el



conocimiento del tiempo a través del uso de unidades no convencionales”)

“El minuto” (juego exploratorio): el juego consistió en explorar qué actividades pueden realizarse durante un breve lapso de tiempo (un minuto). El docente controló el minuto, usando un reloj de arena. Mientras tanto el grupo de niños realizaba una actividad específica, por ejemplo: ponerse el guardapolvo, sin abrochar, y las camperas; ponerse el guardapolvo, abrocharlo y sentarse en ronda, etc.

Al finalizar la actividad se comprobó si sobró, alcanzó o faltó tiempo para realizar las diferentes acciones.

El simple hecho de convocar a los niños para realizar un juego hizo que la organización grupal durante el planteo de la consigna sea muy ordenada; y así fue también el desarrollo de la actividad. Mostraron gran predisposición en hacer las diferentes acciones que se plantearon tratando de realizarlas en un minuto.

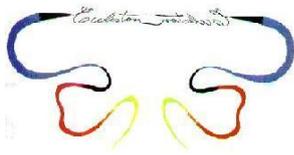


Actividad: “Marcar en el Almanaque la fecha de los cumpleaños de los niños” (para trabajar el contenido “Inicio en la medición social del tiempo”)

En esta actividad los niños debieron marcar en el almanaque su fecha de cumpleaños. Primero lo hicieron en el almanaque grande que sirvió como guía de la actividad, y luego cada niño lo hizo en su almanaque individual.

Esta actividad resultó muy organizada pese a que no teníamos disponibles todas las fechas de cumpleaños de los niños.

Cada practicante se puso a disposición de una mesa para que cada alumno, luego de ubicar y marcar su cumpleaños en el almanaque grande, pudiera hacerlo de forma individual con un almanaque personal.



“después”.



Día 4. Actividad: “Planificación de la jornada del día a través de imágenes predeterminadas” (para trabajar el contenido “Organización temporal o sucesión temporal”)

En esta actividad los niños pudieron ordenar imágenes de las actividades que se realizaron durante el desarrollo la jornada, y establecieron lo que se hizo antes y lo que se iba a realizar después.

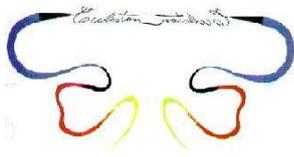
Resolvimos repetir esta propuesta al día siguiente ya que en la primera implementación, los niños se mostraron confundidos en las actividades que habían hecho antes y después y no lograron ponerse totalmente de acuerdo en ello.

En la segunda implementación los niños se mostraron más ordenados, afianzando sus conocimientos de la sucesión temporal utilizando “antes” y

Actividad “El collar de la Elefanta”
(para trabajar el contenido “Inicio en el conocimiento del tiempo a través del uso de unidades no convencionales”)

“El collar de la elefanta” (juego reglado) consiste en saber quién logra armar el collar en menor tiempo.

La actividad constó de dos momentos. Durante el primero, se entregó a cada grupo los materiales (un cordón y cinco trozos de manguera) y jugaron sin ningún instrumento de medición, pero como la actividad tenía como finalidad saber quién lograba armar el collar en el menor tiempo, luego de la primer jugada preguntamos a los niños quién había logrado más rápido y cómo habían hecho para darse cuenta. Ellos contestaron: “Porque sí”, “Porque terminé yo primero”. Fue así como planteamos la pregunta “¿Cómo



podemos hacer para darnos cuenta quién lo hizo en menor tiempo?" y dos niñas de diferentes mesas contestaron "Con el reloj de arena".

En el segundo momento, los niños jugaron una vez más pero esta vez utilizando los relojes de arena graduados cada medio centímetro (realizados por ellos mismos). De esta manera pudieron saber cuánto tiempo tardó cada jugador en armar el collar, contando las rayas a medida que caía la arena, mientras el otro jugador enhebraba las mangueras.



Actividad: Repetición del juego "El collar de la elefanta" con una variable²⁸ (para trabajar el contenido "Inicio en el conocimiento del tiempo a través del uso de unidades no convencionales")

²⁸Por variable entendemos que es una modificación o complejización del contacto del alumno con un conocimiento.

En esta oportunidad, en lugar de usar el reloj de arena como se hizo en la primera vez, se dio la posibilidad de que los niños eligieran entre instrumentos no convencionales. Éstos, ya explorados en la actividad de observación, permitieron saber quién armó el collar en menor tiempo.

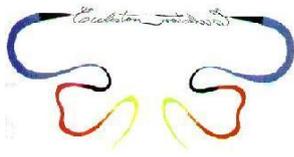
Pudimos notar que esta propuesta fue más compleja al momento de definir el ganador del juego. Algunos instrumentos, como la clepsidra, dificultaba más ya que es un instrumento más impreciso.

Algunas conclusiones

Presentaremos a continuación, expresados en términos de afirmaciones, algunos de nuestros aprendizajes logrados durante la cursada del Taller 5.

La enseñanza del tiempo en el Nivel Inicial es posible en sala de 5 años.

Es posible enseñar el tiempo en sala de 5 años ya que a través de la secuencia presentada se pudo iniciar a los niños en el conocimiento del tiempo a través de la observación de instrumentos convencionales y no convencionales, planteando preguntas cómo "¿Para qué sirve el reloj?", "¿Para qué sirve el



almanaque?", orientando así a los niños en la observación de los materiales presentados.

Además, incluir vocabulario específico de la medición del tiempo como por ejemplo "éstos son instrumentos que sirven para medir el tiempo", "reloj pulsera", "reloj despertador", "reloj de bolsillo", entre otros, ayudó a que los niños se apropien de él.

Algunas de estas actividades fueron presentadas permitiendo la experiencia directa con el material para que, posteriormente, pudieran ser utilizados en una situación lúdica con ciertas reglas. Otras propuestas fueron también de observación, siendo el objetivo "iniciar a los niños en el conocimiento de la utilidad de los instrumentos de medición del tiempo que aparecen en un contexto social".

Los juegos exploratorios, como "El minuto", y los reglados que implicaban la resolución de un problema, como "El collar de la elefanta", ayudaron a que los niños adquirieran conocimientos matemáticos.

La magnitud trabajada en este proyecto, el tiempo, por sus características, no es posible de ser percibida visualmente. Por lo tanto, esto se transforma en un

problema interesante para alumnos de esta edad.

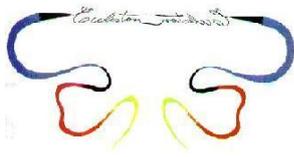
Ofrecer consignas claras y concisas permite al niño participar y aprender el contenido.

La consigna debe ser presentada en la sala de manera clara para que los alumnos puedan entenderla fácilmente.

En el proyecto, las consignas fueron elaboradas con anterioridad y al plantearlas al grupo, notamos que generaron desafíos que la mayoría de los niños pudieron resolver.

La propuesta de juego convoca y genera participación entusiasta.

Las propuestas lúdicas presentadas en la sala, dan cuenta de la importancia que tiene el juego en el Nivel Inicial, y de los aprendizajes que los niños pueden realizar a través de ellos. Observamos gran compromiso en escuchar las consignas y sus procedimientos, pero también en realizar todas las situaciones lúdicas propuestas. Por tal motivo, llegamos a la conclusión de que el juego es de gran atractivo para los niños y que a través de él se apropian del contenido. En este caso, el juego se da en el contexto escolar. Siendo ésta una de las



tres formas de entender la relación entre juego y enseñanza y, ocupando la forma de enseñar Matemática vigente en el período actual donde el juego ocupa un lugar central y es tenido en cuenta también en la situación de enseñanza.

El trabajo en pequeños grupos resulta ser una modalidad que favorece la observación y manipulación de objetos, y también es provechoso para algunos juegos matemáticos.

A partir de las actividades implementadas en pequeños grupos, podemos afirmar que esta modalidad de trabajo permite a los niños tener contacto directo con los objetos que se les ofrece, logrando de esta manera y con algunas intervenciones docentes, adquirir conocimientos sobre los mismos relacionados al contenido a enseñar

Trabajar juegos reglados en pequeños grupos permite a los niños tener menor tiempo de espera y es más fácil también para ellos comparar dos o tres tiempos, según la cantidad de jugadores.

Además, el trabajo en pequeños grupos permite que los niños intercambien diferentes saberes y procedimientos de resolución con sus pares.

Esta modalidad de trabajo le permite al docente la posibilidad de circular por la mesas haciendo intervenciones relacionadas con el contenido, o simplemente observar procedimientos de resolución para luego exponerlos en el cierre de la actividad a grupo total.

El trabajo con una asesora permite una mirada más profunda del área abordada.

Al tener que elaborar un proyecto vinculado al conocimiento del tiempo, contenido escasamente trabajado en el Nivel Inicial, nos fue muy útil el asesoramiento de una especialista en enseñanza de la Matemática en Nivel Inicial. De esta manera, obtuvimos una guía para la indagación en diversos libros y documentos, y poder así elaborar el marco teórico de nuestro proyecto.

Al momento de la elaboración de la propuesta didáctica, fue provechoso el acompañamiento de la asesora, debido a que nos supo aconsejar y corregir en cuanto a lo planificado.

Luego de la implementación de las actividades, las evaluaciones de las mismas pudieron enriquecerse con la



variedad de “voces” que opinan acerca de lo sucedido en la sala.

A modo de cierre, queremos concluir que durante la elaboración de este relato de experiencia, volvimos a reflexionar sobre nuestro paso por Taller 5 (nuestras indagaciones, observaciones, registros y evaluaciones) y nos dimos cuenta de la rica experiencia que vivimos durante la cursada. Fue un proceso de continua articulación entre la práctica y la teoría, permitiendo reflexionar y analizar sobre las prácticas de formación docente y mejorarlas. De esta manera pudimos llegar a la conclusión que es posible la enseñanza del tiempo en la sala de 5 años, a través de la implementación de distintos tipos de actividades.

Cintia Bernhardt es Profesora de Educación Inicial, egresada del ISPEI “Sara C. de Eccleston” (2013). También se ha desempeñado como ayudante pedagógica ad – honorem en el Jardín de Infancia Mitre (2º cuatrimestre 2010: sala de 3 años. 1º cuatrimestre 2012: sala lactario)

Su e-mail es: cintia.bernhardt@hotmail.com

María Emilia Iluminati se ha recibido recientemente en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”.

Su e-mail es: emiliailuminati@hotmail.com



***Bibliografía sobre los artículos
publicados***

(Libros, Revistas y Vídeos)

Por Mónica Maldonado

***“El juego-trabajo/ juego en rincones/
en sectores o rincones de actividades.
Cambios y permanencias”***

Autora: Rosa Violante

Palabras claves: JUEGO-TRABAJO –
MULTITAREA – ACTIVIDADES –
EDUCACIÓN INICIAL

***Bibliografía sugerida como
ampliatoria:***

- Andersson, Adriana (1987). Juego trabajo y aprendizaje. Buenos Aires: Estrada.
- Pitluk, Laura (2012). Las prácticas actuales en la educación inicial. Rosario: Homo Sapiens.
- Pitluk, Laura (2006). La planificación didáctica en el jardín de infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Rosario: Homo Sapiens.

***“V Jornada de intercambio
interinstitucional de experiencias en
tutorías en el Nivel Superior”***

Autoras: Nora Rodríguez Luini, Silvia Itkin y Laura Hereñú

Palabras claves: TUTORÍAS –
EDUCACIÓN SUPERIOR –
FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

***Bibliografía sugerida como
ampliatoria:***

- Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa (2005). Barcelona, Grao.
- Grupos y dispositivos de formación (1999). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- García, Carlos Marcelo; López Yáñez, Julián (1999). Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Buenos Aires, Ariel.

***“Formación Docente en Educación
Inicial. ¿Cómo afrontan los
estudiantes un texto argumentativo?”***

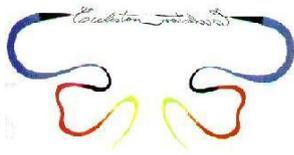


Autoras: María Luisa García Martel y
Nilda J. Corral

Palabras claves: ARGUMENTACIÓN
- HABILIDADES - DISPOSICIONES -
PROFESORADO - EDUCACIÓN
SUPERIOR - FORMACIÓN
DOCENTE INICIAL

***Bibliografía sugerida como
ampliatoria:***

- Carlino, Paula (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Académica.
- Serafini, María Teresa (1985). Como redactar un tema: didáctica de la escritura. Buenos Aires: Paidós.
- Simón, Evangelina; Castaño, Elvira; Berti, Adriana (2004). Comprender e interpretar: un desafío permanente. Una propuesta superadora. Rosario: Homo Sapiens.



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

Por Ana María Rolandi

Artículos:

*"El juego-trabajo/ juego en rincones/
en sectores o rincones de actividades.
Cambios y permanencias"*

[http://www.unicef.org/argentina/spanish/
/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1_Fundamentos.pdf)

Publicación de UNICEF Argentina del año 2010, titulada "El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza", escrita por Patricia Sarlé, Inés Rodríguez Sáenz y Elvira Rodríguez, con la coordinación de Verona Batiuk.

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/
/revistacomponents/revista/archivos/anales/
numero05/archivosparaimprimir/20.
fritzsche.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/20.fritzsche.pdf)

Artículo escrito por Cristina Fritzsche en el año 2006, titulado "Educación Inicial:

juego, trabajo e inteligencia". Aparece en Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 5 / Educación y trabajo / diciembre de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 174 a 178 de la edición en papel.

*"V Jornada de intercambio
interinstitucional de experiencias en
tutorías en el Nivel Superior"*

[http://campusdigital.uag.mx/academia/
modelo/PI_Tutorias.pdf](http://campusdigital.uag.mx/academia/modelo/PI_Tutorias.pdf)

Este artículo presenta el Programa Institucional de Tutorías de la Universidad de Guadalajara (México) el cual se ofrece a través del campus virtual que tiene la universidad.

<http://www.agro.uba.ar/carreras/tutorias>

Esta es una sección de la Página Web de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires en la que se explica su programa de tutorías.



<http://www.econ.unicen.edu.ar/alumnos/tutorias.html>

En este caso, la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires presenta a través de su Página Web su programa de tutorías.

“Formación Docente en Educación Inicial. ¿Cómo afrontan los estudiantes un texto argumentativo?”

http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf

Es un material publicado por la editorial de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) en elaboración conjunta con la Universidad Nacional de General Sarmiento denominado “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional”.



Convocatoria a la Revista N° 19: Año 2014.

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica N° 18, del Primer Cuatrimestre de 2013.

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 30 de Mayo de 2014**.

Las "Orientaciones para autores" se publican en el link del sitio del ISPEI Eccleston

(<http://iesecceleston.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.

No se aceptarán artículos que tengan más de 4 autores; en el caso en que haya más de personas, quedará solamente explicitada su colaboración como colaboradores a pie de página.

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.