Profesorado en Ciencias de la Educación

Taller de Prácticas de Lectura y Escritura

Equipo de cátedra: Prof. Adjunta, Fabiana Viñas

Prof. Auxiliares: Fabiana Micocci y María Inés Monzón

Docente Auxiliar Alumno: Marcelo López

Trazando encuentros posibles en el devenir institucional

Institución: I.S.P. Nº 8 Almirante Guillermo Brown

Profesorado: de Educación Inicial

Año/ división: Tercero "A"

Cátedra: Taller de Práctica III

Equipo de Cátedra: Titulares: Patricia Destri (generalista) y Silvina Hilgert (especialista) Refuerzos: Liliana Profumieri y Alicia Redrado.

Tema: Planificación

Estudiantes: Cintia Franco, Natalia Parra Natalia y Jaquelina D'amen

Año de cursado: 2018

Presentación del trabajo final: Julio 2019

Índice

Introducción……..3

Objetivos de la propuesta.....……..7

Marco teórico……..9

Propuesta didáctica: Trazando encuentros posibles

en el devenir institucional 18

Anexo I……22

Anexo II……27

Consideraciones finales……..32

Bibliografía……34

Apéndice

Plano áulico……36

Anexos generales……37

Introducción

Durante el cursado de la cátedra "Taller de Prácticas de Lectura y Escritura" del cuarto año del Profesorado en Ciencias de la Educación, los docentes nos propusieron, como instancia formativa, elaborar una propuesta de enseñanza alternativa, a partir del trabajo de campo que realizamos con ustedes en el espacio del Taller de Práctica III de 3er año A del Profesorado de Educación Inicial en el Instituto Superior de Profesorado N° 8 "Alte. Guillermo Brown", de la ciudad de Santa Fe.

Para ello, realizamos observaciones a lo largo de 5 encuentros- cada uno de 180 minutos, una vez a la semana, los días lunes de 19:50 a 22:20 hs. Durante las clases que presenciamos desarrollaron el tema "La planificación durante el periodo de inicio", la importancia del mismo y los componentes de la planificación.

En esta oportunidad, nos dirigimos a ustedes para ofrecerles una propuesta de trabajo alternativa que pensamos y diseñamos teniendo en cuenta las cuestiones que surgieron en la entrevista que realizamos el jueves 1 de agosto del 2018. En este sentido, los objetivos generales que nos convocan a diseñar la presente propuesta de enseñanza alternativa consisten en construir un aporte significativo, concreto y pertinente, tanto para el equipo de cátedra, como para la institución en la cual realizamos nuestro proceso de inserción.

Otro objetivo que orienta el presente trabajo es considerar los espacios de reflexión que enriquecen nuestra propia formación a partir de las posibilidades que nos brinda el Taller de Práctica III, trazando un puente que una dicha experiencia de inserción con nuestra actual formación en el Profesorado de Ciencias de la Educación.

Como mencionábamos anteriormente, la misma no aspira a ser una crítica a sus prácticas y al modo de abordar el Taller, sino más bien, y antes que nada, recuperando sus preocupaciones, intenta ofrecerse como una propuesta alternativa pensada desde nuestro recorrido como estudiantes en formación, la cual implica un desafío para nosotras, dado

que si bien está enmarcada en el diseño de una propuesta de cátedra, se constituye en una instancia de aprendizaje significativa de nuestro recorrido como futuras profesoras.

A lo largo del recorrido de observaciones consideramos valioso la habilitación de la palabra y la escucha atenta por parte del equipo de cátedra en torno a las preocupaciones que surgían de las estudiantes, resaltando sus intervenciones y aportes como guías en el proceso de pensar y escribir la planificación, teniendo en cuenta las dificultades y temores que presentó el grupo.

A partir de las clases observadas y del tema que desarrollaron, nos interesa retomar algunas cuestiones y preocupaciones que surgieron durante la entrevista realizada a Silvina Hilgert en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la lectura y la escritura. Compartiendo sus mismas inquietudes decimos servirnos de ellas para esbozar la propuesta alternativa, la cual consideramos que podría ser desarrollada durante 5 clases.

En principio, retomamos su preocupación sobre la lectura, la cual refiere a la dificultad de generar espacios y momentos de reflexión durante la formación de las estudiantes para apropiarse de diversas concepciones de autores trabajados y asumir posicionamientos críticos ante diferentes situaciones que les permitan construir e identificar el sentido de sus propuestas de planificación.

Como lo expresaba la Profesora Silvina Hilgert en la entrevista *"(…) les cuesta integrar las áreas para la elaboración de las propuestas, es como que tienen todo el material teórico disponible pero lo dejan encapsulados en esas cátedras. En el momento de ponerlo en práctica o de elaborar propuestas no lo buscan, no recurren a ellos es como que lo tienen olvidado"*.

También nos decía "*(…) les cuesta profundizar, esto de tener una actitud crítica frente a las cosas, el poder decir: bueno a ver, este autor lo plantea de este lado, voy a buscar qué plantea el otro autor…, ese análisis reflexivo falta y me preocupa mucho. Tiene que ver con las lecturas, por ahí nosotros les pedimos que retomen de otras cátedras y enriquezcan a partir de los recorridos sus propuestas. Me doy cuenta que falta apropiación*

en relación a esas prácticas, veo que leen, rinden, aprueban y queda ahí, en stand by, entonces cuando tienen que retomarlo me doy cuenta que no hubo apropiación".

Considerando estas preocupaciones, y tal como lo adelantamos en la carta que les enviamos con anterioridad, elaboramos una propuesta de enseñanza alternativa, a la que titulamos: "Trazando encuentros posibles en el devenir institucional". La misma intenta abordar algunas cuestiones conceptuales centrales acerca del período de inicio en el Nivel Inicial.

La propuesta consta de 3 momentos de trabajo, los cuales promueven diferentes instancias de escritura y lectura, tanto individuales como grupales, con la intención de favorecer la circulación y el intercambio de la palabra a partir del abordaje de diferentes conceptos y categorías, tales como sujeto, relación docente-conocimiento, vínculo comunidad-familias e institución; que favorezcan la construcción de un posicionamiento crítico y reflexivo. En un primer momento se intenta generar un acercamiento al período de inicio, identificando las categorías anteriormente mencionadas. En el segundo momento se profundizará en torno a ellas, reflexionando y construyendo un posicionamiento. En un tercer momento, se pondrá en escena una instancia que permita intercambios entre los actores institucionales convocados, enriqueciendo los aprendizajes construidos hasta el momento.

Los procesos de lectura y escritura que configuran los diferentes momentos de trabajo, están anclados en instancias que posibilitan el diálogo entre los conocimientos apropiados por las estudiantes y estas nuevas situaciones de problematización y reflexión que generen las situaciones problemáticas, los cuales culminarán en la organización de un encuentro que tiene como objetivo involucrarlas en la organización y coordinación de un encuentro con estudiantes del Taller de Práctica II con el fin de abordar la importancia del período de inicio en el Nivel Inicial.

La propuesta es una invitación para que las estudiantes puedan construir y participar de espacios de reflexión y discusión que apunten al ejercicio de la palabra, el diálogo y la problematización sobre prácticas educativas complejas.

Dicha propuesta es una invitación para que las estudiantes argumenten reflexivamente y toman la palabra a partir de diversos momentos, entre ellos, la escritura de un texto argumentativo (ensayo), escritura de la planificación de un encuentro con estudiantes de 2do año de Taller de Práctica, atravesadas por distintos momentos de lectura.

El trabajo que tienen en sus manos se estructura en distintos apartados. En las próximas páginas encontrarán los objetivos de la propuesta didáctica, los que dan sentido y orientan el desarrollo de la misma. Luego, presentamos el marco teórico desde el cual sustentamos nuestra propuesta educativa, considerando la importancia de explicitar los fundamentos teóricos que la sostienen. A continuación, desarrollamos la propuesta didáctica que hemos construido, mencionando sus momentos y explicando el modo en que entendemos la evaluación en la propuesta esbozada. A modo de cierre, se encuentran las consideraciones finales, donde explicitamos lo que significó la realización de este trabajo, sobre todo lo valioso que fue haber transitado esta experiencia para nosotras. Sobre el final, detallamos la bibliografía que utilizamos, tanto para nuestro marco teórico como para la propuesta didáctica y en el apartado apéndice encontrarán todo el material relativo al trabajo de campo: los registros de clases y los anexos que hemos elaborado a partir de los mismos, la entrevista realizada a Silvina, el guion de la entrevista que las estudiantes realizaron sobre el periodo de inicio, la bibliografía que han propuesto desde el Taller de Práctica III, la consigna del TP N°1, la carta que les enviamos y la respuesta de la misma.

Esperamos que esta propuesta sea un aporte valioso para la reflexión sobre las prácticas. Abrimos la posibilidad a que nos acerquen por escrito sus apreciaciones sobre la misma, entendiendo que a partir de ellas continuaremos aprendiendo, construyendo y generando inquietudes y reflexiones sobre lo complejo que resulta elaborar propuestas de enseñanza.

Objetivos de la propuesta

El presente trabajo se propone generar prácticas de lectura y escritura enmarcadas en una propuesta de enseñanza que tiene a la planificación como contenido, considerando que la planificación es una trama que teje diseños de recorridos de enseñanza que integran, al interior de cada institución educativa, la riqueza y la complejidad de las prácticas educativas. En este sentido, es un camino tentativo de propuestas de trabajo a recorrer, una instancia organizativa e impredecible atravesada por la complejidad de la realidad. Para precisar, retomamos los aportes de Ruth Harf *"Debemos recordar que la planificación no es la realidad, sino una simplificación de la misma; por lo tanto, al planificar se tienen en cuenta algunas de las variables concernientes a la realidad, las cuales se van <moldeando> de acuerdo con necesidades de un actor esencial: el docente. Pero no se puede dejar de considerar que lo que sucede en clases es siempre más complejo e imprevisible que lo que se pueda planificar"* (Harf, 1995: 3)

En esta línea, nos proponemos los siguientes objetivos:

Generales:

- Generar instancias de lectura, escritura y reescritura - individuales y grupales - que permitan promover espacios de reflexión en torno a dichos procesos.
- Propiciar una posición crítica y reflexiva de las estudiantes sobre el conocimiento y sobre sus prácticas, que posibilite la recuperación de saberes y conocimientos abordados por las diversas cátedras a lo largo de sus recorridos formativos.

Específicos:

- Favorecer, a través de las actividades propuestas, la reflexión, el ejercicio de la palabra, el diálogo y la problematización de las estudiantes sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza.

- Producir un texto argumentativo individual sobre la importancia del período de inicio.
- Planificar un encuentro con estudiantes de 2do año, para abordar la importancia del periodo de inicio en el Nivel Inicial.

Marco Teórico

Teniendo en cuenta la modalidad de taller que adopta la cátedra en la que desarrollamos este trabajo, la cual promueve instancias de producción permanente, colectivas, grupales y singulares de saberes centrados en el hacer, consideramos conveniente sustentar nuestra propuesta alternativa a partir de diferentes autores que nos permiten posicionarnos en torno a las prácticas de lectura y escritura desde un enfoque constructivista.

A partir de los diferentes aportes teóricos abordados en el recorrido de la cátedra "Taller de Práctica de Lectura y Escritura", organizamos la escritura del marco teórico de la siguiente manera: En principio, retomamos los aportes de Piaget para sustentar la concepción de sujeto, conocimiento y aprendizaje que está presente en nuestra propuesta alternativa, para luego desandar algunas cuestiones que nos permiten fundamentar la postura que adoptamos en torno a las prácticas de lectura y escritura.

Además, nos interesa detenernos a explicitar nuestro modo de concebir a las prácticas complejas de lectura y escritura que proponemos a las estudiantes, nos referimos específicamente a la producción de planificaciones didácticas.

Teniendo en cuenta que la planificación de la enseñanza es un trabajo intelectual del docente plasmado en una escritura que habilita previsiones reflexivas para fundamentar la acción pedagógica a realizar, recuperamos los aportes de Diez, Donati, Hein, Manuale, Stringhini y Zampedri (2013) quienes retomando la voz de Diaz Barriga afirman que: "Planificar (...) constituye una oportunidad para que el docente recupere la dimensión intelectual de su trabajo y "*considere su aula como un espacio de experimentación bajo su responsabilidad"* y de recreación pedagógica sólidamente fundamentada.

Coincidimos con dichas autoras cuando sostienen: "Pensamos en consecuencia a la planificación como ese espacio creativo que posibilita diseñar y organizar propuestas que, en términos de Diaz Barriga (2005), *permitan devolver el aula al docente*" (Diez, Donati, Hein, Manuale, Stringhini, Zampedri, 2013:18)

En este sentido, la propuesta que realizamos apunta a revalorizar el lugar del docente que describe Díaz Barriga, y la importancia que le adjudica al detenerse reflexivamente en las producciones de planeamiento de sus prácticas de enseñanza. En esta línea, los procesos de escritura adquieren un valor fundamental.

Al respecto, Alvarado (2003) sostiene:

> "La mayoría de los modelos del proceso de escritura o composición coinciden en destacar la importancia que tienen las instancias de planificación y revisión, entendidas no como procesos lineales (que se dan en un orden temporal) sino como procesos recursivos (a menudo, durante la redacción el escritor puede modificar su planificación inicial y/o revisando y corrigiendo mientras escribe). Durante el proceso de escritura, el escritor construye una representación de la tarea o del problema que enfrenta: sobre qué y para qué escribe, a quién se dirige y qué relación guarda con ese destinatario o lector (…)" (Alvarado, 2003: 1-2)

Desplegando la mirada sobre los supuestos de nuestra propuesta

Sujeto- Conocimiento- Aprendizaje

Como mencionamos anteriormente, sostenemos que los aportes de Piaget abonan a nuestra propuesta pensando en un sujeto altamente activo, ya que es quien participa de la construcción de sus propios conocimientos, partiendo de los esquemas previos, modificándolos y reelaborándolos. En este sentido, el conocimiento no es una mera réplica de la realidad, sino una construcción fruto de la interacción entre los conocimientos previos del sujeto y el objeto a conocer.

Por ello, nos parece fundamental promover con las actividades de nuestra propuesta la reflexión sobre los conocimientos apropiados por las estudiantes a lo largo de su formación y el diálogo entre ellos y las nuevas situaciones problemáticas que se les presentarán. En efecto, al tener en cuenta el rol activo que juega el sujeto en la construcción del conocimiento, consideramos pertinente construir una propuesta que habilite instancias

en donde las estudiantes, se vean interpeladas por ella y hagan un uso fundamentado de la palabra, tomando una postura crítica y reflexiva en torno al contenido a enseñar.

Respecto al conocimiento, Piaget entiende que es una construcción de la realidad que realiza el sujeto desde sus esquemas de conocimiento, es decir, desde experiencias y conocimientos previos, en tanto no existe una realidad, debido a que ésta se encuentra interpretada desde los esquemas de conocimiento que el sujeto tiene.

Asimismo, el sujeto es fundamentalmente activo; para conocer hace uso de los esquemas de conocimiento que ya posee para asimilar las estructuras que le ofrece el medio y, al hacerlo, dichos esquemas se modifican porque sus formas se acomodan a las formas de lo que asimila.

Para Piaget, las estructuras de conocimiento no son innatas, el sujeto al nacer, trae consigo invariantes funcionales que le permiten interactuar con el mundo e ir construyendo dichas estructuras. Estas invariantes son la organización y la adaptación, esta última implica dos momentos o procesos simultáneos: asimilación y acomodación; dos funciones fundamentales que intervienen indisociablemente en el proceso de desarrollo cognitivo.

Entendiendo a la inteligencia como un proceso de adaptación, Colombo (2000) refiriendo al estructuralismo genético de Jean Piaget entiende por adaptación- asimilación y acomodación- lo siguiente:

"Adaptación: se caracteriza como un equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y las acciones inversas. Por lo tanto este proceso implica dos momentos:

Asimilación: corresponde a las acciones del sujeto sobre el objeto que, al operar sobre él, lo modifica, imprimiéndole cierta forma propia, y lo incorpora a sus esquemas de conducta.[1]

Acomodación: corresponde a la transformación de los esquemas preexistentes del sujeto para adecuarse a las exigencias del medio que resulta en una modificación de la propia acción". (Colombo, 2000: 66-67).

[1] Esquema de conducta: acción o conjunto de acciones susceptibles de repetirse activamente y generalizarse.

Considerando los esquemas preexistentes que las estudiantes fueron construyendo a lo largo de su trayecto de formación, a través de diferentes momentos, se intentará retomarlos y desde ellos construir nuevos conocimientos que apunten a poner en diálogo lo conocido y lo nuevo a conocer.

Retomamos los aportes de Colombo (2000) quien respecto al estudio de Piaget afirma: "Su objeto de estudio va a ser la construcción de las estructuras cognoscitivas, que (...) son los instrumentos de asimilación que permiten al sujeto incorporar lo real a sus esquemas de acciones" (2000: 51).

Sustentamos nuestra propuesta desde estos aportes, porque consideramos valioso pensar al sujeto en vinculación con el conocimiento en permanente construcción, no como algo acabado ni estático sino, por el contrario, en constante modificación e interacción entre la experiencia que el sujeto tiene con la realidad y lo que ya conoce. Es decir, el conocimiento no es un estado sino un proceso activo, en donde el sujeto que conoce y el objeto a conocer cambian en el proceso de interacción, en el proceso de conocimiento.

En términos de Gómez (1993):

> "El aprendizaje consiste en la construcción de estructuras nuevas a partir tanto de las que se encuentran dentro como fuera del organismo, mediante un proceso que consiste en la construcción de estructuras nuevas a partir tanto de las que se encuentran dentro como fuera del organismo, mediante un proceso que consiste en que el organismo hace uso de las estructuras que ya posee para asimilar las estructuras que le ofrece el medio, y, al hacerlo, las estructuras del organismo, a su vez, modificadas porque su forma se acomoda a la forma de lo que asimilan. Esa acomodación sin embargo, no es una recepción pasiva de <impresiones> procedentes del medio, sino una reorganización activa de las estructuras del propio organismo" (Gómez, 1993: 17)

Al rescate de la palabra: Prácticas de lectura y escritura

La lectura, la escritura y la educación configuran una relación compleja que invita a ser pensada, dado que las mismas son prácticas culturales. En este sentido, se puede afirmar que los procesos de lectura y de escritura son prácticas sociales, culturales y complejas inmersas en contextos particulares. Es necesario resaltar la importancia de los procesos de lectura y escritura en la educación, concibiéndolos como un proyecto institucional que asuma y habilite el desafío de reflexionar y posibilitar experiencias que alfabeticen; en contraposición con aquellos decires y supuestos que circulan en las instituciones educativas al considerar a la lectura y a la escritura como patrimonio exclusivo del área de Lengua.

Respecto a las alfabetizaciones académicas, sostenemos que comprende las estructuras características de producción, ya sea oral o escrita y la interpretación del conocimiento de la cultura discursiva de cada disciplina. Adquiere una particularidad, la forma de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de la comunidad disciplinar, para hacer conocer sus estudios, planteos teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentado así el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan.

Al hablar de alfabetización académica, retomamos los aportes de Carlino (2005):

> "La fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimientos- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar a la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completa en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir". (Carlino, 2005: 14)

Consideramos que si bien existe cierto imaginario en torno a las barreras que delimitan a la lectura y escritura en las instituciones educativas, restringido o restringiendo a las mismas como responsabilidad exclusiva del área de Lengua y Literatura, resaltamos que dichos procesos complejos, sociales y culturales, se encuentran implicados en todas las áreas de conocimiento, atravesando el carácter de transversalidad que los caracteriza. En este sentido, se hace necesario repensar la idea que existe en torno a los procesos de lectura y escritura como habilidades separadas e independientes de cada disciplina.

Asimismo, los procesos de lectura y escritura son prácticas centrales en nuestra propuesta educativa, en tanto que las consideramos como transversales en todo proceso educativo. De esta manera, entendemos a la lectura y a la escritura de una doble manera, por un lado como prácticas socioculturales; lo que significa entender que las mismas están atravesadas por dimensiones constitutivas de culturas particulares, en contextos y espacios específicos, inmersas en un tejido social, también complejo, que ha sufrido transformaciones y se encuentra en constante cambio.

Por otro lado, leer y escribir son procesos cognitivos que se ponen en juego en el aprender, al comprender, producir y comunicar conocimientos y en el sentido en que implican una relación constructiva en la que interactúan los sujetos y los textos.

La primera acepción refiere a la lectura como una práctica que se va modificando en distintos períodos históricos, según el modo en que se lee o escribe, sus soportes, los discursos de los que se trate, las disciplinas involucradas y quiénes tienen acceso al aprendizaje de estas prácticas. En su segunda acepción, la lectura y la escritura hacen referencia a todas las actividades cognitivas que los sujetos ponen en juego a la hora de leer y escribir: inferencias, conocimientos previos, asignación de sentidos a lo que se lee, entre otras operaciones.

Además de la presencia de procesos sociales en las prácticas de lectura y escritura debemos realizar una consideración en torno a las concepciones de lectura y escritura como procesos cognitivos.

Respecto a la lectura, como afirmamos anteriormente y anticipamos en la carta, retomamos los aportes Solé (1992) quien desde una perspectiva interactiva piensa que este proceso no se centra específicamente ni en el texto ni en el lector, más bien considera a la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, por lo tanto el significado del texto se construye por un lector que es activo, variable, para quien la lectura tiene objetivos y la realiza con propósitos determinados.

Se enfatiza aquí el aspecto "constructivo" de la comprensión lectora. El lector utiliza su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. En otras palabras, en este proceso interactivo interviene tanto el texto, con su forma y su contenido, como el lector, con sus expectativas y conocimientos previos.

Pipkin, siguiendo este modelo interactivo, afirmará que: *"El resultado de la compresión supone la construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta del estado de cosas descriptas en el texto y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto"* (Pipkin, 1998: 38)

Respecto a la escritura como proceso /actividad cognitivo/a, consideramos que el concepto de recursividad, adquiere en nuestra propuesta un lugar fundamental. La escritura, desde esta mirada, se entiende como "un proceso recursivo, lo que significa que tanto la planificación como la revisión (de la misma), se realizan tantas veces cuanto sea necesario e interrumpen la redacción en cualquier momento" (Alvarado, 2004: 25)

En este sentido, los procesos cognitivos se centran en los procesos mentales del escritor mientras compone y se plasman en las sucesivas versiones del texto, donde toman relevancia los escritos intermedios (borradores). La autora, a partir de los modelos cognitivos, sostiene que el llamado proceso de composición refiere/designa al "proceso completo de generar ideas, organizarlas y escribirlas, incluidas las idas y vueltas que caracterizan esa marcha" (Alvarado, 2004: 24)

A partir de este sustento teórico, intentaremos plantear una propuesta centrada puntualmente en diversas instancias de lectura y escritura en las que las estudiantes, en forma individual y grupal, construyan una postura crítica y reflexiva sobre el

conocimiento y sobre sus prácticas, que posibilite la recuperación de saberes y conocimientos abordados por las diversas cátedras a lo largo de sus recorridos formativos.

El primer momento de lectura que se propondrá será sobre el capitulo 1 titulado "El proceso de conformación grupal en el periodo de iniciación" (pp. 15 a 46) y el capítulo 5 "El periodo de iniciación y la inclusión de las familias en el proyecto" (pp. 151 a 164) de la revista educativa "El periodo de iniciación en la Educación Infantil" de Mónica Kac (2015), Edit. Noveduc.

Dichas instancias no se entienden como momentos estancos, finalizados y cerrados Por el contrario, los mismos serán retomados a lo largo de la propuesta con la intención de vincularlos y retroalimentarlos recíprocamente. Asimismo, el tiempo es crucial en la lectura y la escritura, dado que éstas son procesos siempre en construcción, desarrollo, reelaboración constante y relación recíproca.

Refiriendo al proceso de recursividad que caracteriza a la escritura, retomamos los aportes de Alvarado (2003), quien recupera el modelo de composición formulado por Linda Flower y John Hayes (1980): "el proceso de revisión es la instancia en la que el escritor vuelve sobre lo ya escrito, lo evalúa, y, de ser necesario o conveniente lo reformula. Se trata de un proceso recursivo que irrumpe la redacción y, a menudo, repercute sobre la planificación (…)" (pp.5)

Particularmente, enfatizamos en nuestra propuesta la idea de elaboración minuciosa y reflexiva, apelando a la revisión de las propias ideas y conocimiento en torno a la planificación del periodo de inicio.

Ensayando la planificación didáctica en el periodo de inicio

Vinculando estos aportes con el espacio del trayecto de prácticas del Profesorado de Educación Inicial y la centralidad que tiene la escritura de la planificación didáctica en él, retomamos los aportes de Pitluk (2006) en relación a la planificación "entendida como un boceto previo a las acciones, como una posibilidad de decidir en un espacio de disponibilidad para reflexionar y elegir, debe pensarse como una trama abierta, flexible, modificable" (Pitluk, 2006: 25).

Retomando los aportes de Brito, Cano, Finocchio y Gaspar (2010) los procesos de lectura y de escritura son un modo de ver el mundo, nos acercan a la idea de que cada vez que leemos y escribimos, descubrimos nuevos rasgos de un mundo particular que es posible si existe otro que hiciera posible el acontecimiento y la experiencia de esos aprendizajes, en tanto y en cuanto son experiencias de aprendizaje a transitar con otro.

En este sentido, la escritura y la lectura significan un modo de dar cuenta de experiencias propias, de dejar una huella escrita y de leer esas huellas dejadas por otros a través de unas prácticas que posibilitan el registro y la reflexión de algo que antes, dejó marcas de vida. Brito (2010) retoma los aportes de Fernando Bárcena Orbe y Larrosa (2003), para pensar estos procesos en vinculación que lo hace posible (o no) y en torno a la idea de experiencia como aquellos acontecimientos singulares que nos acontecen y nos transforman como sujetos.

Bárcena Orbe (2000) y Larrosa (2003) señalan que hacer una experiencia requiere justamente de poder desasirse de las experiencias anteriores. Esto supone poner en suspenso o permitir que entren en crisis modos de desciframiento ya aprendidos, sentidos ya establecido, modos de lectura automatizados, ciertos órdenes de lectura en términos de Graciela Montes (2001), y dejar que lo que sucede pueda tambalear las certezas, aceptar o ir en búsqueda de lo desconocido. Caso contrario, estaremos simplemente validando lo ya sabido, sin posibilidad de transformación Y en este dejarse llevar por lo inesperado, por lo que acontece, por aquellos que no es fruto del cálculo previo, hay otros que dan lugar al aprendizaje, que lo permiten y lo potencian. (Brito, 2010: 33)

A lo largo de este marco teórico, hemos intentado pensar ciertos desafíos en torno a lo que implica el proceso de planificación en el espacio en el que hemos realizado nuestras observaciones, considerando la importancia que adquiere la misma, al operar como un organizador necesario para la acción, teniendo en cuenta aquella imprevisibilidad que la atraviesa, y sus posibilidades de ser modificable ante su puesta en escena. Como afirmamos anteriormente, la planificación le posibilita al educador, posicionarse en el lugar de autor, compositor, artesano de las propuestas de enseñanza, siendo que en la misma se traducen diferentes momentos de toma de decisión en la que el docente debe tomar postura.

Propuesta didáctica: "Trazando encuentros posibles en el devenir institucional".

1- "En busca de los sentidos que configuran las propuestas didácticas"

Tiempo estimado: 2 clases de 180 minutos cada una. (Total 360 minutos).

Objetivo: Que las estudiantes se apropien de perspectivas teóricas, analicen las entrevistas realizadas a docentes de nivel inicial sobre el período de inicio y, a partir de ello, escriban y reescriban los primeros borradores de un ensayo individual, sobre la importancia del mismo.[2]

1- a) *Socialización de las lecturas:* Las estudiantes se agruparán en subgrupos de 4 integrantes para socializar la lectura previa de los capítulos 1 y 5 de la revista de Mónica Kac titulada *El periodo de iniciación en la Educación Infantil*.[3]

Una vez realizada la socialización subgrupal, se realizará un análisis de lo conversado en los mismos, con el grupo en su totalidad. Para este momento, las estudiantes deberán recuperar para compartir fragmentos de los capítulos, que consideren pertinentes y significativos, como así también, preguntas e inquietudes para debatir, en torno a las lecturas.

1- b) *Selección de una entrevista:* En grupos de dos estudiantes se volverán a leer las respectivas entrevistas realizadas con anterioridad a una docente en ejercicio sobre el periodo de inicio. La idea central es que seleccionen una de las dos entrevistas para analizar e identificar las características centrales del período de inicio, previa lectura de la revista *El período de iniciación en la educación infantil* de Mónica Kac.

---

[2] Se retoman las entrevistas que las estudiantes hicieron con anterioridad a docentes de nivel inicial, solicitadas por el equipo de cátedra, para indagar e interpretar ciertas representaciones que circulan en torno al período de inicio.

[3] Mónica Kac (2015) *El periodo de iniciación en la educación infantil*. Noveduc.
Material disponible en el aula virtual de la cátedra.

A partir de la relectura de las entrevistas que realizaron a docentes de nivel inicial acerca del periodo de inicio, en parejas, seleccionen la que consideren más pertinente para analizar e inferir categorías en dicho período, abordadas a partir de la lectura propuesta: sujeto, relación docente-conocimiento, relación institución-familia.

1-c) *Análisis de la entrevista*: En esta instancia, una vez leída la entrevista en parejas, cada grupo deberá recabar en ella los aspectos que consideren centrales para pensar el sentido del período de inicio.

1-d) *Puesta en común de los análisis:* En grupos de 4/5 integrantes discuten, identifican y apuntan las categorías de análisis que infirieron acerca de la importancia del período de inicio.

Tomaremos nota en el pizarrón de las categorías centrales que se socializan en el grupo total para generar un registro construido colectivamente, el cual las estudiantes copiarán en sus carpetas.

1-e) *Escritura de un bosquejo de ensayo sobre el período de inicio*: Las estudiantes realizan individualmente la escritura de un primer borrador[4] de lo que será un ensayo que recopile las categorías analizadas, en el que argumenten sobre la importancia del período de inicio.

Elabora un primer bosquejo en el que puedas centrarte principalmente en las siguientes categorías: sujeto, vínculo docente-conocimiento y familia/comunicad-institución educativa, teniendo en cuenta que es necesario recuperar las categorías trabajadas en el análisis de la entrevista realizada anteriormente.

El bosquejo deberá tener en cuenta lo siguiente:

- Centrarse principalmente en:

[4] Esta primera escritura será retomada al momento de la planificación del encuentro con las estudiantes de 2do año (construcción del proyecto).

- Concepción de sujeto alumno.
- Vinculación docente - conocimiento.
- Relación comunidad/familias- institución educativa.

Teniendo en cuenta los aportes de Mónica Kac (2015) *El período de iniciación en la educación infantil* y las categorías trabajadas en el registro colectivo realizado en clases, reescribir individualmente el bosquejo anteriormente elaborado, destinado a las estudiantes del 2do año (con las que compartirán el encuentro final) en el que deberán tomar postura respecto a la importancia del período de inicio.

Fecha de entrega:
Próxima clase.

Se pueden realizar consultas vía campus virtual.

Presentación del trabajo:

Presentación del trabajo:
Individual.
Extensión: Entre 1 y 2 páginas
Carátula inicial con todos los datos, consignas del TP y bibliografía final.
En párrafo justificado y letra Arial 12, interlineado 1,5. Márgenes: Superior 3 cm, inferior 2 cm, derecho 2 cm e izquierdo 3 cm.
Bibliografía:

- Kac, Mónica (2015) *El período de iniciación en la Educación Infantil.* Buenos Aires*:* Ediciones Novedades Educativas. (Bs. As.)

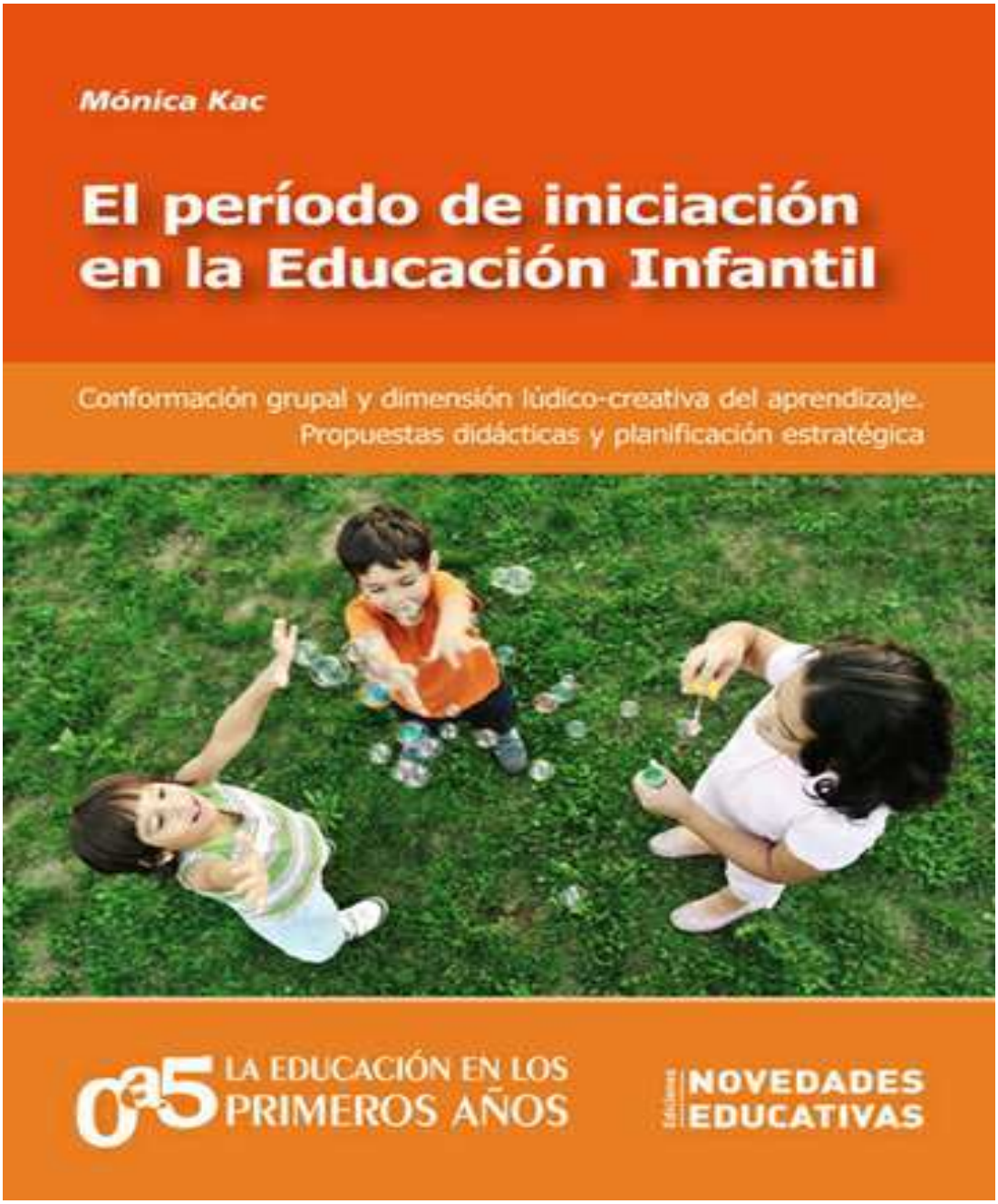
Pautas a considerar en el ensayo:
- Defender una postura a partir de la vinculación con los aportes teóricos de la bibliografía sugerida y las reflexiones surgidas a partir del análisis de la entrevista.
- Considerar las categorías trabajadas
- Establecer argumentos y contraargumentos vinculados con la importancia del período de inicio.

1- f) Para el próximo encuentro se solicita la lectura individual del capítulo "Modos de organización de la planificación en el jardín" del libro: *La planificación en el jardín de infantes,* compilado por Laura Pitluk; disponible en el campus virtual.

Se realizará una relectura individual de los borradores de los ensayos, haciendo hincapié en las categorías de análisis planteadas, las características del ensayo, los destinatarios, etc. las cuales serán retomadas en la próxima situación de trabajo, para elaborar los ejes que ordenarán el encuentro con las estudiantes de Taller de Práctica de 2do año del Profesorado de Nivel Inicial.

Anexo momento N°1

Capítulo 1 y 5 de Revista *El periodo de iniciación en la Educación Infantil*. (2015). Buenos Aires: Edit. Novedades Educativas (Noveduc.)



2- "Poner (se) en palabras"

Tiempo estimado: 2 clases de 180 minutos cada una. (Total 360 minutos).

Objetivo: Que las estudiantes planifiquen un encuentro para abordar la importancia del período de inicio en el nivel inicial, a partir de la apropiación de las nociones teóricas abordadas en torno a la planificación didáctica en dicho período, promoviendo espacios que permitan reflexionar en torno a la complejidad de la planificación del mismo.

2- a) *Planificación del encuentro:* A partir de la lectura previamente solicitada del capítulo "Modos de organización de la planificación en el jardín" del libro *La planificación en el jardín de infantes,* compilado por Laura Pitluk; y de las escrituras individuales anteriores (análisis de entrevista y ensayo), se comenzará a esbozar y puntualizar el encuentro considerando los tópicos a trabajar, sus destinatarios, propósitos, sentido, tiempo estipulado para su desarrollo, etc.

Se formarán 3 grupos de intercambio, los cuales dialogarán en relación a los posibles ejes del encuentro. Para ello deberán tener en cuenta dos cuestiones centrales:

- Estructura y organización de un encuentro en clave de la lectura texto de Laura Pitluk (Anexo adjuntado al final de la presente situación)

- Categorías centrales debatidas y abordadas anteriormente e inferidas de los análisis de entrevista.

Reunidos en 3 grupos (aprox. 8 a 10 integrantes) y a partir de la elección de uno de los siguientes ejes en torno al período de inicio:

- Concepción de sujeto alumno
- Vinculación del docente con el conocimiento.
- Relación comunidad/ familias e institución educativa.

Realicen un breve escrito, a modo de borrador, destinado a las estudiantes de 2do año, que recopile las escrituras anteriores (Registro común de los análisis de entrevistas, texto argumentativo y bosquejo de ensayo individual) en las que se abordaron principalmente los temas que constituyen los ejes centrales del encuentro.

Culminada la instancia de escritura grupal, se realizará una socialización de los mismos y se acordarán criterios (organizativos) para que cada grupo organice la presentación de dicho eje en el encuentro. Tales como: Categorías y subcategorías de cada eje, preguntas organizadoras, tiempo de exposición, integrantes de cada presentación, soportes y recursos tecnológicos, posibles dinámicas a desarrollar, promoción y publicidad del encuentro, entre otros.

Con los borradores elaborados se revisarán las escrituras realizadas y deberán retomarlas para organizar estructuralmente la planificación del encuentro. Asimismo, deberán acordar un nombre para titular al mismo.

2- b) *Construcción de la planificación del encuentro:* En la misma clase las estudiantes organizarán y darán una coherencia integral a los 3 momentos que conformarán el encuentro.

Teniendo en cuenta los 3 ejes que van a organizar el desarrollo del encuentro y las consideraciones anteriormente mencionadas sobre la estructura de un proyecto deberán construir grupalmente en clases la planificación del encuentro final. Finalizada esta instancia de construcción colectiva deberán elaborar las invitaciones para difundir el encuentro a través de los medios o redes de comunicación que consideren pertinentes. Deberán elegir una compañera que se encargue de apuntar en un archivo compartido de Drive, las cuestiones que se van pautando oralmente esbozando una posible organización e integrando lo que se fue construyendo.

(Tener en cuenta para la elaboración del mismo los elementos que lo componen, disponibles en el texto de Laura Pitluk, mencionado anteriormente)

NOMBRE DEL ENCUENTRO

1. PROPÓSITO FUNDAMENTAL Y FINALIDAD DEL ENCUENTRO

2. FUNDAMENTACIÓN Y ENCUADRE TEÓRICO EN RELACIÓN CON EL ENCUENTRO
3. PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS
4. RED DE CONTENIDOS
5. ITINERARIO DE PROPUESTAS CON SUS MATERIALES Y TIEMPO DE DURACION ESTIMADO

3- "Una buena excusa para repensar el período de inicio"

Tiempo estimado: 1 clase de 180 minutos.

Objetivo: Construir espacios de reflexión y discusión entre estudiantes que apunten al ejercicio de la palabra, el diálogo y la problematización de prácticas educativas complejas.

-Presentación y desarrollo del encuentro según lo estipulado y acordado en los encuentros anteriores.

Al culminar los espacios de exposición, se abrirá un espacio de diálogo, convocando a las estudiantes de 2do año a realizar preguntas o transmitir algunas inquietudes, así como también, pueden sugerir aportes para continuar pensando y problematizando los ejes abordados.

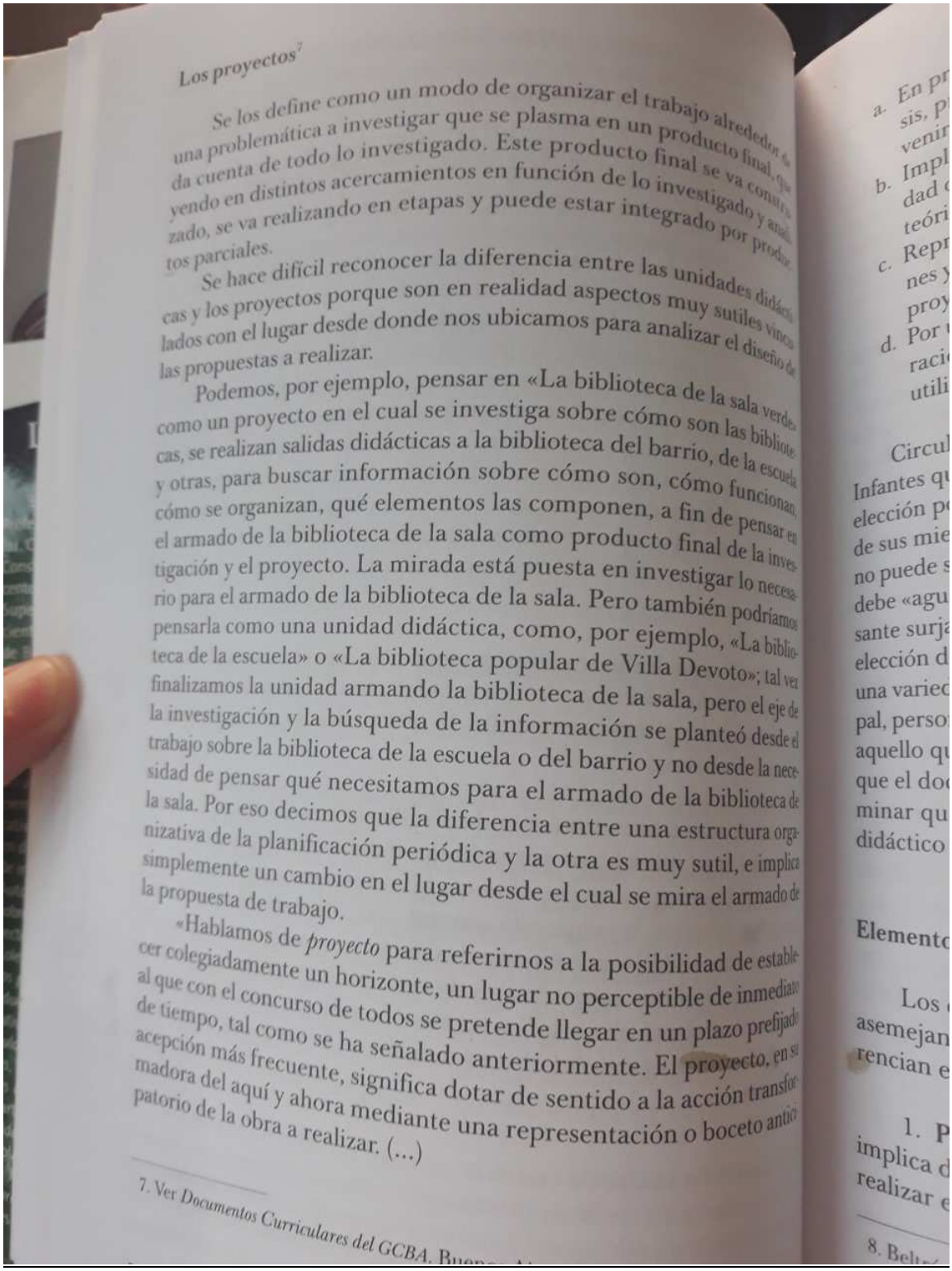
Evaluación

Se les propondrá a las estudiantes la realización de una autoevaluación que constará de dos instancias que deberá ser compartida en el campus luego del encuentro desarrollado.

Por un lado, les proponemos que luego del encuentro realicen una evaluación escrita. La misma consiste en realizar una escritura individual de manera domiciliaria, donde deberán tener en cuenta las instancias de lectura y escritura realizadas, comentarios y debates en los cuales participaron, los ejes construidos y sistematizados en el encuentro y la experiencia de organización y participación del mismo, cuestiones que han devenido de él, entre otras.

Por otro, les solicitamos una escritura que no supere las dos carillas, deberán dar cuenta de lo acontecido en el proceso de planificación y desarrollo de lo trabajado a lo largo de toda la propuesta, así como también, sobre el significado de dicha experiencia y las marcas que dejó la misma, como pueden ser los obstáculos, necesidades, inquietudes, fortalezas que fueron surgiendo en el devenir. También mencionar algunos tópicos y categorías que han permitido posicionarte y reposicionarte respecto a la temática de la planificación y el sentido del período de inicio en el nivel inicial.

Anexo momento N°2



Los proyectos[7]

Se los define como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado. Este producto final se va construyendo en distintos acercamientos en función de lo investigado y analizado, se va realizando en etapas y puede estar integrado por productos parciales.

Se hace difícil reconocer la diferencia entre las unidades didácticas y los proyectos porque son en realidad aspectos muy sutiles vinculados con el lugar desde donde nos ubicamos para analizar el diseño de las propuestas a realizar.

Podemos, por ejemplo, pensar en «La biblioteca de la sala verde» como un proyecto en el cual se investiga sobre cómo son las bibliotecas, se realizan salidas didácticas a la biblioteca del barrio, de la escuela y otras, para buscar información sobre cómo son, cómo funcionan, cómo se organizan, qué elementos las componen, a fin de pensar en el armado de la biblioteca de la sala como producto final de la investigación y el proyecto. La mirada está puesta en investigar lo necesario para el armado de la biblioteca de la sala. Pero también podríamos pensarla como una unidad didáctica, como, por ejemplo, «La biblioteca de la escuela» o «La biblioteca popular de Villa Devoto»; tal vez finalizamos la unidad armando la biblioteca de la sala, pero el eje de la investigación y la búsqueda de la información se planteó desde el trabajo sobre la biblioteca de la escuela o del barrio y no desde la necesidad de pensar qué necesitamos para el armado de la biblioteca de la sala. Por eso decimos que la diferencia entre una estructura organizativa de la planificación periódica y la otra es muy sutil, e implica simplemente un cambio en el lugar desde el cual se mira el armado de la propuesta de trabajo.

«Hablamos de *proyecto* para referirnos a la posibilidad de establecer colegiadamente un horizonte, un lugar no perceptible de inmediato al que con el concurso de todos se pretende llegar en un plazo prefijado de tiempo, tal como se ha señalado anteriormente. El proyecto, en su acepción más frecuente, significa dotar de sentido a la acción transformadora del aquí y ahora mediante una representación o boceto anticipatorio de la obra a realizar. (...)

7. Ver *Documentos Curriculares del GCBA*. Buen

a. En primer lugar, supone trascender la inmediatez, previo análisis, proyectando metas y estrategias bajo el propósito de intervenir en la situación de partida.
b. Implica explicitar una determinada concepción sobre la realidad o problema abordado y un particular ejercicio de reflexión teórico-práctico sobre los mismos.
c. Representa, igualmente, la manifestación expresa de intenciones y del sentido transformador de la realidad mediante la acción proyectada.
d. Por último, destacar que es consustancial a todo proyecto la valoración y selección de las estrategias y recursos/herramientas a utilizar en el desarrollo de la acción.»[8]

Circula una concepción históricamente asentada en el Jardín de Infantes que determina que los proyectos implican necesariamente su elección por parte de los niños, que debe surgir del grupo o de alguno de sus miembros de manera expresa. Esto significaría que el docente no puede seleccionar una temática para organizar un proyecto, sino que debe «aguardar con esperanza» que algún indicio más o menos interesante surja de alguno de los alumnos. Sin embargo, al igual que con la elección de la unidad didáctica, el docente debe basar sus decisiones en una variedad de aspectos ya mencionados (contexto social, escolar, grupal, personales...), entre los cuales es esencial considerar, por supuesto, aquello que surge de los niños; pero también es fundamental recordar que el docente cuenta con los saberes expertos necesarios para determinar qué aspectos es importante trabajar en función del encuadre didáctico que plantean los documentos curriculares.

Elementos que los componen

Los elementos que componen la organización de los proyectos se asemejan a los de las unidades didácticas en algunos aspectos y se diferencian en otros.

1. **Propósito fundamental y producto al que se quiere arribar**: implica delimitar el eje sobre el cual se va a investigar y el propósito de realizar este recorrido. Incluye la presentación de la propuesta para el

8. Beltrán Llavador, F. y A. San Martín Alonso. *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo.* Morata, Madrid, 2000.

producto final y las producciones parciales tendientes al mismo. Éste no necesariamente implica un producto material.

2. **Justificación de la selección del proyecto:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior referido a los componentes de la unidad didáctica. No es obligatoria su inclusión. Puede expresarse de forma conjunta con la fundamentación y el encuadre teórico.

3. **Fundamentación y encuadre teórico en relación con el proyecto elegido**: relevamiento de información e indagaciones en relación con la temática seleccionada. Implica la búsqueda y organización de información sobre el objeto de análisis e investigación y sus peculiaridades (por ejemplo, todo lo que se pueda averiguar sobre la biblioteca popular, el museo etnográfico o los juguetes de antes y de ahora, folletos, modos de funcionamiento, libros, documentos, historia...) y los fundamentos teóricos que dan cuenta del valor que tiene para los niños abordar estos aspectos (por su desarrollo, sus identidades, sus contextos...).

4. **Preguntas problematizadoras:** surgen al determinar qué contenidos se van a abordar, a qué conocimientos se quiere arribar, qué aspectos se van a priorizar. Implica cuestionarse sobre el objeto a indagar. Por ejemplo: ¿Cuáles son los juegos a los que se jugaba en la antigüedad?, ¿Cuáles se mantienen en la actualidad y qué modificaciones sufrieron?

5. **Afirmaciones significativas**[9]: plasman específicamente los conocimientos a los que se tiende a partir del trabajo sobre el proyecto. De alguna manera son «las respuestas» a las preguntas problematizadoras (por ejemplo: «Los niños deben reconocer y vivenciar sus derechos para poder pensar sobre su concreción en la realidad. Los derechos del niño incluyen el derecho a la identidad y el respeto por las diferencias») pero van más allá de ellas. Son otra forma de plasmar los contenidos a trabajar y los aprendizajes a los que se quiere arribar. Pueden obviarse las preguntas o las afirmaciones, e incluso presentar las afirmaciones en lugar de los contenidos en su formulación más corriente.

6. **Red de contenidos** implica seleccionar los contenidos que se van a enseñar y plasmarlos estableciendo las relaciones pertinentes entre

9. Ver en Violante, Rosa, *Op. cit.*

ellos. Esta red sistematiza los contenidos que se trabajarán expresando lo que se desea abordar como un todo complejo y relacionado.

7. **Objetivos básicos:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

8. **Selección de contenidos:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

9. **Itinerario de propuestas con sus materiales:** Integra todas las propuestas de actividades desde las cuales se trabajarán los contenidos, en función del propósito fundamental y el producto al que se quiere arribar.

En general se presentan organizadas en:

- *Actividades de inicio:* se incluyen las relacionadas con la presentación del proyecto y el trabajo sobre sus propósitos y producto/s; implica la presentación del eje de trabajo y su recorrido tentativo en relación con los conocimientos previos. Es enriquecedor proponer salidas didácticas pero lo fundamental es propiciar el planteo de interrogantes y la búsqueda de información desde distintos niveles de acercamiento al objeto de investigación.
- *Actividades de desarrollo:* implica presentar el itinerario a seguir en el desarrollo de las propuestas, el recorrido a desarrollar en la secuencia de actividades para lograr el producto en función del cual se pensó el proyecto. Se inicia con el planteo de interrogantes y necesidades. Se basa en la búsqueda, organización, sistematización y comunicación de la información recabada (Goris, 2006) en relación con el propósito, los productos parciales (si los hubiera) y el producto final.
- *Actividades de cierre:* implican especialmente la comunicación de la información y la concreción del producto final, a través del cual se sintetiza lo trabajado y se plasma todo lo aprendido. Es interesante incluir una salida didáctica.

10. **Secuencias didácticas de propuestas no relacionadas con el recorte y sus materiales:** Si el proyecto es anual, por ejemplo, o de 2 o 3 meses de duración, se articula con el trabajo sobre otros proyectos o unidades didácticas; en ese caso no es necesario plantearlas. Si es un

proyecto muy acotado en el tiempo, puede suceder que tampoco sea necesario abordar otras actividades. En cambio, si tiene una duración semejante a la de una unidad didáctica (entre 15 días y un mes), es importante articularlo con el trabajo sobre otros ejes y/o aspectos, a fin de no agobiar a los niños con una tarea única y constante sobre la temática del proyecto y además trabajar todos los aspectos necesarios. Si el proyecto plasma el trabajo desde una sola área es importante abordar estas secuencias paralelas y complementarias, pero si integra diferentes áreas del conocimiento esto no es necesario.

Es fundamental presentar los materiales a utilizar en cada propuesta a fin de pensar en su coherencia con la propuesta, en su adecuación a la situación (niños, espacios, contextos, contenidos, tiempos), en la pertinencia de sus características (tamaño, cantidad, colores, presentación) y en su factibilidad en función de los recursos.

11. **Actividades cotidianas**: se presentan con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

12. **Juegos espontáneos:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar en el punto anterior.

13. **Tiempo de duración estimado:** los proyectos pueden diferir en cuanto a su duración estimativa. Pueden durar:
- una semana, por ejemplo, «Armamos el libro viajero de la sala de 3 años»,
- un mes, por ejemplo, «Armamos el sector de títeres de la sala de 3 años»,
- dos meses, tres meses, un año, por ejemplo, «Armamos el diario de la sala de 3 años».

14. **Evaluación:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

Las propuestas de juego trabajo, trabajo juego y las salidas didácticas, no son obligatorias. Dependen del tipo de proyecto y sus peculiaridades.

Consideraciones finales

En este punto culmine del trabajo, nos gustaría retomar algunos de los desafíos que se nos presentaron a lo largo del proceso de producción junto a ustedes, desde las observaciones realizadas en su espacio, hasta el proceso de reflexión y escritura que elaboramos posteriormente.

Dichos momentos, se encuentran de un modo u otro, constituyendo esta propuesta y guiando nuestras reflexiones.

Uno de los desafíos que ha atravesado este proceso de aprendizaje fue el hecho de elaborar a lo largo de toda la propuesta, situaciones y acercamientos pertinentes a sus preocupaciones en vinculación con nuestra mirada en torno a la formación en el profesorado de Nivel Inicial y desde los aportes teóricos que nos ha brindado el recorrido por el Taller de Prácticas de Lectura y Escritura, trazando un puente que una esta experiencia de inserción con nuestra actual formación en el Profesorado de Ciencias de la Educación.

Como mencionamos anteriormente, con el presente trabajo nos propusimos generar prácticas de lectura y escritura, enmarcadas en una propuesta de enseñanza que tuvo a la planificación como contenido, considerando que la misma es una trama que teje diseños de recorridos de enseñanza que integran, al interior de cada institución, la riqueza y la complejidad de las prácticas educativas.

Otra de las cuestiones fundamentales a resaltar es el valor que ha tenido el tiempo y la propuesta que han planificado desde el equipo, para abordar el contenido del Período de Inicio. Teniendo en cuenta que es un contenido significativo y de gran importancia en la formación de los docentes de Educación Inicial.

Si bien nuestra intención no es ser reiterativas, resaltamos y compartimos la preocupación sobre los procesos de lectura y escritura, para generar espacios de reflexión y apropiaciones posibles; considerándolos constitutivos a lo largo de todo el proceso educativo. Así, fue un desafío diseñar situaciones que tengan sentido para los sujetos implicados en la escena educativa, como también instancias de producción, revisión,

lecturas y relecturas, escrituras y reescrituras que sean viables en las prácticas que se originan al interior de la cátedra.

Por otra parte, valoramos la posibilidad que la cátedra y este trabajo nos brindaron de acercarnos a la institución desde otro lugar.

Nos queda agradecerles la posibilidad de permitirnos formar parte de ella y compartir con nosotras sus preocupaciones, inquietudes, deseos y posturas acerca de la formación docente.

Otro agradecimiento es dirigido a la institución, por abrirnos sus puertas con amabilidad y respeto, posibilitando que este encuentro suceda.

Las saludamos atentamente y quedamos a la espera de una respuesta con sus sugerencias, apreciaciones o comentarios, los que serán muy bien recibidos ya que, seguramente, enriquecerán nuestro proceso formativo.

Cintia, Natalia y Jaquelina.

Bibliografía

Marco teórico

- ALVARADO, M. (Coord.) (2004) Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- ALVARADO, M. (2003) "La resolución de problemas" en: Revista Propuesta Educativa N°26 – Noveduc. FLACSO. Argentina
- BRITO, A. (Dir.); CANO, F., FINOCCHIO, A.M. y GASPAR, M. P. (2010). Lectura, escritura y educación. Rosario: Homo Sapiens.
- CARLINO, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. FCE.
- CASSANY, D. (1998) "Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir". Barcelona: Paidós. Primera edición 1987.
- COLOMBO, M.E y STASIEJKO, H (2000). "El estructuralismo genético de Piaget" en "Psicología. La actividad mental". Buenos Aires: Eudeba.
- DIEZ, M.A., DONATI, G., HEIN, M.L., MANUALE, M., STRINGHINI, M.E. y ZAMPEDRI, V. (2013) "La planificación de la enseñanza: miradas para el debate". Santa Fe: El Ocho.
- GÓMEZ, J.C (1993) "Modelos de Aprendizaje y Patologías de Desarrollo". En revista Substratum. Temas Fundamentales en Psicología y Educación. Perspectivas de Aprendizajes. Barcelona: Meldar (Vol. 1, pp. 15-24)
- LERNER, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE.
- PIPKIN, M y REYNOSO, M. (2010). Prácticas de Lectura y Escritura Académicas. Córdoba: Editorial Comunicarte

- PITLUK, L. (2006) "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo" Editorial Homo sapiens. Rosario.
- SOLÉ GALLART, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: ICE-Graó.

Propuesta didáctica

- CANDIA, Ma. Renée (2010) "La planificación en la educación infantil" Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. 2010

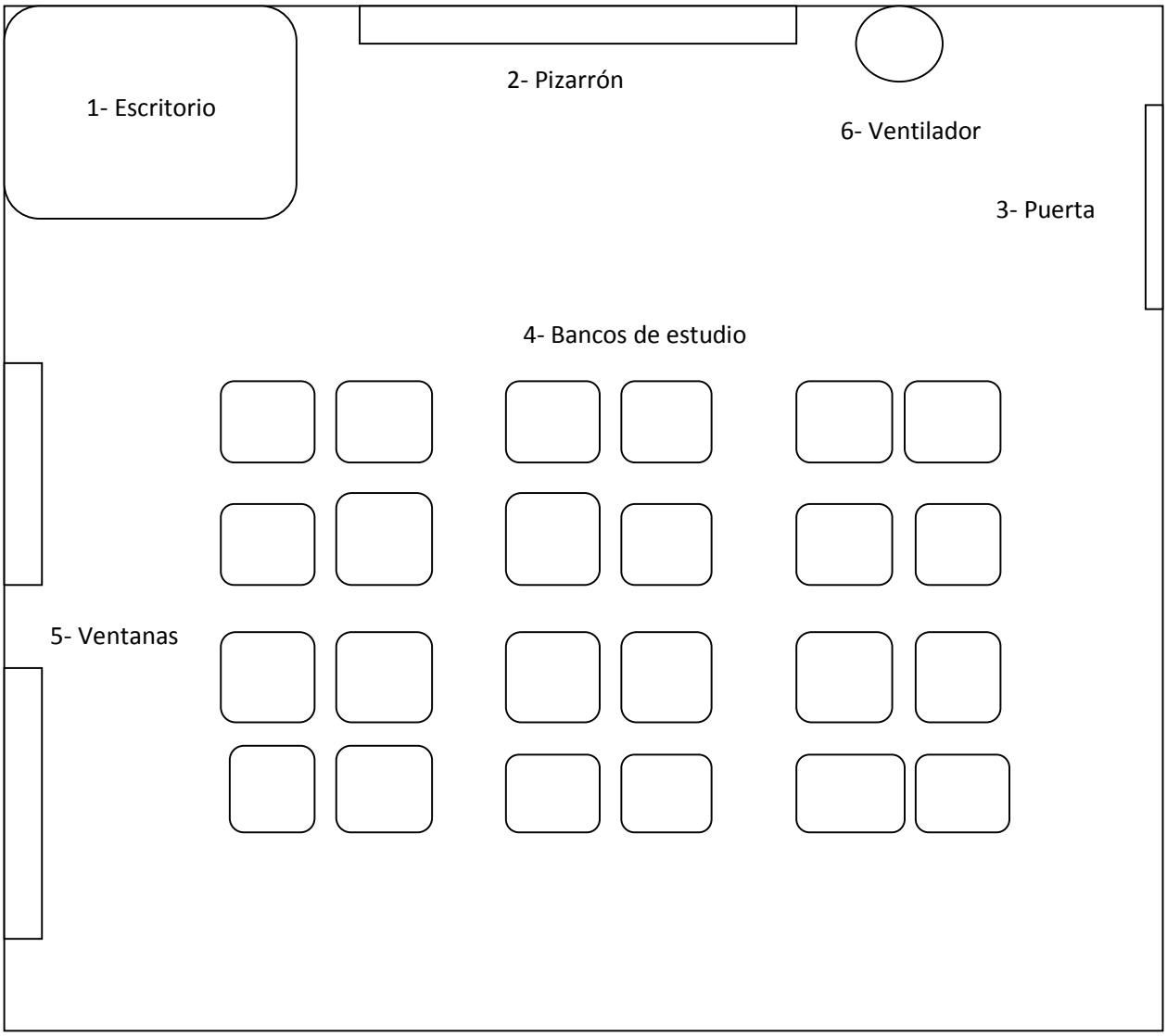
- HARF, Ruth (1995) "La planificación, una duda constante" Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

- KAC, Mónica "El periodo de iniciación en la Educación Infantil". Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

- PITLUK, Laura (2006) "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo" Editorial Homo sapiens. Rosario.

Apéndice

Plano áulico



Referencias

1- Escritorio

2- Pizarrón

3- Puerta

4- Sillas

5- Ventana

6-Ventilador

Anexo I
Registros de clase y anexos

Institución: I.S.P. Nº 8 Almirante Guillermo Brown
Ciudad: Santa Fe
Cátedra: Taller de Práctica III
Profesorado: de Educación Inicial
Equipo de Cátedra: Titulares: Patricia Destri – (generalista)- Silvina Hilgert – (especialista)- Refuerzos: Liliana Profumieri, y Alicia Redrado.
Año/ división: Tercero "A"
Tema: Planificación
Día y Horario: Lunes 19:50 Hs a 22: 30 Hs
Registro / Clase: Nº 1
Fecha: 16/4/2018
Cantidad de alumnos: 42 (Alumnas)
Alumnos presentes: 31

Referencias:[5] (v)

Llegamos a la institución, nos dirigimos al aula (108), la profesora Silvina llega 15 minutos luego del horario de ingreso, nos recibe y nos explica, de qué va a tratar la clase. En el pasillo, fuera del aula nos cuenta que previamente les había solicitado a las chicas unas antenas para simular el trabajo de hormigas. Con el propósito de pensar en el trabajo colaborativo y organizado que requiere la materia. Expresa por otro lado su preocupación por lo primarizado que está el nivel inicial, y cómo le cuesta hacer que las chicas piensen propuestas propicias para el jardín.
Agrega que antes arrancaban el año observando el período de inicio de los jardines a través de observaciones, pero que ello ya no está contemplado en el diseño curricular

También nos anticipa que hoy se trabaja con los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios); nos señala en su bolso también el libro a trabajar.

[5] Profesora Silvina: PS
Profesora Patricia: PP
Profesora Liliana: PL
Alumna: Aa.

Por otra parte nos cuenta que la profesora generalista de la cátedra no puede asistir por encontrarse afectada a una reunión.

Entramos al aula (108) junto con la profesora Silvina. Allí se presentan otras profesoras que conforman el equipo (, y allí mismo se presenta el resto del equipo de cátedra. Entre ellas se encuentran en categoría de titular de la Cátedra Patricia Destri y Silvina Hilgert y en categoría de "Refuerzo" Liliana Profumieri, y la profesora Alicia Redrado.)

PS: *Así como ustedes van al jardín ellas vienen acá* (les dice a las alumnas).

Nos habilitan el espacio para contar a las estudiantes el motivo de nuestra presencia en el Instituto. Las estudiantes nos reciben y cálidamente nos dan la bienvenida. Tomamos asiento en los bancos de atrás del aula, una en cada punta y otra en el medio de la fila final.

La profesora pasa a tomar asistencia de forma oral y las estudiantes van levantando la mano.

PS: *Recuerdo a las estudiantes que no asistieron la clase anterior que tenían tarea para hacer* (y les entrega una hoja con la misma). *¿Han realizado la tarea, traer antenas de hormigas originales y bonitas y osos hormigueros? La intención no era comprar los disfraces porque son todos iguales, la idea era inventar.*

Algunas estudiantes pasan al frente y muestran lo que realizaron (risas)

PS: *También debían investigar sobre los osos hormigueros.*

Cuentan una a una las diferentes características de las hormigas (las que eligieron caracterizarse de hormigas) y de los osos hormigueros (las que se caracterizaron de oso hormiguero).

Algunos comentarios que podemos recuperar son los siguientes:

Aa: *Viven en comunidad y de forma organizada* (refiriendo a las hormigas).

Aa: *Nada tienen que ver con los osos, tienen lengua larga y pegajosa* (dice otra alumna, refiriendo a los osos hormigueros).

PS: *¿Qué han investigado?*

Una alumna se dirige a su banco a buscar un cuadernillo con anotaciones sobre lo que debían averiguar.

Ac: Las hormigas son coloradas, negras y blancas. Las obreras son las encargadas de llevar el alimento a las reinas y cuidar a las crías. El macho y la hembra se diferencias por las antenas, los machos se aparean y mueren.

PS: *Aprendieron que hay que investigar antes de una clase. Así como las hormigas viven en comunidad, el recorrido por el trayecto del taller se va a organizar de un modo similar al espíritu de la comunidad de hormigas obreras.*

Vamos a pararnos y a hacer una ronda todas juntas.Las hormigas viven en comunidad, el Taller III de 3ro A es una comunidad. Las obreras tiene que trabajar, cada hormiga no vive sola; así que todas juntas tenemos que trabajar por el bien de todas. Debemos ayudar cuando una de las hormigas esté cansada. La comunidad ayuda. Les vamos a exigir porque necesitamos docentes comprometidas. La infancia pasa por un momento muy difícil, por eso necesitamos docentes que estén a la altura. No podemos quedarnos cómodas como la reina, hay que trabajar todas juntas por el bien de todas ¿Qué hacemos con una hormiga, cansada, desanimada? La ayudamos.

A continuación, las estudiantes se sientan.

PS: *¿Alguien quiere desea hacer alguna pregunta? Las preguntas son muy importantes.*

Las alumnas permanecen en silencio.

PS: *Vamos a asignarle un nombre al hormiguero*.

Las alumnas permanecen en silencio

PS: Quienes *cursaron "Sujeto de la educación" sabrán que el nombre constituye,*

La PS sugiere elegir el nombre "las obreras" y las alumnas acuerdan con el mismo. Luego, muestra un hormiguero hecho de cartón y pintado con temperas. Lo ubica en un banco al frente del aula, a su vez se observa a una hormiga que cuida el hormiguero. Y presenta una gallina de mano que tiene como finalidad espantar al oso hormiguero.

PS: *Les propongo teatralizar esta idea*

Las estudiantes pasan en pequeños grupos -de 3 integrantes- al frente, interpretando diferentes personajes (hormiga, oso hormiguero, gallina).

Inicia la explicación de la consigna de modo verbal, con una pregunta a modo de relato:

PS: *¿Quién protege al hormiguero del oso? La gallina Dorotea lo cuida y de penitencia el oso hormiguero debe llevar dos papelitos a cada grupo.*

La actividad se desarrolla con las luces apagadas.

Dentro del hormiguero hay papeles de diferentes colores y las estudiantes que representan a las hormigas al pasar a actuar tienen que tomar dos papeles (uno verde y uno anaranjado). En los papeles que a cada grupo le tocó, hay fragmentos que explicitan dos contenidos de

los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), uno especifico y otro general de un campo disciplinar específico.

Una vez finalizada la puesta en escena, la docente pregunta:

PS: *¿Alguien quiere aportar algo?*

Las alumnas permanecen en silencio y nadie realiza aportes.

PS: *La intención del juego que realizamos es recordar cuál es la estrategia fundamental para utilizar en el nivel inicial, el juego. Ahora van a mirar los papeles que tomaron, ¿qué son?*

Aa: *La escritura exploratoria de la palabra* (lee en voz alta un papel verde)

Aa: *La búsqueda del diálogo para la resolución del conflicto* (dice otra alumna leyendo un papel anaranjado).

Aa: *Son ideas que están contenidas en los NAP.*

PS: *La consigna consiste en elaborar una propuesta didáctica de acuerdo a los momentos de la jornada (saludo inicial, higiene, merienda, momento de juego libre o en rincones) donde se vean esos dos NAP que les tocó a cada grupo.Les sugiero además que para la elaboración de las propuestas tengan en cuenta el material que tenían para lee*r. (Ver Anexo 2)

Aa: *Profesora ¿A qué sala debería estar destinada la propuesta? porque no son los mismos sujetos los que están por ejemplo en sala de tres, de cuatro o de cinco.*

PS: Sugiere que las propuestas sean pensadas y planificadas para sala de 4 o 5 años. Las invita a elegir la edad acorde para sus propuestas, las mismas deben estar explicitas al comienzo de la planificación.

Todas las docentes se acercan a los diferentes grupos (observándose 8 en total, constituidos entre dos y cinco integrantes, tal como habían quedado divididos para realizar la actividad de osos hormigueros y hormigas), para ver cómo trabajan las estudiantes.

Las estudiantes dialogan al interior de los grupos y con las docentes sobre la posible propuesta.

Aa: *Profe, los NAP que están en los papelitos ¿se pueden trabajar de forma separada o tienen que estar integrados en una sola actividad?*

PL: *Tienen que leer e interpretar la oración, si el verde y el naranja no se complementan* (refiriendo a los NAP enunciados en los papeles), *se pueden plantear como actividades*

diferentes. Yo a ustedes les sugiero dos propuestas distintas, porque uno habla de la escritura exploratoria de las palabras y el otro de la búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos.

En uno de los grupos una de las profesoras del equipo de cátedra le solicita a una estudiante que lea e interprete las oraciones contenidas en los papales. Le dice que el papel verde y el naranja, en ocasiones, pueden complementarse y realizarse con ambos una actividad que los contenga, pero que en otros casos pueden plantearse dos actividades diferentes acordes a cada enunciado.

PS: *No es lo mismo un problema cognitivo, que un conflicto* (dice en base a los enunciados que exponen las estudiantes)

Las estudiantes continúan conversando en grupo sobre la consigna a resolver durante toda la última hora de la materia.

PS: *Recuerden que no deben desesperarse. Tengan en cuenta tiempos, espacios, momentos, actividades, no tanto objetivos. Frente a cualquier duda, pueden consultarnos por los medios de comunicación que solemos usar, correo electrónico y aula virtual. No se olviden de volver a las lecturas que debían leer para la clase* (Ver Anexo 2) *Terminen la actividad que realizamos hoy para luego corregirla y devolvérselas. Deberán enviarla a los correos electrónicos de las profesoras titulares de la cátedra.*

PS: *¿Les gusto la clase de hoy?, ¿les sirvió?* (les pregunta a las estudiantes)

Las estudiantes permanecen en silencio.

Finaliza la clase

Institución: I.S.P. Nº 8 Almirante Guillermo Brown
Ciudad: Santa Fe
Cátedra: Taller de Práctica III
Profesorado: de Educación Inicial
Equipo de Cátedra: Titulares: Patricia Destri – (generalista)- Silvina Hilgert – (especialista)- Refuerzos: Liliana Profumieri, y Alicia Redrado.
Año/ división: Tercero "A"
Tema: Planificación
Día y Horario: Lunes 19:50 Hs a 22: 30 Hs
Registro / Clase: Nº 2
Fecha: 23/4/2018
Cantidad de alumnos: 42 (Alumnas)
Alumnos presentes: 29

La clase comienza a las 20:10 hs. por demoras institucionales.

Llegamos y la profesora Patricia Destri nos presenta al grupo. Las estudiantes la interrumpen y les dicen que ya fuimos presentadas la clase anterior.

La profesora Silvina toma asistencia de forma oral, siguiendo la lista por orden alfabético.

PP: *¿Se acuerdan que la clase pasada tenían que enviar un trabajito? ¿Alguna no pudo enviarlo? Recuerden que siempre a va a haber tareas, de una clase a la otra, les vamos a plantear actividades para que vayan posicionándose dentro de las propuestas.*

Además, estamos disponibles para que despejen dudas, no solo acá, sino también recibimos consultas por la plataforma virtual. Queremos resaltar que los espacios de taller son para eso.

PS: *Les hemos hecho correcciones que ustedes deben leer atentamente. Observamos que cada una tiene una propuesta superadora de lo que hizo, pero todas son diferentes, porque hay diferentes posicionamientos. Tengan en cuenta que hay diversidad de propuestas y eso enriquece la mirada.*

La profesora entrega en formato papel, los trabajos enviados por correo.

PS: *Chicas, el taller es un espacio que lo construimos todas, a todas nos pasan cosas, nos equivocamos.*

PP: *No se asusten si ven que está todo escrito, es para ir comprendiendo, de a poco.*

PS: *En el campus van a encontrar dos apuntes que tienen que leer, los van a encontrar como "criterios a tener en cuenta para planificar"(*ver anexo 3), *recuerden leerlos para tenerlos en cuenta a la hora de planificar.*

A continuación se socializan algunas correcciones. Una estudiante perteneciente al grupo dos toma la palabra:

Aa: *Nos tocaron los contenidos de NAP "Iniciación en la literatura" y "participación en juegos grupales y colectivos".*

PS: *¿Y que actividad pensaron chicas?*

Aa: *Sería, ambientar la sala de acuerdo al cuento "Juan, la hormiga" que seleccionamos con las escenas plasmadas en la pared, de los momentos importantes del cuento. Para ello apartaremos las mesas y las sillas, la docente designaría y organizaría a los grupos y se presentan cuatro cajas que tienen los elementos característicos del cuento para el cuerpo y algunos que no aparecen, para ver si se apropian de la historia. Se repartirán las cajas a cada grupo, las cuales tienen elementos que están en el cuento y otros que no. Al finalizar la lectura se va a preguntar a los niños sobre el personaje principal, y qué pasa cuando Juan la hormiga se va.*

PS: *Deben apropiarse de los dos NAP, lo que vemos de su propuesta es que aparece un solo NAP y no pueden integrar ambos. ¿Dónde aparece el juego?*

Las alumnas permanecen en silencio.

PS: *Recuerden y tengan en cuenta ¿cómo podrían resignificar esa actividad para que aparezca algo cooperativo? Primero, tengan en cuenta la conceptualización de lo que es, tener claro cual es el concepto. Lo que tienen que hacer es un entramado, teniendo en cuenta vivenciar el juego, crear suspenso.*

PL: *Deben interpretar cada palabra del NAP, hilar fino en las palabras.*

PS: *Chicas, no usamos autores específicos para la planificación, porque apuntamos a que ustedes busquen lo que trabajaron en los otros campos disciplinarios.*

PP: *¿Otro grupo quiere contar la propuesta?*

Las alumnas permanecen en silencio, hasta que otro grupo interviene.

Aa: *Los NAP que nos tocaron son: "Resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo" y "reconocimiento y valoración de forma personal"*

PS: *¿Y en qué consistiría la actividad?*

Aa: *A partir de una cámara de fotos hecha por nosotros con cartón, pondremos fotos de ellos adentro y ellos tendrán que contar lo que significa esa imagen. Después, el profe le da un marco, lo decora y se hace una guirnalda.*

PS: *¿Cuál es el sentido del recurso de la cámara? Tengo que preguntarme eso y tener una respuesta. La cámara queda desperdiciada como recurso.*

PP: *El debate puede seguir, pero por cuestiones de tiempo tenemos que conversar otras cuestiones. Vamos a dar la consigna para la clase que viene. Elijan el NAP con el que se sientan más cómodas, y elaboren una secuencia de 5 a 8 actividades con ese NAP. Todas tienen que tener inicio, desarrollo y cierre. Hagan lo que puedan y como les salga.*

PS: *Recuerden redactarlas desde la acción del niño, no desde lo que hacen ustedes. También recuerden ir de lo más simple a lo más complejo. Investiguen. Fundamenten lo que van a trabajar y creen un marco teórico.*

PS: *La próxima clase es feriado (haciendo referencia al 30 de Abril). El día 7 de Mayo van a tener que traer lo que le solicitamos. Además, vamos a comenzar a trabajar con el periodo de inicio. Les vamos adelantando que van a tener que hacer una entrevista a una docente con antigüedad sobre ese tema en particular.*

Aa: *¿De cuántos años de antigüedad más o menos?*

PS: *De 7a 10 años de antigüedad. La entrevista va a estar colgada en el Campus. Además, tienen que ver tres videos "El día 1 en el Jardín", "Especial Jardines" y "El nacimiento de una amistad". Luego deberán comentar en alguno de los foros que fue lo que mas les gustó y por qué, y en otro foro elegir un NAP que consideren que están trabajando en el video. El foro se cierra después del lunes, si no, no tiene sentido, si no construimos todas juntas. Traten de hojear, y comenzar a indagar sobre el periodo de inicio.*

Finaliza la clase.

Registro / Clase: Nº 3

Fecha: 7/5/2018

Cantidad de alumnos: 45 estudiantes

Alumnos presentes: 24 estudiantes presentes

Al ingresar, las docentes pasan el listado de inasistencia. A medida que van nombrando a las estudiantes, levantan la mano o dan el presente. A continuación una de las profesoras toma la palabra y hace referencia a la tarea solicitada la clase anterior.

PS: *Hay chicas que no participaron en el foro, esta noche ya se cierra. Algunas de sus apreciaciones son muy escuetas, anecdóticas, se quedan en lo sentimental y no son académicas. Recuerden que este es un proceso que se empieza y se hace de a poco, para que ustedes puedan ir apropiándose y acercándose a la temática del periodo de inicio.*

En referencia a la temática del periodo de inicio.

PS: *Los primeros días son muy importantes, hay que establecer un vínculo fuerte, afectivo que contenga a los niños para que quieran quedarse en el jardín. Las miradas son importantes. Para todos, los primeros días son muy complejos, hay incertidumbre, sentimientos encontrados. Es un momento muy fuerte en lo emocional, muy distinto a otros y particular. Tienen que buscar herramientas para identificar y saber que se hace en el periodo de inicio.*

PP: *Ustedes tienen que estar convencidas del sentido, de la razón de ser del periodo de inicio, para esto tienen toda la bibliografía* (ver anexo 2).

PS: *Hay una problemática que muchos padres no quieren aceptar en el periodo de adaptación o también hay padres que llevan a un bebé de 6 meses por 12 horas, eso no es cuidar la infancia. El jardín no es un depósito de niños, muchos padres piensan eso. Pero el periodo de inicio es una etapa importante, hay que ir construyendo para que después el niño se quede, necesita acompañamiento ante la duda. Siempre hay que priorizar al niño.*

PS: *¿Qué actividades se hacen en el periodo de inicio?* (interroga al grupo)

Aa: *Actividades más del tipo de conocer la sala, la institución, la docente, entre los compañeros.*

PP: *El periodo de inicio debe hacerse con todos los grupos porque todos tienen y pueden estar en diferentes momentos del desarrollo. No es una adaptación solamente individual sino también a lo grupal, lo institucional.*

PL: *Es importante saber qué voy a enseñar en ese periodo y qué es lo que los niños necesitan. Hay NAP y diseños para planificar, la docente no enseña lo que le gusta sino lo que debe enseñar y los niños aprender, la gradualidad de los tiempos, tiempo destinado a los niños.*

PS: *Es un tiempo que hay que destinárselo a los niños, es para ellos.*

PP: *Hay una cuestión en juego que es la construcción de la subjetividad. Vayamos al tema de la entrevista*[6] *que van a tener que hacer. No es lo mismo que una encuesta. En la entrevista me veo cara a cara con el entrevistado, hay posibilidad de entablar un diálogo, un ida y vuelta.*

PS: *Hagan la entrevista con conciencia, que no sea un trámite, aprovechen la posibilidad para repreguntar, sacar dudas y ampliar. Tienen que estar convencidas de la importancia del periodo de inicio, de la razón y los fundamentos que lo sostienen.*

Mi lema del docente, es capacitar e investigar, ese tiene que ser el espíritu, el espíritu de aprender todo el tiempo. La capacitación y la investigación son herramientas que acá en el Instituto las tienen, ustedes la tienen que seguir empleando hasta la jubilación.

PS*: ¿Les parece que agreguemos alguna pregunta a la entrevista que está en el campus?*

Aa: *Nosotras quisiéramos agregar alguna pregunta vinculada al trabajo con niños especiales.*

PS: *Bueno, formúlenla, reformúlenla y agréguenla.*

Aa*: Podría ser... ¿Tuviste alguna experiencia de formación? ¿Cómo la abordaste en este periodo?*

PP*: La última pregunta quedaría ¿Durante tu formación, qué información recibiste respecto al periodo de inicio?*

PS*: Bueno chicas, vamos cerrando. Recuerden que para la otra clase van a tener otro foro para participar, relacionado con la resignificación de las actividades cotidianas.*

[6]Entrevista adjuntada en el anexo 1.

Allí (haciendo referencia al foro) *está bien explicitada, pero van a elegir un NAP acotado, y pensar alguno de los momentos cotidianos que estuvimos trabajando. Para trabajar en alguno de esos momentos cotidianos elaborar una propuesta creativa y que lo disfruten.*

Registro / Clase: Nº 4ª

Fecha: 14/5/2018

Cantidad de alumnos: 45 (Alumnas)

Alumnos presentes: 25

La clase comienza con la profesora Silvina, quien toma la palabra.

PS: *A las planificaciones no pudimos corregirlas. Recuerden que hoy cierra el foro. Necesitamos que vayan revisando lo que se les manda. Vayan capitalizando las correcciones, porque no todas tienen los mismos errores. Hay algunas cosas para rever. Por ejemplo: las preguntas son una oración, hay que escribirlas con mayúscula* (ejemplo referido a como redactar las planificaciones). *Recuerden que en el Campus hay un documento que se llama "Criterios a la hora de planificar".*

PP: *Hay que tener en cuenta también poner el nombre de la planificación, un título, la duración, todo va en el encabezado.*

PS: *Tiene que haber una coherencia entre la fundamentación, objetivos, contenidos. Por ejemplo, si se trabaja la leyenda, la actividad de inicio no puede ser el agrupamiento de los chicos: sentarlos en una alfombra. Lo mismo para la actividad de cierre chicas. No es colgar los trabajitos.*

PP: *El objetivo y el NAP tienen una relación íntima. Ponernos a pensar por ejemplo: ¿qué quiero de la leyenda que el niño aprenda? Otra cosa, es que la evaluación estaba ausente. Es importante que la pongan porque es un componente.*

PP: *Veo como un detalle de distintas actividades. A cada actividad que se proponga hay que trabajarla muchas veces. No olviden que cada uno de los materiales que se toman para trabajar con los niños tiene que tener un trabajo continuo. Es importante volver sobre el material, ampliar las posibilidades de exploración. No se trata solo de ser innovadores con los materiales interesantes, hay que volver sobre él, profundizar la exploración.*

¿Todas saben cuáles son los momentos de la jornada?

Algunas estudiantes responden afirmativamente a la pregunta y se escuchan murmullos de fondo.

PS: *Retomemos los momentos cotidianos y su resignificación.*

PP: *No puede haber mezcla de resignificación y construcción de normas que ustedes trabajaron* (se dirige con la mirada a un grupo de estudiantes).

PS: *Tienen que pensar las actividades desde lo que hacen los niños.*

PP: *Claro, que sean significativas para el niño las actividades.*

Aa: *El año pasado, en 2do, nos pedían que planificáramos desde el posicionamiento del docente.*

Las alumnas manifiestan disconformidad ante la situación mencionada.

Aa: *Escuché que se planifica por competencias ahora.*

(Risas y miradas entre las profesoras)

PS: *Si. De eso hoy estuvimos hablando antes de ingresar, es algo que viene de Colombia. Se planifica por competencias en primaria y contenidos conceptuales, aptitudinales y procedimentales que son de la Ley Federal. Pero ustedes no se van a encontrar con esto porque con los docentes que van a trabajar ya hay acuerdos institucionales consensuados con ellos.*

PS: *¿Pudieron hacer las entrevistas?*

Aa: *Yo la hice, pero no pude pasarla todavía. Entre lo que recuerdo, la docente me dijo que siempre se demandan diferentes cosas dependiendo del grupo. Me comentó muchas cosas que habíamos hablado acá. Me contó que se acerca a los grupos para integrar a los que no juegan. La planificación era la misma para el periodo de inicio para los niños integrados; y que para el periodo de inicio hacía juegos de expresión, al ser tan chicos, también juego libre y atención, lo que permite la posibilidad de conocer el lugar.*

PS: *Es complejo identificar qué necesita cada niño. El período de inicio es para ello. Para llegar a cada niño. ¿Quién más?*

Aa: *Algo que me pareció interesante en la entrevista son las preguntas que le hacen los padres a las docentes sobre quién acompaña a los niños al baño. También la docente me habló de juegos motrices, con movimientos, juegos con música. En el periodo de inicio trabaja con la familia. A ella le parece significativo.*

Se retoma el tema del baño entre estudiantes y profesoras y la complejidad que ello demanda a las instituciones.

PS: *Le vamos a colgar un Trabajo Práctico* (Ver en Anexo 4) . *Es sobre período de inicio, incluye herramientas teóricas, planificación de algunas secuencias. Les pedimos que este*

trabajo sea una construcción propia que no bajen planificaciones de internet, porque aunque se equivoquen es la única manera de aprender. Es una forma de ir construyendo de a poco.

También el trabajo constará de una parte en la que ustedes piensen como organizarían una reunión de padres, dentro de un marco teórico que fundamenten la importancia del periodo de inicio.

La parte del periodo de inicio consistiría en elaborar tres secuencias didácticas y elegir tres NAP narrando cinco actividades para la concreción de esos NAP.

PP: *Fíjense bien en las preguntas que hacen a los niños. Que sean más exploración en las actividades que les dan a los niños. Hay siempre mucho conductismo: "el niño tiene que responder lo que vos querés preguntar". En el trabajo pueden incluir citas. Pero no usar todo citas. La fundamentación denota un posicionamiento pedagógico, epistemológico. Si una es conductista, hay que fundamentar, no la vamos a bochar por eso, pero fundamenten. Intentamos que sean constructivistas. Les fuimos dando elementos para que se posicionen desde ese paradigma.*

PS: *No olviden de lo que es el nivel inicial, no es la primaria, no le pueden colgar un afiche y hacer un cuadro.*

PP: *También el hacerle preguntas, muchas, hay otras cosas en el nivel inicial, la exploración, el vocabulario, el juego. Y es muy importante que no olviden los criterios a la hora de planificación*

PS: *Hay muchas cosas en los NAP, pero tienen que desglosarlos, leer palabra por palabra, las preguntas son para ustedes.*

PP: *Bueno chicas, vamos cerrando porque ya nos están echando* (haciendo referencia a que los asistentes escolares empiezan a apagar las luces)

PS*: Recuerden que está el foro para cualquier consulta.*

Finaliza la clase.

Registro / Clase: Nº 5

Fecha: 21/5/2018

Cantidad de alumnos: 45 (Alumnas)

Alumnos presentes: 24

La clase comienza 20.15 hs, debido a que las docentes de la cátedra se encontraban en una reunión conjunta con las docentes de todos los Talleres de Práctica del Instituto.

Al ingresar, la profesora Liliana Profumiere toma la palabra:

PL: *Vamos a empezar… ¿Cómo les fue con la planificación? ¿Qué duda tienen? Recuerden cómo es esto de redactar las actividades, nunca debe faltar la acción del niño. Ustedes tendrían que tener algunos tips para ir teniendo en cuenta a la hora de planificar. Lo fundamental es pensar el sentido de las propuestas ¿Cómo las resgnificaría el niño? Por ejemplo… ¿Por qué nos lavamos las manos? Así se podría resignificar el momento de higiene. ¿Qué es resignificar? Salir de la rutina y resignificar algo. Ver la cotidianeidad del jardín pensarlo con una intencionalidad pedagógica, con una intención, un sentido.*

A mí me parece importante socializar lo producido, no para buscar errores sino para construir juntas. Lo que seleccionen tiene que ser pertinente, desde el inicio hasta el final.

La profesora Liliana retoma los aportes de Ruth Harf, quien habla de la planificación como una duda constante, enfatizando la importancia que adquiere en la práctica docente el valor de la pregunta, los cuestionamientos, la duda constante, la coherencia y la planificación como un proceso mental.

Llegan las profesoras Silvina y Patricia.

Silvina pregunta a las alumnas si han podido ver las correcciones en el foro, si han comprendido la actividad que allí se planteo.

PS: *No se desanimen frente a las correcciones, pregunten, no se queden con la duda.*

Además, recuerden que todas las actividades tienen que tener inicio, desarrollo y cierre, y eviten los estereotipos, por favor. Cuando les pedimos que hagan la resignificación, les pedimos que sea algo creativo, innovador, no estereotipado, no copien de internet. Piensen ustedes, desafíense a crear propuestas, porque sabemos que pueden hacerlo.

Aa: *A mí me pasó que yo pensaba la actividad, pero capaz que cuando la leyeron ustedes lo ven de otra forma.*

PS: *Lo que pasa que ustedes piensan que hacen una cosa pero cuando la lees es otra, esto de la escritura es así, no es lo mismo decir tal cosa o decir tal cosa de otra manera.*

Aa: *A mí en la devolución me sugirieron que realice una narrativa más amplia de las actividades, pero no entiende por qué o en qué sentido sería.*

PS: *¿Cómo era el NAP que solicitaste?*

Aa: *Expresión del uso de la voz y sus potencialidades*

PS: *Sugiero que explicites mas las actividades, requerimos una narración mayor de ellas, a veces lo ponen como un telegrama, si vos lo planteas desde lo que vos hacés, yo no sé lo que hacen los niños.*

PL: *Recuerden y siempre focalicen en el NAP que eligieron, no lo pierdan de vista. El NAP es lo que ustedes van a enseñar, no se lo olviden.*

PS*: Determinen previamente el área a la que refiere el NAP. Hagan un análisis fino de cada palabra que usen y de cada palabra del NAP.*

PP: La planificación chicas, es un documento público, creativo, personal, acorde a un grupo y un contexto particular, no reiteren aquellas cosas que después van a las salas y ven que son rutinarias, vayan imaginando posibles propuestas que sean alternativas, son las decisiones metodológicas que van tomando previo a estar en la sala. A planificar se aprende planificando y requiere de muchas lecturas.

PS: *Recuerden leer el capítulo 4 del libro de Pitluk.* (Ver anexo) *y el capítulo 3 de Didáctica del Nivel Inicial de Daniel Braylovsky* (Ver anexo).

PP*: Y el de Renee Candia "La planificación en la educación inicial". Y acuérdense de leer Delia Azzerboni para presentar la propuesta didáctica.*

Se da inicio al momento de revisión por grupos. Las profesoras van rotando en cada uno de ellos realizando la misma al interior de cada grupo.

PS: *Para el trabajo práctico que tienen que entregar la semana que viene, ¿qué dudas tienen?*[7]

Aa.: *Todas* … (Risas)

[7] Respecto al trabajo sobre el periodo de iniciación.

PS*: Bueno, empecemos por una. ¿Cómo se posicionan frente a ellos? En la reunión que tienen que planificar, tienen que tener presente que los padres deben saber la importancia, el por qué y el para qué del periodo de inicio.*

PS: *Piensen hasta en cómo se ubicarían en la reunión. Organizar la reunión de padres es un trabajo particular, con aportes personales. Además, tengan en cuenta las partes o momentos de la reunión, que a grandes rasgos son: presentación del grupo para conocerse, ahí pueden emplear alguna dinámica. Recuerden la importancia del periodo de inicio, en qué consisten y defiendan la postura.. También tienen que tener organizados previamente los grupos y los horarios, de acuerdo a la institución, tengan en cuenta eso, los horarios de ingreso y egreso.*

PS: *Todas las decisiones que tomen las tienen que fundamentar de acuerdo al Proyecto Institucional del periodo de inicio.*

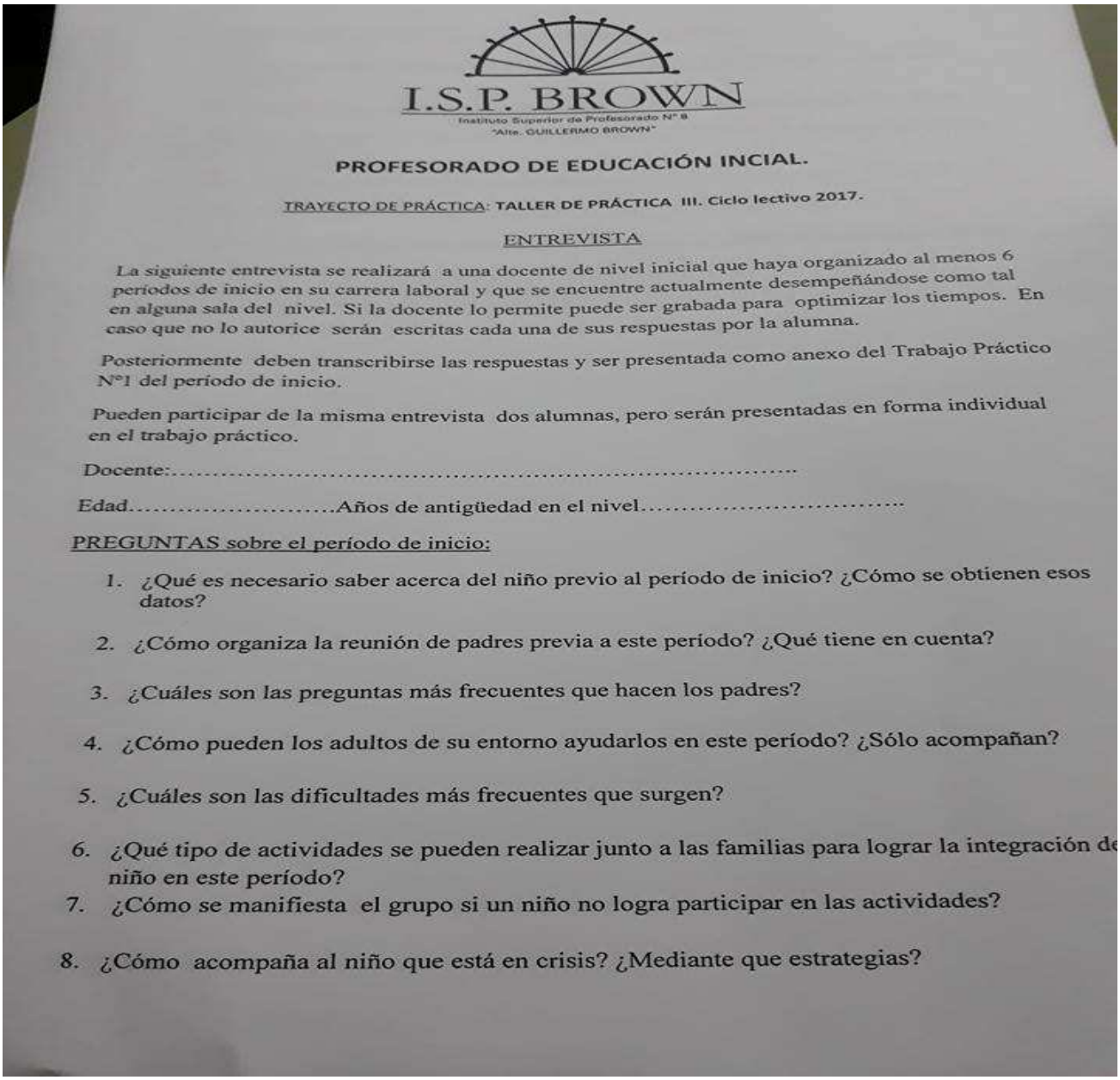
Por otro lado, hoy agregamos en el campus un material nuevo de Laura Pitluk y el material del Ministerio. (*Ver Anexo2*)

PP: *Bueno chicas, recuerden seguir con las lecturas y cualquier consulta o duda nos escriben en el foro.*

Finaliza la clase.

Anexo

II



I.S.P. BROWN

Instituto Superior de Profesorado N° 8
"Alte. GUILLERMO BROWN"

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INCIAL.

TRAYECTO DE PRÁCTICA: **TALLER DE PRÁCTICA III. Ciclo lectivo 2017.**

ENTREVISTA

La siguiente entrevista se realizará a una docente de nivel inicial que haya organizado al menos 6 períodos de inicio en su carrera laboral y que se encuentre actualmente desempeñándose como tal en alguna sala del nivel. Si la docente lo permite puede ser grabada para optimizar los tiempos. En caso que no lo autorice serán escritas cada una de sus respuestas por la alumna.

Posteriormente deben transcribirse las respuestas y ser presentada como anexo del Trabajo Práctico N°1 del período de inicio.

Pueden participar de la misma entrevista dos alumnas, pero serán presentadas en forma individual en el trabajo práctico.

Docente:.....

Edad.....Años de antigüedad en el nivel.....

PREGUNTAS sobre el período de inicio:

1. ¿Qué es necesario saber acerca del niño previo al período de inicio? ¿Cómo se obtienen esos datos?
2. ¿Cómo organiza la reunión de padres previa a este período? ¿Qué tiene en cuenta?
3. ¿Cuáles son las preguntas más frecuentes que hacen los padres?
4. ¿Cómo pueden los adultos de su entorno ayudarlos en este período? ¿Sólo acompañan?
5. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que surgen?
6. ¿Qué tipo de actividades se pueden realizar junto a las familias para lograr la integración de niño en este período?
7. ¿Cómo se manifiesta el grupo si un niño no logra participar en las actividades?
8. ¿Cómo acompaña al niño que está en crisis? ¿Mediante que estrategias?

9. ¿De qué manera organiza el espacio de la sala en este período?

10. ¿Cómo se organizan los diferentes tiempos, tanto grupales como individuales para realizar las actividades?

11. ¿Qué espacios institucionales ocupan para realizar las actividades en el período de inicio?

13.-Teniendo en cuenta que el juego es lo que caracteriza el nivel inicial. ¿Qué tipos de juegos se priorizan en este período?

14.- ¿De qué forma interviene la institución en el acompañamiento del período de inicio?

15.- ¿El periodo de inicio es igual en el primer y segundo ciclo? ¿Qué diferencias hay?

16.- ¿Cómo son las planificaciones durante el período de inicio? ¿Qué características particulares tienen?

17.- ¿Qué contenidos se propone trabajar en el inicio del ciclo lectivo?

18.- ¿Podría contar alguna experiencia significativa de su trayectoria docente relativa a este período?

Anexo III



Capítulo 4: Modos de organización de la planificación en el Jardín de Infantes. La tarea específica de los docentes: el cómo

- El docente como autor irremplazable.
-Cómo organizar la planificación: elementos que la componen.
-Las unidades didácticas .Elementos que las componen.
-Los proyectos .Elementos que los componen.
-Propuesta de trabajo con las unidades didácticas y los proyectos desde el enfoque actual.
-Las secuencias didácticas.
-Los componentes didácticos en la planificación.
-Procedimiento de realización de las unidades didácticas y los proyectos.
-Algunas reflexiones fundamentales.
-Algunos aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de planificar.

Anexo IV "criterios para planificar"

TALLER DE LA PRÁCTICA III

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

Pitluk, Laura. (2006). "Pensar la planificación como un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer a las instituciones forma parte de considerar que la profesionalización se vincula, entre otras cosas, con el reflexionar y anticipar las acciones a realizar. Improvisar implica actuar rápidamente sin posibilidades de pensar y repensar las mejores ideas y formas de concretarlas. Contrariamente, diseñar las acciones en un tiempo y espacio organizado para buscar y prever lo considerado posible y acorde, posibilita la toma de decisiones consideradas óptimas en el momento de realizar las elecciones. Éstas serán, obviamente, revisadas, modificadas y retroalimentadas en el devenir cotidiano, pero partiendo de las decisiones pensadas y fundamentadas, lo cual, sin lugar a dudas, es parte de la profesionalización docente".

Presentación: Datos formales de la Planificación: CARÁTULA

-Nombre del Instituto Formador, Jardín dónde realiza la práctica, Sección, edad de los niños. Nombre de la docente coformadora, nombre de la alumna practicante, fecha de la propuesta. Firma de las Prof. Taller –Firma Coformadora

1. Título: "Nombre de la propuesta" (Recorte) Propuesta organizada como Unidad Didáctica- Proyecto- Secuencia didáctica- Dispositivo Lúdico.

2. Justificación: Relato breve que responda al por qué de la propuesta, con este grupo en este momento del año.

3. Fundamentación: considera el encuadre teórico de la propuesta desde una perspectiva epistemológica, psicológica y filosófica. Es la búsqueda y organización de la información sobre el contexto, la situación, y los fundamentos teóricos que dan cuenta del valor que tiene trabajar este recorte con los niños.

4. Objetivos: expresan las metas importantes a trabajar. Se redactan en verbos en infinitivo. El objetivo apunta a lo que buscamos que el niño/a logre.

5. NAP Seleccionados de manera criteriosa y coherente con los objetivos propuestos. Contextualizados. Extraídos de los NAP

Otros documentos de consulta para la selección de contenidos:

- Diseños Curriculares Provincia de Bs As:
- Diseños Curriculares Provincia de Córdoba y Salta
- Propuesta curricular para el primer ciclo. Nivel Inicial". Ministerio de Educación. Santa Fe.
- Educación Sexual Integral: Serie cuadernos de ESI

-

6.- Contenidos: No tenemos. Se pueden construir desde los NAP

7.Estrategia metodológica: para la planificación de las actividades tener en cuenta:
*Los contenidos que se deciden enseñar para cada una de las propuestas.
*La organización de los espacios y de los tiempos.
*La presentación de los materiales y recursos.
*Los modos de intervención docente.
*La dinámica grupal.

6.- Las actividades para que la realicen LOS NIÑOS, pensadas para Secuencias, Unidades Didácticas, Proyectos, se organizan a partir de un inicio, un desarrollo y un cierre, vinculadas con las estrategias.
El Inicio puede partir de preguntas, lecturas, observaciones, exploraciones, narraciones, experimentaciones, presentación de determinados materiales y enunciación de consignas, Para los niños debe ser el momento de conexión con "lo nuevo" y el recuerdo de lo que ya se sabe. Este momento no requiere necesariamente de una "caja sorpresa", ni de una canción o un relato "mágico". Es decir el objetivo es que el docente haga interesante la situación a desarrollar, a partir de posibles recursos relacionados con la actividad que se va a proponer.
Desarrollo: los niños responden a la consigna docente o ponen en juego lo propuesto, es el momento del quehacer con sentido, la posibilidad de promover aprendizajes y desarrollar la espontaneidad, la creatividad y la autonomía en los niños. Durante esta instancia las intervenciones docentes adquieren gran relevancia, ya sea para favorecer el aprendizaje en los niños, para promover interacciones entre ellos, para indagar o para otros fines que sean inherentes a la enseñanza, es el momento en el que resulta interesante filmar, registrar algunas intervenciones docentes o "decires" de los niños para analizar en diferido.
Cierre puede ser generado a partir de diversos dispositivos, en ocasiones una conversación puede originar interesantes "pistas" para la evaluación docente, los niños también podrán autoevaluar lo que fue sucediendo durante el inicio y el desarrollo. Se podrá recordar la consigna inicial para visualizarla a partir del desarrollo de la actividad también se podrá cerrar con alguna actividad.
- Actividades cotidianas: (descripción general de cómo se llevarán adelante dichas actividades durante toda la semana de la práctica, no por día) se pueden plantear resignificación de las mismas.

- Actividades no vinculadas con el recorte.: corresponde plantear objetivo, contenido y recursos. Juegos espontáneos: listado de propuestas a realizar en momentos de actividades menos dirigidas.
7.- Materiales o recursos a utilizar: En este apartado se deberá consignar también lo referido a selección de cuentos, poesías, entre otros. Los mismos pueden estar explícitos en las actividades.

8.- Evaluación: explicitar el/los instrumento/s de evaluación a utilizar (observación, registro narrativo, indicadores, construidos en forma de pregunta) a partir de todos los componentes de la planificación propuestos en relación a lo que se espera de los/as niños/as.

Para recordar:

- Con lenguaje académico.
- Las actividades son de los niños por lo que deben redactarse desde ellos.
- Justificar márgenes y páginas.
- Respetar el tiempo verbal en toda la redacción
- Deben referenciarse (según Normas APA) todos los datos de los cuentos, libros, videos, canciones…que se propongan.

Ejemplo:-MONTES, Graciela. (1983) "Los zapatos del ciempiés". Ilustraciones de Carlos Nine. Ediciones de la Urraca. Buenos Aires.

DOCUMENTOS AMPLIATORIOS:

-Cuadernos para el aula: Nivel Inicial Vol. 1- NAP Juegos y juguetes. Narración y biblioteca- Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

-Cuadernos para el aula: Nivel Inicial Vol. 2- NAP Números en juego. Zona fantástica- 1ra ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

-Candia, Ma. Renée (2010) "La planificación en la educación infantil" Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. 2010

-Pitluk, Laura (2006) "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo" Editorial Homo sapiens. Rosario.

-Poggi, A.: "La planificación en el nivel inicial. Reflexiones acerca de por qué y para qué planificar", Ministerio de Educación Tierra del Fuego, 2011, disponible en: http://www.educaciontdf.gov.ar/docentes/gestion_curricular/inicial/planificacionNivelInicial.pdf

Ministerio de Educación de Cba.: Planificar con unidades didácticas y proyectos, 2012, disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Planificaciones.pdf

Ministerio de Educación de Bs As: Orientaciones didácticas para el nivel inicial, disponible en:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2003/orientac_didacticas.pdf

-Origlio, Fabrizio (2007) "Proyectos y Unidades didácticas: propuestas educativas para niños de 4 y 5 años" Buenos Aires: Hola Chicos.

Soto, C. y otros: ¿Recortes del ambiente o temas? ¿Cómo abordar el ambiente socio-natural en la escuela infantil?, disponible en: http://ciequilmes.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/Recortes-del-ambiente-o-temas.pdf

Anexo V

Consigna trabajo práctico.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL.

TRAYECTO DE PRÁCTICA: **TALLER DE PRÁCTICA III. Ciclo lectivo 2018.**

PROFESORES: Patricia Destri, Silvina Hilgert, Liliana Profumieri

CURSO: 3º "A" Plan: 529/09.

TRABAJO PRÁCTICO Nº 1: El período de Inicio

Fecha de entrega: 28 de Mayo
El día 21de Mayo se resolverán las dudas.

Presentación del trabajo:
Individual.
Carátula inicial con todos los datos, consignas del TP, bibliografía final y anexo.
En párrafo justificado y letra Arial 12, interlineado 1,5. Márgenes: Superior 3 cm, inferior 2 cm, derecho 2 cm e izquierdo 3 cm.

Introducción:

Mediante esta instancia les proponemos reflexionar y teorizar sobre el periodo de Inicio, recuperando de los recorridos realizados a lo largo de su formación docente, elementos que les permitan problematizar la mirada de las prácticas educativas.

Consignas de trabajo:

1.- Elabora un texto narrativo conceptual que sirva de base para desarrollar una reunión de padres explicitando la importancia y las particularidades del período de inicio.
Plantea instancias de concreción de esa reunión de padres con estrategias y recursos pertinentes. (Videos, afiches, folletos, fotos, viñetas, etc.)

2.-Investiga, en base a la bibliografía propuesta al menos 4 aspectos importantes a tener en cuenta por el docente en el período de inicio. Realiza un desarrollo conceptual de los mismos enriquecido a través de diferente bibliografía utilizada a lo largo de tu formación. Formula ejemplos.

3.- Analiza en la siguiente página del portal de educación de la ciudad de Santa Fe los aspectos que por normativa corresponden al período de inicio y el desempeño que realiza

el docente en cada uno de ellos. Consigna el período que comprende en fechas y desarrolla que debe realizar el docente en cada uno de ellos basándote en la bibliografía utilizada. (Buscar Categoría Administrativa nivel inicial)

http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/calendario

4.- Retomando la entrevista realizada al docente, desarrolla una reflexión crítica apoyándote en la bibliografía dada. Incluye la transcripción de la entrevista en el anexo y en lo posible dos fotos. Si puedes tomar fotos de la institución también preséntalas en el anexo.

5.- Piensa que debes desempeñarte en una sala de 3 o 4 años en el período de inicio. Elije 3 NAP que consideres relevantes trabajar en dicha sala. Acótalo. Elabora 5 actividades para trabajar ese NAP. Dichas actividades nárralas y secuéncialas (es decir de menor a mayor complejidad). Deben denotarse en las mismas situaciones de inicio, de desarrollo y cierre. Especifica además los recursos utilizados. (Recuerda basarte en el documento que figura en el campus para la estructura de la planificación)

No olvides de citar e incluir al final del TP la Bibliografía utilizada, utilizando en ambos casos las normas APA.

Anexo VI

Entrevista

Docente: Prof. Silvina Hilgert

Fecha: Jueves 16 de Agosto del 2018.

1- ¿Hace mucho trabajás como docente? ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿En qué cátedras? ¿En qué ?

En el Nivel Superior desde el 2011, o sea hace 7 años. En el Taller de La Práctica III y IV del Profesorado de EducaciónInicial.

2. ¿Qué materias preferís enseñar?

Yo soy la docente especialista en el nivel, trabajé 25 años en el nivel inicial y el Taller de la Práctica es la única materia que puedo enseñar, que me gusta y disfruto mucho de hacerlo.

Aunque también puedo trabajar en Didáctica y Problemáticas Contemporáneas de La Educación Inicial, pero, me gustan los Talleres de la Practica.

Considero que es donde más yo puedo brindar mi experiencia, porque si bienlas otras dos cátedras donde puedo desempeñarme (Didáctica y Problemáticas Contemporáneas) se pueden conectar con la practica sin dudas, la conexión con el jardín, el ir al jardín, el ver a los niños y actualizarme en lo que me interesa, hoy lo veo desde los Talleres de la Práctica y creo que eso es re importante para acompañar a los alumnos.

3- ¿Cuántas alumnas son en el Taller de Práctica III? Contanos cómo las caracterizarías.

Este año son todas mujeres, empezaron 42 y continuaron el trayecto 29 de ellas.

En cuanto a la caracterización, es un muy lindo grupo porque yo he tenido otras experiencias y, en esta cátedra en especial, las estudiantes participan, se involucran, se

interesan. El nivel de alfabetización de este grupo es mejor que el de otros años anteriores, pero lo que más me gusta es esta inquietud que tienen por intelectualizar las cosas.

Yo trabajo en otro Instituto y veo que los grupos del otro Instituto por ejemplo son muy de ir a lo práctica, al recurso, al dibujito, al estereotipo y no el pensar en una propuesta que sea coherente que vaya con las perspectivas, por ejemplo, de género desde las diversas áreas, desde el interés de integrar al ambiente con la sociedad, desde reconsiderar las concepciones de héroe desde las Ciencias Sociales. Lo que veo es que estos grupos son mas actualizados. Tienen muy buena base desde las distintas áreas.

4- ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más comunes? ¿A que se deben?

En este grupo, ya te digo, la parte de alfabetización es mucho mejor que en los grupos de años anteriores, en ese aspecto no puedo decir que en este grupo haya grandes dificultades, lo que sí, que nos pasa todos los años, esque les cuesta integrar las áreas para la elaboración de las propuestas, es como que tienen todo el material teórico disponible pero lo dejan encapsulados en esas cátedras. En el momento de ponerlo en práctica o de elaborar propuestas no lo buscan, no recurren a ellos es como que lo tienen olvidado. Por eso les decimos, tanto en tercero como en cuarto, que no les vamos a dar material teórico, les pedimos que tomen todo lo que tienen de las distintas cátedras y que vamos a trabajar con ello.

5- ¿En qué cuestiones tienen más dificultades las estudiantes?

Por ahí si nos hacen ruido determinadas cosas que se desarrollan en las cátedras, a lo mejor realizar propuestas muy elevadas que seguramente son muy interesantes pero en las que cuesta mucho la contextualización. Por este motivo creemos necesario reunirnos con los co-formadores para acordar criterios comunes para que realmente cuando las estudiantes puedan realizar las propuestas, que las mismas sean propicias para cada sala, sino queda en la teoría.

Si quieren después les presto las planificaciones que realizaron las chicas para que ustedes puedan visibilizar las dificultades que tuvieron.

6- ¿Cuáles pueden ser los motivos de esas dificultades?

Si bien un poco mis respuestas se articulan con lo que ustedes me preguntan, yo trato de ubicarme en mi momento de estudiante también, y creo que uno va avanzando tratando de sacarse materias de encima, una vez que las sacaste, pasa el tiempo, pasa y pasa y no volvés. Entonces yo creo que ahí está el mayor problema. El no poder volver a los recorridos anteriores.

En cuarto año por ejemplo, es muy rica la experiencia en los Ateneos en los que justamente se recupera de cada área todo lo que vinieron trabajando en esos años y cuando ellas elaboran las propuestas intervienen todos los docentes haciéndolas pensar, reflexionar, todo eso que vinieron trabajando. En cambio, en tercero, por los tiempos y por no tener los docentes de todas las áreas[8], nos cuesta y yo, que soy especialista en el Nivel, por ahí tengo mis limitaciones, ya que uno no sabe exactamente todo lo que se está trabajando en cada área. O por ejemplo, no les podemos pedir planificaciones de ESI, porque todavía no lo vieron, tienen en cuarto año recién, entonces tampoco puedo volar mas allá. Las dificultades son esas, que las chicas quedan ancladas con lo teórico y les cuesta encauzarlos en las propuestas.

7- ¿Cuándo y cómo te diste cuenta que tenían esas dificultades?

Todos los años uno los va viendo. Por eso, años anteriores, por ejemplo, empezábamos con el periodo de inicio, trabajábamos lo que era ese periodo, después dábamos el seminario de las Instituciones y después recién empezábamos con planificación. Y ya hace dos años, que hemos decido trabajar en forma paralela las propuestas, por ejemplo, dos horas periodo de inicio y planificaciones, oSeminario de las instituciones y planificaciones, porque ahí vemos que están las dificultades. Entonces, este año, aprovechando que Patricia[9] estuvo ocupándose de los concursos y se ausentó en las clases desarrolladas, le metemos a la planificación y después vemos la parte del Seminario.

[8] Refiriéndose a la ausencia de profesores en algunas cátedras.
[9] Docente Generalista del Taller de Práctica III.

Porque realmente les digo, nunca es suficiente el tiempo, no por la planificación del formato teórico, porque ahí no está el problema, sino que el problema está en poder elaborar una propuesta pertinente y acorde al nivel, yo creo que ese es el eje. Y el tema de cómo las atraviesa su biografía escolar, constantemente, hace que no puedan despegarse de ellas, lo que dificultan las innovaciones, los trabajos desde el juego, todo eso. Es lo que más cuesta, porque cada vez se primariza mas entonces eso va tallando la biografía de cada uno, y cuando ellas van a observar también se encuentran con la ausencia de espacios de juego. Entonces también está bueno este encuentro que hacemos una vez al mes con los co-formadores para pedirles que sean flexibles con las propuestas que presentan las chicas y que realmente acepten más instancias de juego. Pero no un juego libre sin una intencionalidad, sin un sentido pedagógico; porque por ahí hay jardines que nos dicen "recibimos la orden de la directora que los dejemos jugar una hora en el patio porque hay que tener más juego" y es una concepción errónea, porque no es mas hora, mas tiempo sino que tenga una intencionalidad. Entonces con las chicas, tratamos de buscarle un sentido pedagógico, por más de que sea juego en el patio. Para que ellas se den cuenta, del tiempo muerto, y que cuando estén ejerciendo no cometan el mismo error.

8- ¿Vos qué haces en esos casos?

Bueno, este encuentro que les contaba con los co-formadores es una oportunidad de encuentro para trabajar en conjunto estas dificultades, así como también ir al aula, hablar con cada uno. Igual, estamos viviendo momentos en que los docentes faltan mucho, tienen reemplazantes y se complica mucho, ya que establecemos acuerdos con unos pero al momento de asistir nos encontramos con que hay otros docentes, por lo tanto tenemos que volver a construir un vínculo, y capaz que la semana que viene cambian nuevamente, porque hay traslados, nombramientos, licencias. Se complica mucho chicas, es la realidad.

9- ¿Cuáles son tus preocupaciones en relación con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura en tu cátedra?

Y, es realmente preocupante en este grupo como les decía, no hay grandes dificultades en torno a la alfabetización, veo que están mejor que otros años en relación a eso; pero les cuesta profundizar, esto de tener una actitud crítica frente a las cosas, el poder decir "bueno

a ver., este autor lo plantea de este lado, voy a buscar qué plantea el otro autor", ese análisis reflexivo falta y me preocupa mucho. Tiene que ver con las lecturas, por ahí nosotros les pedimos que retomen de otras cátedras y enriquezcan a partir de los recorridos sus propuestas. Me doy cuenta que falta apropiación en relación a esas prácticas, veo que leen, rinden, aprueban y queda ahí, en stand by, entonces cuando tienen que retomarlo me doy cuenta que no hubo apropiación.

10- Según tu experiencia, ¿esos problemas aparecen en otras instituciones y/o carreras?, ¿hay diferencias entre una y otra?, ¿en qué sentido?

Sí, se repite más gravemente, en Rafaela, en Esperanza. Ahí es peor todavía, porque directamente no se retoma la bibliografía. Las chicas van a la práctica y se amoldan a lo que le dicen la maestra co-formadora y entra en el mismo carril de los estereotipos. Entonces vos, por ejemplo, le planteas: "vamos a hacer una secuencia para resignificar un momento cotidiano"; y me mandan una secuencia en la que lo único que cambia es la carita del alcohol en gel con el que se lavan las manos. No llegan a comprender que lo que vos les estás pidiendo es más allá. Se enojan conmigo y me dicen: "no! Pero no sabemos qué es lo que quiere". Pero el temaes que no me basta a mí. Me da lo mismo que le pongan un perrito, yo lo que quiero es que vos trabajes porque es importante el lavado de manos y no que el lavado de manos pase desapercibido y no tenga una intencionalidad. O sea, lo veo más difícil todavía.

¿Conoces otras carreras en las que se presenten estos problemas?

En primaria debe pasar lo mismo por lo que comentan los profesores de Ateneo en cuarto. De que cuesta, bueno, en el caso de ellos no tienen el tema este de que les haga interferencia la actividad primarizada, porque son de primaria, pero si que les cuesta elaborar propuestas acordes a las trayectorias que las chicas vienen haciendo.

11- ¿Cómo evalúas? ¿Cómo corregís? ¿Por qué lo haces de esa manera? ¿Lo harías de otra forma?

Claro, si. Es como que uno va buscando sistematizar porque también son muchas. A mi me pasa, por ejemplo que en tercero son muchas y en cuarto también, acá, en esta institución.

No me pasa en la otra. Sin duda que son dos formas de evaluar distintas, porque son dos recorridos distintos de las alumnas. Entonces si yo les pediría a mis alumnas de allá lo que les pido acá las estaría matando. No es lo mismo. Y comparto mucho con la generalista. Yo aprendí mucho tanto de Patricia Destri como de Mercedes que tienen una mirada diferente. Porque nosotras que somos especialistas del nivel por ahí es muy buena esa complementariedad de esa mirada. Y bueno, la evaluación la vamos haciendo juntas. Yo si quieren después les doy algún ejemplo de parcial y eso para que ustedes vean, y la forma de sistematizar, o sea: en los trabajos prácticos se ve, si comprenden una consigna, la parte de ortografía, de redacción, si responde a la bibliografía que hemos trabajado. También cuando hicieron el trabajo del periodo de inicio ahí ya hicieron una entrevista. Entonces que ellas puedan justamente, analizar el periodo de inicio, desde la entrevista y en base a la teoría. Ellas tenían ver cómo podían conectar todo eso. Ese fue el trabajo del período de inicio. Después está el Seminario de las instituciones que lo vamos a hacer después;el año pasado lo hacía a través del análisis de blogs institucionales en donde ahí si había como una mirada más crítica grupal. Era poder decir "yo miro esta página y quiero ver cómo es esta institución". Yo "papá" por ejemplo: voy a inscribir a mi hijo en esa institución y ver qué dice esa página. Y si eso que dice condice, por ejemplo, con la foto que se pone, cuándo hablan de la integración. De eso también tengo material. Si ustedes lo quieren no hay ningún problema. Surgen cosas muy interesantes. O será que a mi esto me interesa. Yo soy grafóloga. Todo lo que sea escrito me habla por sí solo. Desde la letra que está puesta en la foto. La diagramación de la página, a qué le dan importancia, qué está primero, qué está después, por qué está en un costado, por qué está abajo, por qué está arriba; qué le muestro a los padres, qué le interesa a la institución que sepa el padre, ¿el proyecto pedagógico de la institución o que vea la foto del salón mas lindo que tiene y del salón más feo no pone la foto?. Todo ese tipo de cosas. Entonces, ahí para evaluar las alumnas, me interesa la mirada crítica. Que ellas puedan realmente analizar esa institución. Porque el día en que ellas van a presentarse en una institución tienen que tener una mirada amplia y crítica para saber cómo ubicarse como docentes. Para decir, bueno, en esta institución hay cosas que voy a poder hacer, hay cosas que no, y me tengo que saber ubicar. Y entonces para mí en ese trabajo es importante la mirada crítica.

Y en el trabajo de planificación, poder elaborar una propuesta que sea acorde al nivel. Que tenga juego, que sea inclusiva, que integre las áreas. Que se trabaje con pertinencia del marco teórico de cada área.

12- ¿Cuáles son los logros que debería alcanzar una buena estudiante en el recorrido por la cátedra?

Y… es muy amplio. Porque fíjense que cada trabajo apunta a cosas diferentes. Pero, esto de poder tener una mirada crítica frente a las instituciones, saber contextualizar, poder elaborar una buena propuesta. Que tenga el interés por decir: "yo recuerdo que en tal materia dimos tal cosa, lo voy a ir a buscar, a ver cómo se trabajaba". Porque nadie sabe todo, ni se acuerda de todo en el momento, pero sí tener esa actitud de búsqueda. De decir: "no me quedo con esto, ¿qué mas puedo investigar". Por supuesto que no lo logramos con todas, pero bueno, es lo que una intenta.

13-¿Cuáles son los indicadores generales de "éxito" y de "fracaso" escolar"?

Es muy difícil decir qué es éxito y qué es fracaso porque hay veces que vos decís "para mi esta es muy buena alumna, hizo un recorrido impecable" y va a las instituciones y no se sabe adaptar. A lo mejor elaboró una buena propuesta, pero no se sabe conectar o no tiene empatía con el personal de la institución. Es muy amplio. Pero a veces las chicas que son nivel medio, digamos, que no son tan brillantes en la escritura, ni en la reflexión crítica que uno pretende, en las instituciones van de diez y nos dejan re bien!. Y hay otras que son brillantes en la parte intelectual y en las prácticas les cuesta un poco más. Pero la idea es que confluya todo. Sería lo ideal. Por eso también nos cuesta mucho cuando tenemos que poner la nota final. Ahí decís, en el recorrido le fue bien y en la práctica estuvo floja, y si no, en la práctica le fue de diez y tiene los trabajos llenos de errores de ortografía. Eso que por ahí en el nivel inicial esté, cómo escriben en el pizarrón, esos son los únicos momentos que una tiene la oportunidad de ver que tienen errores de ortografía. Y uno les corrige, pero cuando están solas y escriben en el pizarrón vos no estás. El éxito y el fracaso dependen también de cómo ellas se posicionan en esa relación en la institución. A veces no les va muy bien en la institución pero uno sabe cómo fue el recorrido, las acompaña y bueno lo

sobrellevan. Les das la oportunidad y al año siguiente te das cuenta que se produce el cambio porque capitalizan eso en cuarto. En tercero decís: "Mirá, pasó esto, fijate lo otro", cuando las tengo en cuarto: "acordate lo que pasó", y después le va re bien. Pero vos te das cuenta que alumna tiene las herramientas para sobrellevar eso. Porque en la medida que vos recapitulás, en tercero le hacemos una reflexión de la práctica y en cuarto mucho más. Y ahí donde reconocen sus dificultades, ahí realmente arrancan bien. Es importante hacer un meaculpa de los errores, porque sino uno no aprende. Nadie nació sabiendo. Pero les cuesta muchísimo aceptar que uno les de sugerencias.

14- Recordamos que en una de las conversaciones que tuvimos nos mencionabas que algunas estudiantes copiaban planificaciones de Internet. ¿Por qué crees que hacen eso?

Yo creo que es porque están acostumbradas a bajar todo de Internet que es más cómodo. Les resuelve problemas de otras cátedras, pero la particularidad que nosotras tenemos, acá, tanto con Patricia como con Mercedes, que eso ya es una particularidad nuestra, nosotras les decimos "no copien de Internet porque no les va a servir, porque va a estar mal". Nosotras hablamos y le pedimos, por ejemplo, que las propuestas sean narradas. En Internet nunca están narradas, no hay un posicionamiento personal. Entonces ya no les va a servir, entonces nosotras tenemos un montón de cositas, que ya saben que no les va a servir. Entonces es como que no tienen de dónde agarrarse. La única forma de agarrarse es siguiendo el camino que le proponemos porque consideramos que es lo mejor, el poder elaborar una propuesta personal, adueñarse de esa propuesta.

15-¿Han planteado haberse dado cuenta de esas prácticas? ¿Qué es lo que ellas dicen ante eso?

Respecto a las planificaciones, sí lo reconocen, pero al principio lo reconocen. Igual yo creo que ya se comenta de un año a otro que nosotros no les aceptamos planificaciones bajadas de Internet. Cada vez vienen sabiendo, ellas mismas se dicen "no le copies por Internet porque no te va a servir".

16-¿Qué lugar o relevancia tienen las lecturas del material de cátedra para la formación? ¿Qué relación podés establecer entre la bibliografía brindada por la cátedra y la elaboración de planificaciones de las estudiantes que mencionábamos antes?

Bueno, ustedes verán que mucha bibliografía no les damos, ellos tienen en el campus colgados algunos materiales. Sí les pedimos que retomen cuestiones de las otras cátedras. Es un recorrido personal también, como son tres segundos que hacen dos terceros y, a su vez, tuvieron distintos profesores y son de distintos años recursantes, van cambiando, porque cambian mucho los profesores en los primeros años. Es muy difícil saber qué recorrido tiene cada una y que bibliografía le han dado, pero más o menos uno a los ejes los va manejando. Y la bibliografía que sí trabajamos es la del periodo de inicio, al que consideramos importante, y no hay mucho material sobre eso. Pero viste que nosotros hacíamos la observación del periodo de inicio y después como el plan dice que las chicas tienen que observar cinco semanas, nosotras poníamos más tiempo pero no lo pudimos hacer más, porque no era legal lo que les estábamos pidiendo. Para nosotros era re importante que vayan observar pero lo tuvimos que dejar de hacer. Pero bueno, lo trabajamos de la bibliografía, que era una lectura más sencilla, fácil y, en los trabajos prácticos, más o menos se vio que hubo lectura. Ahora viene la parte más pesadita del año con el seminario de las instituciones, que no lo pudimos hacer antes porque no estaba Patricia.

17-En cuanto a la escritura de la planificación ¿Qué dificultades se identifican con más regularidad?

En la parte de coordinación respecto al género y número así como también a los tiempos verbales es donde se observan dificultades con más frecuencia.

18-Desde tu postura y recorrido ¿Qué procesos y trabajos intelectuales implican la realización de una planificación? ¿Cómo se busca trabajar eso con las estudiantes?

Si, ese es un tema bastante complejo. Vieron que yo les decía, "ustedes estudian en psicología las concepciones de sujeto, de aprendizaje y no lo retoman después". Cuando yo

les corregía esas planificaciones que llegaban espontaneas, les ponía por ejemplo: ver concepción de sujeto, para que ellas vuelvan a las planificaciones, porque son en algunos casos también, yo no puedo volver atrás y darle bibliografía para aquellas que no lo tienen. Como ya te digo, son distintos recorridos, es complejo, pero bueno, intento así, a través de las planificaciones, para que ellas vuelvan y lo intelectualicen. Pero es lo que más cuesta. Yo así en las correcciones que les hago en las planificaciones, les señalo unas devoluciones al costadito.

19- Recordamos que antes de ingresar al aula, un día surgió el tema vinculado a la planificación y evaluación por competencias, justo en el mismo encuentro un grupo de estudiantes quería saber acerca del tema y les comentaste que más adelante lo conversarían ¿Quisieras contarnos qué opinas al respecto?

No lo trabajé para no confundirlas. Porque, si ya cuesta que se focalicen en esto, si encima les pongo las competencias, las chicas no van a practicar. Aparte, los jardines que usan competencias son los privados y la bibliografía y el enfoque filosófico, yo estuve mirando y no me cierra. Se lo di a Patricia y a Mercedes, que son mis compañeras y por ahí tienen una mirada más de lo teórico y dijeron "¿Qué es esto?". Entonces quedó ahí, no las quise confundir. Pero la verdad que no acuerdo. Es más exitista, no hay un proceso, no por nada está en las escuelas privadas.

20-En torno al pensar la enseñanza y la evaluación a partir de competencias ¿Qué impactos consideras que puede sufrir el sistema educativo?

Y, mucho, la categorización, la separación, la fragmentación, la clasificación entre el menos competente y más competente y no es inclusiva, no la considero inclusiva.

21-Ante el complejo campo educativo y los diversos modos y significados que adquiere la planificación en las diferentes instituciones educativas ¿Qué criterios asumen para llevar a cabo las planificaciones?

Nosotros tenemos un criterio institucional, es narrativa, con todos los componentes que tiene una planificación. Pero ahora estamos en un proceso de volver a repensarla, desde los lineamientos políticos que vienen de provincia, porque como ahora vino el concurso y nos

dieron los lineamientos, todas las planificaciones fueron pensadas para el concurso. Entonces, este año se presentó lo que había, porque estábamos en la elaboración de los mismos, pero ahora vamos a hacer las nuestras desde los marcos de los lineamientos, que es con la alfabetización, la inclusión, la perspectiva de género y con los programas específicos que nos manda la provincia.

22- En relación al abandono de la carrera, ¿cuáles son los motivos que motivan este abandono y cómo el instituto aborda la problemática?

El primer grupo que se va es porque no está en condiciones, porque no tienen las materias correlativas, piden las mesas especiales y rinden mal. Ustedes saben que para cursar tercero solamente tienen que tener las materias de primero, y se aprueban todas con trabajos grupales y promoción. Entonces, no hay un trabajo de desafío intelectual, la única que hay que se rinde es Psicología y Educación, entonces hace que lleguen muchos a tercero. Y después, muchas dejan cuando le pedís que hagan muchos trabajos prácticos y les pedís que piensen, que reflexionan, y porque sienten que no lo van a hacer, y esta seguidilla de planificación vuelve, planificación vuelve, cansa y es mucho esfuerzo.

Anexo VII

Carta al Equipo de cátedra

Ciudad de Santa Fe, 23 de Octubre de 2018
I.S.P N° 8 "Alte. G. Brown"

Equipo de Cátedra del Trayecto de Práctica III:

Durante el cursado de la cátedra "Taller de Prácticas de Lectura y Escritura" del cuarto año del Profesorado en Ciencias de la Educación, los docentes nos propusieron, como instancia formativa, elaborar una propuesta de enseñanza alternativa, a partir del trabajo de campo que realizamos con ustedes en el espacio del Taller de Práctica III del Profesorado de Educación Inicial en el Instituto Superior de Profesorado N° 8 "Alte. Guillermo Brown", de la ciudad de Santa Fe.

Durante las clases que presenciamos desarrollaron el tema "La planificación durante el periodo de inicio", la importancia del mismo y los componentes de la planificación. El trabajo de observaciones lo realizamos a lo largo de 5 encuentros- cada uno de 150 minutos, una vez a la semana, los días lunes de 19:50 a 22:20 hs.

En esta oportunidad, nos dirigimos a ustedes para ofrecerles un primer esbozo de la propuesta de trabajo alternativa que estamos pensando/diseñando. La misma no aspira a ser una crítica a sus prácticas y al modo de abordar el taller, sino que más bien, y antes que nada, recuperando sus preocupaciones, intenta ofrecerse como una propuesta alternativa pensada desde nuestro recorrido como estudiantes en formación, la cual implica un desafío para nosotras, dado que si bien está enmarcada en el diseño de una propuesta de cátedra, se constituye en una instancia de aprendizaje significativa de nuestro recorrido como futuras profesoras.

A lo largo del recorrido de observaciones consideramos valioso la habilitación de la palabra y la escucha atenta por parte del equipo de cátedra en torno a las preocupaciones que surgían de las estudiantes, resaltando sus intervenciones y aportes como guías en el proceso de pensar y escribir la planificación, teniendo en cuenta las dificultades y temores que presentó el grupo.

A partir de las clases observadas y del tema que desarrollaron, nos interesa retomar algunas cuestiones y preocupaciones que surgieron durante la entrevista realizada a Silvina Hilgert en torno a la lectura y a la escritura. Compartiendo sus mismas inquietudes decimos servirnos de ellas para esbozar la propuesta alternativa, la cual consideramos que podría ser desarrollada durante 5 clases.

En primer lugar, retomamos su preocupación sobre la lectura, la cual refiere a la dificultad de generar espacios y momentos de reflexión durante la formación de las estudiantes para apropiarse de diversas concepciones de autores trabajados y asumir posicionamientos críticos ante diferentes situaciones que les permitan construir e identificar el sentido de sus propuestas de planificación. En sus propias palabras:

> *"les cuesta profundizar, esto de tener una actitud crítica frente a las cosas, el poder decir "bueno a ver., este autor lo plantea de este lado, voy a buscar qué plantea el otro autor", ese análisis reflexivo falta y me preocupa mucho. Tiene que ver con las lecturas, por ahí nosotros les pedimos que retomen de otras cátedras y enriquezcan a partir de los recorridos sus propuestas. Me doy cuenta que falta apropiación en relación a esas prácticas, veo que leen, rinden, aprueban y queda ahí, en stand by, entonces cuando tienen que retomarlo me doy cuenta que no hubo apropiación"* (entrevista realizada a Silvina Hilgert, 16 de agosto de 2018)

En segundo lugar, queremos contarles que en nuestra secuencia, hemos pensado mantener la bibliografía propuesta durante el taller y disponible en el campus virtual. No obstante, nos gustaría agregar el texto de la autora Ruth Harf, "La planificación, una duda constante", en el que refiere a la importancia de la

escritura de la planificación concibiéndola como un proceso de construcción en el que la propuesta educativa implica un desafío de revisión y de reescritura constante, inacabada y en permanente vinculación y tensión con el conocimiento.

Teniendo en cuenta la modalidad de taller, la cual promueve instancias de producción permanente, colectivas, grupales y singulares de saberes centrados en el hacer, consideramos conveniente sustentar nuestra propuesta alternativa a partir de diferentes autores que nos permiten posicionarnos en torno a las prácticas de lectura y escritura desde un enfoque constructivista.

En vinculación con la lectura y a la escritura, Maite Alvarado sostiene que "El dominio de la lectura y la escritura sigue siendo hoy un objetivo democrático, ya que es condición para el acceso de todos a amplias porciones de la cultura y para el desarrollo del pensamiento lógico y crítico y de la imaginación (…), instrumentos insustituibles para el desarrollo de las funciones superiores de la cultura-como producción colectiva- y de las capacidades cognitivas –como construcción individual-" (Alvarado, 2004: 12)

Refiriendo específicamente a la lectura, retomamos las ideas de Solé (1992) quien desde una perspectiva interactiva piensa que este proceso no se centra específicamente ni en el texto ni en el lector, más bien considera a la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, por lo tanto el significado del texto se construye por un lector que es activo, variable, para quien la lectura tiene objetivos y la realiza con propósitos determinados.

Se enfatiza aquí el aspecto "constructivo" de la comprensión lectora donde el lector utiliza su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. En otras palabras, en este proceso interactivo interviene tanto el texto con su forma y su contenido, como el lector con sus expectativas y conocimientos previos.

Además consideramos clave retomar los aportes de Alvarado, específicamente el concepto de recursividad. A partir de allí creemos que es fundamental pensar que las propuestas de planificación demandan de estas instancias, tanto de planificación como de revisión, las cuales se realizan tantas veces como

sea necesario e interrumpen la redacción en cualquier momento. Asimismo, el tiempo es crucial en la escritura, dado que ésta es una práctica siempre en construcción y desarrollo.

Como referente teórico sostenemos que los aportes de Piaget abonan a nuestra propuesta pensando en un sujeto altamente activo, ya que es quien participa de la construcción de sus propios conocimientos, partiendo de los esquemas previos, modificándolos y reelaborándolos. En este sentido, el aprendizaje no es una mera réplica de la realidad, sino una construcción de conocimiento de cada sujeto cuando interaccionan los nuevos conocimientos con los previos.

En este sentido, el objetivo de nuestra propuesta alternativa es intentar que las estudiantes puedan asumir una postura crítica y reflexiva sobre el conocimiento y sobre sus prácticas, que posibilite la recuperación de saberes y conocimientos abordados por las diversas cátedras a lo largo de sus recorridos formativos.

Como anteriormente les comentábamos que nos situamos en los presupuestos epistemológicos desde una postura piagetiana, nos parece fundamental promover un diálogo entre los conocimientos apropiados por las estudiantes y estas nuevas instancias de problematización y reflexión que generen las situaciones problemáticas. En efecto, al tener en cuenta el rol activo que juega el sujeto en la construcción del conocimiento, consideramos pertinente construir una propuesta enmarcada en 3 instancias de elaboración y reflexión.

La primera instancia constará de dos momentos. En el primero de ellos, nos parece valioso retomar la actividad en la que les propusieron a las estudiantes realizar una entrevista a una docente en ejercicio sobre el periodo de inicio para luego, a partir de la realización de la misma y de las lecturas de sus propios trayectos de formación, puedan problematizarla/analizarla a la luz de los aportes de Sotto y Violante (2006) y de Pitluk (2006).

Se les propondrá, con la intención de posibilitar la reflexión y el análisis, algunas preguntas disparadoras. Algunas de ellas podrían ser: *¿Qué categorías y conceptos de los autores trabajados se pueden reconocer?, ¿cómo se ponen en juego en el relato? ¿Qué cuestiones sugieren, para revisar, cambiar,*

agregar, proponer a las prácticas analizadas? Entre líneas ¿Qué concepción de sujeto y de aprendizaje, se deja entrever en la entrevista? Con respecto al periodo de inicio ¿Qué visiones se reflejan acerca del mismo? ¿Pueden identificar algún argumento que valide la importancia y el sentido de este periodo para la formación del niño/a?

El segundo momento intentará retomar aquellas cuestiones que consideren relevantes para plasmarlas en un escrito individual a modo de ensayo sobre el sentido del período de inicio.

En la segunda instancia, retomando uno de los objetivos principales que se proponen desde el Taller (*Construir espacios de reflexión y debate que apunten al buen ejercicio de la palabra, el diálogo y la problematización de la realidad*[10]*)* se les propondrá a las estudiantes elaborar la planificación de un encuentro de intercambio con los estudiantes de 2do año del Taller de Práctica II que promueva espacios de reflexión y problematización de la escena pedagógica enmarcada en el período de inicio. En dicho encuentro, se invitará a las estudiantes a resignificar el sentido del mismo a través de una conversación para la cual deberán retomar los ensayos producidos, explicitando y decidiendo ciertos nudos o ejes problemáticos que organicen el diálogo entre el grupo de estudiantes. Los posibles ejes a abordar deberán ser planificados previamente - entre las docentes y el grupo de estudiantes - al interior de los encuentros en el espacio de Taller III.

Asimismo, nos parece significativo que las estudiantes debatan, construyan y decidan el nombre del encuentro, como así también elaboren la invitación al mismo. No es menor comunicarles a ustedes, que estas situaciones y espacios pensados desde nuestra propuesta, intentan desarrollar la autonomía de las estudiantes sin dejar de lado el acompañamiento y la intervención docente en sus trayectos de formación.

Para finalizar, el tercer momento será el desarrollo del encuentro de intercambio que anteriormente les comentábamos. Cabe aclarar, como mencionábamos al principio, que nuestra intención es generar una propuesta alternativa abierta que pueda enriquecerse con las modificaciones, sugerencias y aportes que ustedes consideren realizar. Por tal motivo, abrimos la posibilidad a que nos acerquen una respuesta escrita con

[10] Propósito extraído del programa de cátedra del Trayecto de Practica III, año 2018.

sus apreciaciones sobre este primer avance de propuesta alternativa, entendiendo que las mismas nos permitirán seguir aprendiendo, construyendo y generando inquietudes y reflexiones sobre lo complejo que resulta elaborar propuestas de enseñanza.

Para finalizar, queremos nuevamente hacerles llegar nuestro más sentido agradecimiento por la apertura y disposición del espacio que nos brindaron en el Taller para abocarnos a estas instancias de formación, como así también la disponibilidad de Silvina para realizar la entrevista y a todo el equipo para la lectura de esta carta.

Esperando sus apreciaciones escritas para continuar este diálogo, las saludamos atentamente

Cintia- Natalia y Jaquelina.

Bibliografía

- ALVARADO, M. (Coord.) (2004) Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Introducción y Capítulo 1.
- PITLUK, Laura (2006) La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo Editorial Homo sapiens. Rosario
- SOLÉ GALLART, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: ICE-Graó. Capítulo 1, 2, 4.
- SOTO, C., VIOLANTE, R. (Comps.) (2014) En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Paidós.

Anexo VIII

Respuesta del Equipo de cátedra

Santa Fe, 13 de Noviembre de 2018.

Queridas Jacqueline, Natalia y Cintia:

Al iniciar el presente año recibí en la regencia a Jacqueline D'amen (querida ex-alumna) egresada del profesorado de Nivel Inicial, quien venía a solicitarme el espacio de la cátedra del Taller III del Profesorado de Educación Inicial, la cual llevamos adelante desde hace varios años con la Profesora Silvina Hilgert. El objetivo de esta solicitud era realizar un trabajo pedido por la cátedra: Taller de prácticas de lectura y escritura y me comentó que al trabajo de observación lo realizan con dos compañeras: Natalia y Cintia, asistiendo desde los primeros días de clases durante 5 clases de 150 minutos, cabe aclarar que el taller se dicta los días lunes de 19,50 a 22,30hs, este trabajo les llevaría el primer cuatrimestre de cursado de la cátedra.

Antes de retirarse le solicité a Jaqueline una carta con el pedido, por parte de las docentes de la cátedra, que explicite el sentido de observación y la posterior propuesta que la lleve a transcurrir por el espacio del taller III.

Con mucha alegría las recibimos a ella y a sus dos compañeras el primer día de clases en el mes de abril, portando la nota de pedido de la profesora de la cátedra, para la cual venían a realizar el trabajo.

Se acomodaron al final del aula permaneciendo juntas durante todas las clases que vinieron a observar, sin faltar a ninguna de las clases, anotando y observando lo que sucedía y transcurría con el desarrollo que les dábamos a las mismas.

Los temas tratados en estas clases tenían que ver con los planificados y organizados como propuesta de nuestra planificación anual y condescendientes con los diseños del profesorado del Nivel inicial 528/12, estos son: Periodo de Inicio- Planificación didáctica: modos y estructuras en el nivel Inicial.

El trabajo con estas temáticas tiene como objetivo lograr que las alumnas se fortalezcan en la confección de sus futuras propuestas didácticas a implementar en el segundo cuatrimestre en las instituciones destino: Jardines de Infantes de la ciudad de Santa Fe

donde llevan a cabo lo que tradicionalmente se denomina “Prácticas de ensayo”, asisten durante 5 semanas a una sala realizando observaciones participantes y prácticas de momentos/ continuas. Estas propuestas didácticas son planificadas previamente en las clases de Taller III teniendo en cuenta las siguientes características de la salas observadas: el grupo de niños de 3 a 5 años que les ha tocado interactuar, formas de enseñanza que plantea el docente encargado de la sala, aspectos institucionales que se trabajan en el seminario que también está presente como contenido de la cátedra.

Respondiendo a la carta que en este caso nos dirigen ustedes:

Queremos dejar explicitado que trabajamos en el espacio del aula-Taller con la habilitación de la palabra, que nos permite reconocer aquellos aprendizajes que en el transcurso de su formación han ido obteniendo de los otros espacios de formación, nuestras alumnas. Coincidimos además en entender que el aprendizaje se construye de forma activa en la participación que no solo hacen las estudiantes, sino en la apropiación de los marcos teóricos que estas reciben en las distintas cátedras, y las relaciones que pueden realizar al momento de elaborar la propuesta didáctica.

En este momento de la carta nos parece importante comentarles que en estos últimos años nos encontramos con alumnas que ingresan al instituto con una problemática social compleja, provenientes de distintos sectores sociales y de distintas entidades educativas: públicas y privadas; con distintas formas de concebir al estudiante secundario, la enseñanza el aprendizaje y con distintas herramientas/estrategias al momento de apropiarse de los Marcos teóricos que se trabajan desde el curso introductorio en relación a la “Alfabetización académica”.

Muchas de estas alumnas realizaron el cursado de las cátedras de primer y segundo año en distintos tiempos académicos hasta que llegan a 3°año a realizar el Taller III, estas entre otras muchas otras consideraciones son las causas de que muchas veces nos llevan a replantearnos el plan de cátedra y la manera de llevar adelante la enseñanza primordial de este Taller que es poder producir su propio proyecto de planificación sostenido desde su creación personal. Por otra parte nos encontramos con que hay alumnas que estando en esta instancia no han tenido hasta el momento ninguna instancia de acercamiento a una sala del nivel, por un tiempo prolongado, de manera de observar con detenimiento las características del sujeto que aprende y del nivel para el que se

están formando; siendo atravesadas en forma constante por su biografía escolar, que mucho tiene de su escuela primaria, que les genera un alto impacto.

A esta altura y volviendo sobre la carta que ustedes nos escriben en donde nos cuentan los pasos que dieron al momento de realizar la propuesta alternativa podemos decirles:
En relación a la entrevista realizada a la profesora Silvina Hilgert nos interesa que pudiesen profundizar en lo registrado de esa conversación, ya que sólo toman una parte de la misma, parcializando la propuesta a una parte de esa charla.
En cuanto a la sugerencia de ustedes en cuanto a la utilización del texto de Harf Ruth en relación a tema planificación, les contamos que este tema es común con la cátedra Didáctica de la educación Inicial II, y el texto sugerido se trabaja con una serie de textos más en dicha cátedra.
Consideramos interesante los textos sugeridos para el trabajo de escritura y lectura Solé (1992) y Alvarado (2004), en el instituto también venimos trabajando con el texto de Carlino Paula (2005).
Es muy valioso el concepto que ustedes plantean de recursividad, que si bien intentamos sostenerlo se nos hace muy complejo con los tiempos disponibles, no obstante lo intentaremos proveer y revisar.

Sería interesante poder ahondar junto con ustedes en algunas propuestas ajustadas al tiempo real del año académico del cursado del taller III, de ser factibles antes de culminar el ciclo lectivo 2018, o tal vez como puntapié inicial para el futuro inicio del año académico 2019.

La propuesta presentada tiene un trabajo de articulación de dos cátedras: Taller II y Taller III, para hacer efectiva la misma deberíamos ponernos de acuerdo varios actores intervinientes: docentes y alumnos del Taller II y de Taller III.
Nos parecen interesantes las preguntas que aportan para la realización del TP reflexivo después de realizar la entrevista al docente sobre periodo de inicio y la elaboración del ensayo individual. Igualmente insistimos en tener en cuenta las características aportadas más arriba sobre el grupo clase, además de poder pensar las propuestas adecuadas al grupo de niños, teniendo en cuenta fundamentalmente la cuestión del tiempo real, los modos de agrupamiento y el espacio del aula.
Apostamos a que este escrito se siga reflexionando y redunde en propuestas alternativas de parte de ustedes, para seguir complejizando nuestras propias prácticas.

Atentamente: Patricia Destri- Silvina Hilgert.

Docentes de Taller III 3°A. Profesorado de Ed. Inicial del Instituto “Almirante Guillermo Brown”