



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educacion y Pedagogía

Trabajo Final de carrera del Licenciatura en Ciencias de la Educación

“Como llevar a cabo la Multitarea en el nivel Inicial”

Alumno: Pérez Gabriela Natalia

Sede Centro

Año 2020

Resumen (200 palabras se hace al final)

Este trabajo pretende analizar el abordaje de la multitarea desde la investigación documental y análisis teórico, para luego establecer pautas que determinen la modalidad pedagógica y organizativa que favorezca el desarrollo de la autonomía, respete los tiempos individuales de aprendizaje y ofrezca propuestas desafiantes para el logro y concreción cotidiana de una educación integral en la Educación Inicial.

Por otro lado, el análisis teórico de las investigaciones halladas sobre este tema muestra que el empleo de la multitarea, constituye uno de los criterios fundamentales para la autonomía del niño, a través de grupos homogéneos o heterogéneos, donde la conformación de grupos es en forma libre o definidos de antemano. Les permite alternar dando a los niños múltiples posibilidades de intercambiar puntos de vista, modos de hacer con sus pares, roles alternativo en los diferentes subgrupos en los que forma parte.

La multitarea no viene a sustituir el juego centralizador, el juego trabajo, juego en sectores y talleres sino que debe ser tomada como otra posibilidad de concebir la enseñanza-aprendizaje.

La misma requiere previsión, determinar propósitos, contenidos, la manera de ser abordada, selección del uso de materiales, organización del tiempo, distribución del espacio y los posibles agrupamientos de los alumnos.

La multitarea corre al docente del centro del escenario áulico, como único depositario del saber posibilitando que los niños logren mayor autonomía al poder elegir entre los escenarios o situaciones, en diversas situaciones de juego y/ o de otras propuestas de enseñanza lo que permite que la intervención docente sea más ajustada a las singularidades del niño.

Palabras Claves:

Multitarea - Modalidad organizativa - Educación Integral - Aprendizaje Individual - Continuidad de trayectorias - Docente mediador cultural

Índice

1	. Introducción	5
2	. Antecedentes de investigación.	¡Error! Marcador no definido.
3	. La Multitarea	15
3.1	Formatos de Multitarea	¡Error! Marcador no definido.5
3.1.1	Juego en rincones o en sectores/ rincones de actividad/ juego trabajo	¡Error! Marcador no definido.5
3.1.2	Talleres.....	¡Error! Marcador no definido.6
3.1.3	Trabajo- juego.....	¡Error! Marcador no definido.7
4	.Marco del Diseño Curricular del Nivel Inicial	19
5	.La multitarea en el marco del Diseño curricular.	¡Error! Marcador no definido.
6	. Enfoque Pedagógico de Regio Emilia.	295
6.1	Principios de la escuela Regio Emilia.....	29
6.2	La participación de las familias.... .	307
6.3	La Pedagogía de las relaciones.....	30
6.4	La teoría de los cien lenguajes del niño.	30
6.5	La práctica de la escucha.....	30
6.6	La Documentación.....	308
6.7	El valor de la diversidad y complejidad.....	28
6.8	Los espacios y ambientes.....	28
6.9	La organización del centro.....	28
6.10	La formación de los Educadores.....	28
6.11	El redescubrimiento de la creatividad.....	29
6.12	El taller y atelierista.....	29
7	Encuadre metodológico. .	29
7.1	Objetivo General.	30
7.2	Objetivos Específicos.....	30
7.3	Tipo de estudio.....	30
7.4	Diseño.....	30
7.5	Método.....	30

7.6	Técnica de Recolección de Datos.	30
8	. Propuesta Pedagógica.	30
9	. Conclusión.	34
10	. Bibliografía.....	37
11	Anexo: ¡Error! Marcador no definido.	9

1. Introducción

En este trabajo se abordara el siguiente interrogante ¿Cómo llevar a cabo la multitarea en el Nivel Inicial? En especial, se intentara contestar como se construye esta modalidad y organización de enseñanza, es decir que propuestas se originan, tiempos personales, distintos ritmos de aprendizajes, que escenarios deben disponer a fin de incluir a las distintas trayectorias educativas.

La temática de multitarea en el Nivel Inicial ha sido abordada previamente por diversos investigadores y especialistas de la educación y de las ciencias sociales.

Por un lado las investigaciones se centran principalmente en las características del fenómeno multitarea basándose que es una modalidad organizativa privilegiada porque favorece el desarrollo de actitudes de autonomía, promueve el trabajo en el pequeño grupo, respeta los tiempos de aprendizaje individuales y al ofrecer propuestas desafiantes contribuye al logro y concreción cotidiana de una educación integral.

Al respecto, cabe recordar que el diseño Curricular vigente para regular y orientar la educación en el primer ciclo del Nivel Inicial (Resolución 4483/11) explicita los principios que la deben sostener:

La construcción de vínculos afectivos estables y seguros. El derecho de los niños a jugar. La socialización de los niños a partir de su interacción e intercambio con el medio natural y social. El derecho de los niños a construir su identidad. El desarrollo de las capacidades de cada niño.

Estos principios, coinciden con los pilares irrenunciables que establecen las políticas de enseñanza pensadas para los niños menores de seis años que son incorporadas en el Marco Referencial Curricular de la Provincia de Buenos Aires y que son sostenidos en el Diseño Curricular de la educación inicial para el segundo ciclo. Ahora bien, es conveniente aclarar que aunque estén en consonancia, los pilares mencionados exceden a la prescripción curricular del primer ciclo, en algunos aspectos y avanzan definiendo otras dimensiones didácticas como principios irrenunciables, al señalar:

El docente como referente afectivo y facilitador de la ampliación de los repertorios culturales. La multitarea con ofertas diversas y simultáneas y el trabajo en pequeños

grupos como modalidad organizativa y privilegiada para los niños. La organización flexible de los tiempos. La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.

En el caso de otros investigadores el trabajo se centró en los pilares de la didáctica de la Educación Inicial, en el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural; el principio de globalización articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños/as; la centralidad del juego; la multitarea; la experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la organización flexible como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales; el docente como figura de sostén, significativo y como mediador cultural.

Por lo tanto se considera como interrogante inicial la importancia de llevar a cabo la multitarea en las aulas, revisar miradas, abrir nuevas preguntas y plantearnos algunos desafíos para pensar la enseñanza desde los pilares de la Educación Inicial.

El objetivo de la investigación es analizar cómo se aborda la multitarea y qué estilo de organización, motivación, rol de Educador, espacios, determinan dicha construcción.

El estudio se realizará en los análisis teóricos sobre la temática multitarea en el Nivel Inicial.

El propósito consiste en identificar los procedimientos que favorecen el abordaje de la multitarea, en las instituciones del Nivel Inicial, porque la modalidad organizativa de la enseñanza es parte de la condición para un trabajo continuo, sistemático y en pos de un desarrollo progresivo de la autonomía y la autogestión de los aprendizajes sosteniendo el reconocimiento de la diversidad rompiendo con modelos de enseñanza organizados al grupo total, en base a criterios homogeneizantes.

2. Antecedentes de investigación

El juego, en el Jardín de Infantes, es nombrado por Patricia Sa-rlé (2006) como la “textura” que entrama la cotidianeidad de los espacios, tanto en la materialidad (presencia de objetos, mobiliarios, recursos sonoros) como en la cultura simbólica que

se percibe e introduce a una manera identitaria de ser y estar, con la heterogeneidad de estilos y características que asume cada realidad.

Si bien se reconocen los distintos posicionamientos teóricos en la relación: juego y enseñanza, se sostiene como decisiva la intervención docente para enriquecer los espacios, los materiales, los motivos de los juegos, en torno a -propuestas pensadas para ampliar las posibilidades lúdicas y el repertorio de juego de los niños. Considerar el juego como central no implica que todo sea juego, pero sí que se privilegie el mismo como ámbito irrenunciable, en entornos seguros y confiables, con docentes con disponibilidad corporal, con una mirada atenta a las posibilidades lúdicas de los niños en la interrelación con sus pares, docentes y objetos, dispuestos a andamiar afectiva y cognitivamente los diversos estilos de aprendizaje.

En este sentido se orienta a:

Resignificar el patio como escenario de juego, desde intervenciones que promuevan alternativas de juegos, disponiendo variedad de objetos y/ o recursos didácticos, así como también la construcción de escenarios diversos. Disponer de los distintos espacios institucionales y habitarlos con propuestas que inviten a los niños a desarrollar diversidad de juegos, pensados y concretados con clara intencionalidad didáctica.

Habilitar los sectores de juego dentro de la sala y en la institución toda, como tarea convocante para todos los niños con propuestas que se renueven, pero que también permitan la reiteración que los niños necesitan, con materiales que se diversifiquen y espacios que se intervengan con intencionalidad lúdica.

Además, permitiendo conjugar en cada sector diversas opciones que convoquen a desarrollar la multitarea.

“Al jugar, el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad. El Juego le provee un contexto dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta, y también construir conocimientos nuevos. El juego lo ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse y cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social” (Sarlé, P., 2008).

El lugar del juego en la educación inicial, específicamente en contextos formales de enseñanza, ha sido tema común de numerosas investigaciones especialmente en los últimos 20 años. La referencia disponible es sumamente extensa y ha amplificado la

consideración del juego como aspecto estratégico para evaluar la calidad de la escuela infantil.

El valor del juego como foco para pensar y diseñar las prácticas y como actividad en la construcción del conocimiento en el niño pequeño, forma parte de las discusiones actuales en torno a la calidad de la educación infantil. Sin embargo, el modo en que se considera el jugar no siempre es el mismo.

En este sentido, la investigación realizada por Patricia Sarlé (2011) aborda tres modos de pensar el juego en relación con los espacios formales de enseñanza. En primer lugar se considera al juego como espacio cultural. En segundo lugar, se presentan los desafíos que plantean definir al juego como espacio imaginario. Finalmente se aborda al juego como espacio didáctico.

Al Pensar en el juego como espacio cultural, estamos imaginando la creación de un espacio nuevo en donde enseñar juegos que “apasionen” e inviten a ser jugados, es una variable a tener en cuenta. Juegos que atraigan a los niños a repetirlos y amplíen su capacidad lúdica, su repertorio de juegos. Juegos en los que el dominio de la situación no esté en el maestro sino en los jugadores. Juegos de los que se pueda disponer y elegir cuando se está con amigos, se necesita ocupar un tiempo inerte, distraerse o simplemente dejar volar la imaginación. Estos juegos son los que vale la pena traer a la escuela. Favorecerlos supone mirar no solo al contenido sino también al “valor” del juego en sí y asumir la responsabilidad de enseñar a jugarlos y enseñar en el juego.

Esta vinculación del juego con la cultura también la encontramos en la definición de los objetivos de la educación inicial que hace la Ley Nacional de Educación de la República Argentina. En su artículo 20, se propone: “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (Ministerio Nacional de Educación, 2006: art20d).

La autora infiere que atender al “modo de jugar” requiere comprender el espacio imaginario que habilita la situación lúdica, ese modo particular con que el niño pequeño transforma, modifica, da otro sentido a nuestras propuestas de juego para jugarlas “a su manera”, una manera que depende de su edad, sus experiencias previas y las nuevas experiencias que ofrecen contenido, tema, tramas diversas a sus juegos.

El juego como espacio imaginario abre lo que Foucault denomina “contraespacios” o “heterotopías”, lugares reales fuera de todo lugar; lugares que “existen concebidos en la cabeza de los hombres, o a decir verdad en el intersticio de sus palabras, en la espesura de sus relatos, o bien en el lugar sin lugar de sus sueños” (Foucault, 2010).

Crear espacios nuevos reales e imaginarios donde jugar sea posible, puede resultar complejo a la hora de diseñar la enseñanza. En un extremo, la inclusión del juego queda librada al azar o a la actividad espontánea del niño. Se lo defiende como derecho, se habla de él, los maestros se sorprenden por la riqueza o pobreza con que los niños juegan pero se sigue considerando al juego como “algo del niño” que hay que observar y “dejar que suceda”. En el otro extremo, la escuela continúa haciendo un uso “utilitario” del juego al presentarlo como un vehículo para enseñar otros contenidos que van “más allá” del jugar en sí. Este vaivén no hace más que volver a mostrar que a pesar del tiempo transcurrido, la polémica “entre jugar por jugar” y “jugar para”, aún sigue teniendo fuerza en el marco didáctico y en las prácticas cotidianas de muchos maestros. Un camino posible para acercar estos polos pareciera ser comenzar a mirar al juego no sólo como una actividad necesaria que debe considerarse al diseñar las prácticas, un “ambiente” particular de las salas de educación infantil, sino como una responsabilidad del educador. Aprender a mirar al juego ya no como medio, estrategia o actividad para presentar o facilitar el aprendizaje de otros contenidos, sino como un contenido en donde es necesario “enseñar a jugar”, “enseñar en el juego” y no solamente “enseñar con juegos” o “enseñar juegos diversos”.

En otras palabras, se precisa del diseño y aplicación de actividades sistemáticas y específicas, que garanticen la ampliación de la experiencia lúdica en los niños a partir de la enseñanza de diversidad de juegos, más allá de su aparición como facilitador o medio para enseñar contenidos específicos de otros campos de conocimiento marco teórico,

Para finalizar poner en discusión el lugar del juego parece un camino oportuno para volver a pensar en los niños pequeños y en propuestas de buena enseñanza brindando a los niños oportunidades de aprender cada vez más en formatos acordes con su edad.

Una investigación relevante sobre la temática en cuestión es también la realizada por María Lina Iglesias Forneiro (1996) donde abordó el estudio de la organización del espacio y del tiempo, las actividades y la participación de los docentes en su realización. Centrándose en el proceso de observación y evaluación de los ambientes de aprendizaje en el aula de educación infantil, analizando el primer lugar el concepto mismo de “ambiente de aprendizaje” las dimensiones que lo configuran y su diferenciación del concepto “espacio escolar”, y da pautas para llevar a cabo la evaluación del ambiente del aprendizaje, indicando dimensiones y variables que se deben observar.

Entre sus principales aportes encontramos que al referirse al espacio de las aulas, “espacio” y “ambiente” expresa que suelen ser empleados de modo equivalente, sin embargo podrían establecerse diferencias entre ellos.

El término “espacio” se refiere al espacio físico, caracterizado por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por el contrario el término “ambiente” se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen como son los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos.

Es por esta razón que el ambiente “habla”, nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, pero nunca nos deja indiferentes.

A su vez establece que desde el punto de vista escolar se puede entender el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí.

- **La Dimensión física:** hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico y sus condiciones estructurales, también comprende los objetos del espacio y su organización
- **La Dimensión Funcional:** es el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para el que están destinados. Pueden ser usados por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico. Según el tipo de actividades que los niños puedan realizar este adquiere una u otra dimensión funcional. Como puede ser el rincón de construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etc.
- **La Dimensión Temporal:** Está vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas: el tiempo de jugar en los rincones, de comunicarse con los demás en la asamblea, del cuento, el tiempo del comedor, del recreo, del trabajo individual o en pequeños grupos, etc., o también el tiempo de la actividad libre y autónoma y el tiempo de la actividad planificada y dirigida. En todo caso, debemos tener presente que la organización del espacio debe ser coherente con nuestra organización del tiempo y a la inversa. Pero además, la dimensión temporal hace referencia también al ritmo, vertiginoso o moderado, con que se desenvuelve la clase, al tempo. Así, nos encontramos con clases con un tempo alegre vivaz y otras con un tempo andante. Este tempo, o velocidad con la que

se ejecutan las distintas actividades, puede dar lugar a un ambiente estresante o, por el contrario, relajante y sosegado

- **La Dimensión Relacional:** Está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.). Todas estas cuestiones, y otras más, son las que configuran una determinada dimensión relacional del ambiente del aula.

Teniendo en cuenta estas dimensiones el espacio escolar, entendido como ambiente de aprendizaje ha de ser considerado según el autor como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa.

Esto dependerá entre otras cosas, del nivel de congruencia con el modelo educativo en el que nos movemos, supone la toma de decisiones en como ordenar el espacio, como equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad. En esta línea, Loughlin y Suina (1997)⁸ brindan una serie de ideas asociadas a mirar el espacio desde la perspectiva relacional. Para estas autoras:

- El ambiente de aprendizaje añade significatividad a la experiencia del alumno al atraer su interés, brindar información, estimular el empleo de determinadas destrezas o habilidades.
- Comunica límites y expectativas. Promueve la propia orientación.
- Invita a apresurarse o a prestar atención; a sostener la mirada o a ocultarse.

Apuntan que la estética del ambiente debe ser lo suficientemente agradable y diversa, de manera que motive o incite a que la comunidad educativa la descubra, la admire, se emocionen y la asimile en su cotidianidad, al punto que no dé lugar a actitudes indiferentes, negligentes o conformistas.

Por otro lado María Lina Iglesias Forneiro (1996) considera que llevar a cabo una evaluación del ambiente del aprendizaje implica, un proceso cíclico de cuatro fases que a continuación se detallan:

- **Identificar:** las dimensiones y variables que intervienen más directamente en la configuración de un determinado tipo de ambiente. Para ello es necesario conocer en profundidad el objeto o dimensión que se quiere evaluar, para poder descomponerlo en partes o unidades más fácilmente observables.
- **Observar:** la manifestación de las distintas variables en el aula con una mirada atenta. Los datos obtenidos nos aportarán información acerca de la influencia que el ambiente está ejerciendo en la conducta y en el aprendizaje de los niños. Para realizar una observación sistemática podemos disponer de algunos instrumentos que nos ayuden en la recogida de información: mapas espaciales, tablas de registro, etcétera.
- **Analizar:** los aspectos observados en detalle y reflexionar acerca de las implicaciones pedagógicas y educativas de dichos aspectos, es decir, cómo afectan estos a nuestra dinámica de trabajo y al aprendizaje de los niños. Develar esta influencia y cómo se produce nos permitirá saber si la disposición del ambiente responde efectivamente a nuestras intenciones educativas y, en caso de no ser así, nos aportará información para realizar las transformaciones que sean necesarias.
- **Intervenir:** para plantear alternativas viables de mejora. Toda evaluación ha de tener como finalidad última la mejora de la calidad. En base a los datos obtenidos de nuestra observación, análisis y reflexión, debemos planteamos qué podemos hacer, teniendo en cuenta nuestras posibilidades reales, para mejorar el ambiente de aprendizaje de nuestra aula.

En definitiva, la observación del espacio del aula debe servirnos para mejorarlo de modo que responda mejor a nuestras intenciones educativas, pero también para replanteamos las mismas.

De la misma forma, no se pueden dejar de mencionar los aportes del trabajo de Bosch y Duprat (1995), el juego constituye uno de los principales pilares de la educación inicial, por lo que es necesario habilitarlo como actividad del niño, como contenido y como medio para la construcción de conocimientos. Además, los autores reconocen como prioritarios el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, ya que no resulta posible pensar el desarrollo y la socialización del niño sin poner a su disposición variadas expresiones de la cultura. El tercero de los pilares consiste, de acuerdo con esta

perspectiva, en la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto y complementariedad con el niño y las familias.

En la misma línea, se parte del reconocimiento de que el juego es una pieza clave en la enseñanza en la Educación Inicial. En palabras de Sarlé (2008: 20):

“Al jugar, el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad. El juego le provee un contexto dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta, y también construir conocimientos nuevos.

El juego lo ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse y cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social”.

De hecho, según variadas investigaciones de los últimos veinte años citadas por la autora, el juego en la Educación Inicial se reconoce como un aspecto estratégico para evaluar la calidad de la escuela infantil (Peralta, 2002; Zabalza, 1996; Bennet, 1997; Johnson, Christie y Yawkey, 1999; Malajovich, 2000; Aubert y Caba, 2010; Pavía, 2006 y 2010).

Los NAP también marcan objetivos que sintonizan con esta perspectiva, al definir que la escuela debe garantizar experiencias de aprendizaje que promuevan en los alumnos:

“El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros” (NAP, 2004: 17).

Determina que el juego en el Nivel Inicial guía la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Sin embargo, no todos los niños juegan de la misma manera y menos aún a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida.

En este sentido son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega).

Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos.

Respecto del lugar del juego en el Nivel Inicial se dan en la actualidad discusiones controvertidas que polarizan posturas, desde aquellas que dan continuidad a cierta tradición del nivel de utilizarlo como recurso pedagógico creando situaciones artificiales que lo desvirtúan, hasta posiciones que lo excluyen de las aulas a partir de la definición de los contenidos de enseñanza, al interpretar que el juego es un componente dissociado de las estrategias didácticas.

De la revisión de los estudios e investigaciones anteriores se pueden extraer las siguientes conclusiones, en el contexto actual la multitarea es una modalidad del proceso de enseñanza que permite el despliegue de escenarios simultáneos, habilita un espacio de mayor autonomía que respeta los tiempos individuales, la elección, y permanencia con la tarea otorgando la interacción de los niños/as en pequeños grupos y respetando heterogeneidades.

Así mismo el empleo de esta estructura didáctica requiere previsión de propósitos, contenidos, determinar la anticipación de materiales, la organización del tiempo, los posibles agrupamientos y la distribución de los espacios.

Hoy en día, es indispensable incorporar formatos organizativos con propuestas de actividades orientadas a mejorar la enseñanza y replicar las buenas prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la E.I, pues solo así se logrará incidir en la mejora de los resultados del aprendizaje.

Un docente que necesariamente tenga una mirada que incida en el reconocimiento de formas de ser y de hacer que caracteriza a los niños/as en cada una de las aulas, que intervenga y sepa organizar un ambiente estimulante, abriendo infinitas posibilidades de acción.

De esta manera, se intenta a través del estudio de la revisión bibliográfica de publicaciones académicas sobre la temática abordada, comprender los alcances que se han desarrollado, sobre la relación entre el abordaje de la multitarea y aprendizaje escolar en este ensayo.

3. La Multitarea

La multitarea es una modalidad para organizar la enseñanza que se desarrolla en forma simultánea en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional.

La multitarea favorece el desarrollo de actitudes de autonomía, promueve el trabajo en el pequeño grupos, permite respetar a los niños en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otros, acompañándolos de un modo placentero en la conquista de sus aprendizajes.

A su vez le permite al docente interactuar con pequeños grupos y con los niños individualmente, según observe las necesidades y demandas de todos.

3.1- Formatos de Multitarea

Al pensar en la multitarea en el Jardín de Infantes (salas de 3 a 5 años) se consideran de interés sistematizar y recuperar algunos formatos organizativos de diversas propuestas de actividades que han estado presentes en la historia de la enseñanza en las salas. Se presentarán a continuación aquellas que reconocen como posibles formatos de multitarea:

- Juego en rincones o en sectores/ rincones de actividad/ juego trabajo
- Talleres
- Trabajo-Juego

3-1-1 Juego en rincones o en sectores/ rincones de actividad/ juego trabajo

Según la definición de Fritzche, C. y Duprat, H. San Martín (1969) este tipo de multitarea una propuesta de multitarea clásica o tradicional.

Se caracteriza porque en cada rincón o sector se presentan tareas diversas con objetivos y materiales variados.

El Juego Trabajo es un tipo de actividad organizada en pequeños grupos, en los que los niños eligen un sector de la sala donde van a jugar (dramatizar, construir, resolver juegos de mesa o de exploración de objetos) o realizar diferentes tipos de propuestas (dibujar, modelar, mirar libros, etc.)

El juego trabajo se organiza en cuatro momentos:

En el primero (planificación), frente a la propuesta del maestro, los niños eligen y deciden dónde, con quién, con qué y qué van a hacer.

El segundo momento (desarrollo) corresponde al momento de juego.

El tercero y cuarto momento suponen el orden y la evaluación de la propuesta.

A su vez pueden reconocerse dentro de las propuestas de juego en sectores a las siguientes modalidades:

1. Rincones tradicionales (dramatizaciones, construcciones, arte, juegos tranquilos, biblioteca, ciencias, carpintería)
2. Rincones tradicionales pero con la inclusión de otros rincones alternativos, como por ejemplo el rincón del agua, el rincón de cocina, el rincón musical, u otros posibles que surjan de las diferentes propuestas desarrolladas por los docentes.
3. Incluir en el juego en rincones propuestas específicas vinculadas con el desarrollo de algún proyecto en particular, lo que a veces implica trabajar sólo con algunos rincones en los que se toman aspectos del proyecto en curso.

3-1-2 Talleres

En este segundo grupo de multitareas se propone el desarrollo de tareas diferentes y simultáneas pero todas contribuyen al logro de un objetivo común que es compartido, tal es el caso de los talleres.

Por ejemplo, un taller de juegos matemáticos propone distintos juegos. Se propone que los niños logren apropiarse de contenidos matemáticos como el número como memoria de la cantidad, de la posición etc. y son distintas las tareas propuestas/juegos alternativos para elegir.

Los niños podrán lograr estos mismos propósitos participando de juegos de recorrido (presentados en un sector) juegos de emboque (como otra alternativa) juegos de cartas, juegos de rellenar, juegos tradicionales, entre otros.

O, a modo de ejemplo, un taller de diferentes juegos de recorrido: pueden optar entre el juego de la oca, carrera de coches, ludo. Es decir, diferentes propuestas a elegir presentadas en simultáneo.

Otro ejemplo puede ser proponerles que “toda la sala sea un rincón de arte” y en cada sector podrán elegir entre trabajar con modelado, pintura, dibujo, o collage. Algo así como un taller de arte pero en el que en simultáneo se presentan las diferentes técnicas como diversas propuestas para elegir entre ellas. Este formato es reconocido en muchos casos como propuesta de talleres.

3-1-3 Trabajo-Juego

Es un formato diferente al juego en rincones en donde los niños elaboran distintos materiales (por ejemplo, un grupo elabora los billetes, otro la máquina registradora, otro la lista de precios, etc.) para luego reunirlos en una actividad grupal de dramatización.

El trabajo-Juego es una de las formas de organización de las actividades propuesta en el Diseño Curricular de CABA 2000. A continuación se transcriben algunos aspectos de su caracterización: *“El trabajo-juego se caracteriza por: -el trabajo conjunto del grupo en relación con el objetivo que se persigue (por ejemplo, armar una estación de servicio) –una planificación compartida por todos los alumnos con la dirección de docente acerca de objetivo a alcanzar, los elementos que hay que elaborar, los materiales requeridos para la tarea, los que podrán ser provistos por los mismos niños y/o por el docente ,los responsables de la provisión y elaboración de los elementos”*

La preparación previa de los elementos por parte de los niños, que requiere de varios días de trabajo al finalizar este proceso se desarrolla el juego con todo el grupo o en subgrupos. Tiene diferentes propósitos, entre los cuales se pueden señalar, modificar la dinámica de un grupo comprometiéndolo en una labor conjunta que obliga a los niños a integrarse en un subgrupo a fin de concretar una tarea.

Respondiendo al mismo formato también se podría pensar en otras alternativas donde cada subgrupo elabora lo necesario para realizar luego una actividad grupal donde las producciones de los pequeños grupos se sumen e integren.

Por ejemplo, si se quiere construir una maqueta de algún espacio social que estén indagando (por ejemplo, el zoológico) un grupo modela los animales, otros los caminos, otros la boletería, etc. Luego cada grupo ubica sus producciones en la maqueta común. En estos casos la primera actividad es de multitarea en tanto los niños pueden optar entre diversas propuestas de construcción de materiales.

Todas estas propuestas están pensadas para ser realizadas con niños de las mismas edades, pero también resultan muy adecuadas cuando se trabaja con niños de edades mezcladas o integradas, o salas multiedad. También puede recurrirse a la multitarea como alternativa organizativa cuando se necesita desarrollar algún trabajo (con una interacción específica por parte del docente con el pequeño grupo). Por ejemplo, para la producción de un escrito, o el diálogo respecto de cómo producir algo en particular. En estos casos podrán organizarse diferentes propuestas alternativas en las que los niños puedan trabajar en forma autónoma (por ejemplo, construcciones, dramatizaciones, juegos tranquilos que sean conocidos) y en simultáneo ir convocando a los subgrupos definidos por el/la docente para poder trabajar especialmente en la producción o lectura de lo que se proponga.

Este concepto de Multitarea es formulado por Mónica Batalla sosteniendo que no nos estamos acercando a nuevas definiciones ni nuevas estrategias.

Es un formato muy trabajado en las salas de nivel inicial desde la época del inicio del constructivismo y la ley federal de educación. La propuesta implica un docente decidido a trabajar desde la heterogeneidad que presenta el grupo de niños, donde se deja de lado todo lo relacionado a un sistema de trabajo homogéneo, reflejado en el "todos hacemos lo mismo y aprendemos lo mismo en el mismo tiempo". A partir de esto el disparador está puesto en la forma en que la docente organiza cada propuesta (eje/contenidos) respondiendo a la multiplicidad de posibilidades que la misma brinda y recorriendo el camino de las inteligencias múltiples que nos destacan que cada niño aprende de forma diferente.

En la multitarea se corre el docente del centro del escenario abúlico y se organizan en modo simultáneo diferentes propuestas de enseñanzas posibilitando que el niño logre mayor autonomía porque elige los escenarios o las propuestas de enseñanza y favorece entonces que la docente intervenga desde una dinámica más ajustada a cada niño.

Pero tengamos en cuenta que esto implica:
- una seria planificación previa.

- una adecuada organización de espacios y recursos.
- una precisa organización de agenda de tiempos.

La multitarea propone otros tipos de espacios que están organizados y requieren la planificación previa y su inclusión en un plan anual o periódico. Modifica el modo de intervención docente que en el juego trabajo es más de observador y en la multitarea debe adecuarse a pequeños grupos y desarrollar propuestas específicas aunque variadas. Permite la habilitación de otros espacios más allá de la sala.

La multitarea implica espacios organizados intencionalmente para el desarrollo de un eje común desde diferentes miradas, y donde el docente no pierde la observación del grupo total pero tiene una participación activa en un solo espacio, donde los niños van a tener un trabajo en pequeños grupos con el docente. Implica por lo tanto, más de un espacio de aprendizaje (obviamente) y debe ser complejo, por lo tanto deberá responder a la cantidad de niños y a la idea de un trabajo en pequeños grupos. (Si tengo 20 niños, como mínimo deberá tener 4 espacios simultáneos).

El rol docente puede variar: estar siempre en el mismo espacio, por el cual en el transcurso de la jornada pasaran todos los niños y donde se producirá el aprendizaje de manera más guiada y compleja. O ir modificando el espacio durante la jornada y pasando por todos en el mismo tiempo de los niños y contemplando que todos los niños deben estar en el proceso durante la jornada.

Los niños pueden realizar una libre elección de espacios o conformar el grupo inicial con el cual pasaran por todos los espacios, lo que si debe ser explicado con claridad que por el espacio donde está la docente (si es que elige la primer propuesta) todos deben pasar.

4- Marco del diseño curricular del Nivel Inicial

La tarea de enseñar supone asumir una práctica social compleja, en la que cada docente, con un saber experto y decidido en cada acto educativo, como original y único, puede afrontar el encuentro de lo inesperado, ensayando respuestas provisorias y construyendo certezas temporales, promoviendo aprendizajes significativos, alojando y potenciando la

singularidad de cada niño. Enseñar en el Nivel Inicial, supone conducir y acompañar desde una intencionalidad pedagógica contextualizada, los procesos de construcción de significados y saberes que se abren en cada acto pedagógico, desarrollando como continuos de aprendizaje: aprender a jugar y jugar para aprender y alfabetizarse para aprender.

En el Diseño Curricular se definen “los principios irrenunciables que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de enseñar a niños que transitan este nivel educativo” (DC. Res.5024/18, p: 99). Es en este sentido, que los pilares de la didáctica y el enfoque de educación inclusiva se sostienen como los criterios y supuestos que permiten analizar, fundamentar y comprender la organización de la enseñanza en los Jardines de Infantes.

Priorizar el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural como dimensiones de una educación integral, supone reconocer que:

El proceso de socialización entendido como inherente al desarrollo personal y social de los niños, trasciende la mera incorporación acrítica de normas o pautas sociales. En tanto proceso vital, dinámico y continuo, demanda la proyección de ambientes áulicos e institucionales que desde el respeto y el anclaje en las pautas de crianza y educación familiares, y sociales, amplíen las oportunidades de aprendizaje como concreción del derecho a una educación integral en el desarrollo de las capacidades y en la construcción de los conocimientos que se reconocen como socialmente válidos en el Diseño Curricular y aportan a la alfabetización cultural. Desde una intencionalidad formativa, las pautas y normas que entranan el contexto institucional, se convierten en objetos didácticos, y por lo tanto, exigen ser enseñadas. “(...) la existencia de leyes y normas en una institución como en la sociedad en su totalidad, garantiza un modo de convivir basado en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos y remiten a principios éticos universales como el respeto por la diversidad cultural, la no discriminación, no al maltrato físico o psicológico entre otros. Coincidentemente con estas ideas planteadas, la tarea pedagógica supone generar condiciones para la construcción de un pensamiento analítico y comprensivo sobre éstos: su reconocimiento, su incumplimiento y las consecuencias del mismo tanto para sí como para los demás” (DGC y E: Comunicación Conjunta 02/17, p: 8)

Dentro del marco didáctico en el D.C se encuentran los propósitos de la E.I, las capacidades, los indicadores de avance, y los ámbitos de experiencia, estos últimos

proponen una re contextualización y la personalización del saber, conceptos que Brosseau (1994) introduce para caracterizar el trabajo docente como inverso al científico, conjugando situaciones que dan sentido a los conocimientos por enseñar.

Se propone a los ámbitos de experiencias definiéndolos como espacios y tiempos educativos organizados en torno a aquellas experiencias que se consideran de relevancia para el desarrollo de las capacidades de las infancias en el N.I. Se reconocen como inherentes al desarrollo de las infancias y entran saberes de las áreas de la enseñanza.

A continuación se desarrolla el Ámbito de experiencias de juego propiamente dicho: Desde múltiples marcos teóricos, el juego es definido como generador de zona de desarrollo próximo, considerándolo como un lenguaje privilegiado de los niños y como modo inexcusable de hacer y aprender, de construir saberes y vivencias en el Jardín de Infantes, reconociéndolo como actividad central en la que se produce desarrollo cognitivo, afectivo, estético, corporal y social de los niños.

Pero no solo es definido como modo de construir conocimiento, sino que ha sido sostenido como contenido curricular, adquiriendo con ello la categoría de objeto de enseñanza. Sin apartarse de estas definiciones, se reconoce el juego como contexto en el que cobran significado otros saberes que exigen ser aprendidos para dominar el formato de la propuesta lúdica. El juego propone una forma de construcción de saberes que permite arriesgar algunas respuestas, que solo son inteligibles en los límites de lo lúdico. La creación de un marco ficcional define, desde multiplicidad de significados, lo que en un orden ordinario aparece con un sentido unívoco. En este marco, lo que “es” “no es”, es decir, en el marco de representación de ficción que el juego supone, las acciones que allí se realizan adquieren un sentido diferente del que estas tendrían si fueran ejecutadas en otro marco.

“[...] en el juego se reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos. En el fondo, el juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes para el niño” (Bruner, J., 2003, “Juego, pensamiento y lenguaje”).

Al jugar se pone en acción un texto. Ese texto —que puede provenir de fuentes múltiples como, por ejemplo, experiencias personales, literarias, etc.— tiende, a medida que evoluciona el juego, a adquirir mayor nivel de complejidad y requiere, en el ámbito

educativo, un reconocimiento de vacancia que orienta la intencionalidad didáctica. Es un texto al principio implícito, que paulatinamente se va haciendo explícito, hasta alcanzar el estatus de regla explícita.

El juego como área de enseñanza, se propone en el Diseño Curricular de 2008 (Resolución 4069/08), significando un posicionamiento del mismo como objeto enseñable, que impacta positivamente en las prácticas didácticas del Nivel Inicial.

En este Diseño Curricular, y considerando el avance en lo que respecta al juego, se lo propone como ámbito de experiencias irrenunciable en el Nivel Inicial. Esto supone un avance en el abordaje didáctico del juego, en tanto se propone como objeto de conocimiento y como trama de experiencias que conjuga saberes curriculares, evitando la atomización curricular, a la vez que se condice con el marco legal que encuadra la prescripción curricular: Ley 13688, Capítulo III, artículo 26, inciso c, que al respecto de las funciones y objetivos del Nivel Inicial enuncia: “Implementar prescripciones curriculares que incorporen al juego como actividad ineludible para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, corporal y social”.

En este ámbito, se podrá ofrecer a los niños el amplísimo abanico de juegos que el Nivel Inicial reconoce a lo largo de su historia: juegos dramáticos, juegos de construcción, juegos colectivos, juegos tradicionales, juegos motores, etcétera.

Cabe resaltar la importancia de recurrir a los juegos que nos proporciona el acervo cultural, para no crear situaciones pseudo-lúdicas entendidas estas como actividades que aparecen siendo invitaciones al juego pero que no desarrollan la actitud lúdica, por ejemplo, “jugamos a investigar”, “jugamos a pintar”, etc. El desarrollo de los niños y el conocimiento de nuestra cultura podrán guiar a los docentes en la selección de propuestas para este ámbito.

5- La multitarea en el marco del Diseño Curricular

La multitarea como forma privilegiada de organizar la enseñanza centralizada en los ámbitos de experiencias, supone un trabajo continuo, sistemático y sostenido durante todo el Segundo Ciclo del Nivel Inicial, en pos de un desarrollo progresivo de la autonomía en torno a la capacidad de aprender a aprender y la autogestión de los aprendizajes, sosteniendo un enfoque que potencia la emergencia y el reconocimiento

de la diversidad y rompe con modelos de enseñanza organizados para el grupo total en base a criterios homogeneizantes. En este sentido, es deseable que la multitarea sea considerada como una modalidad de organización de la enseñanza recurrente y no esporádica. La misma se orienta a:

- Anticipar la organización de la multitarea considerando la modalidad que la misma puede asumir: concentrando propuestas de varias proyecciones, o en el desarrollo de una sola proyección, por ejemplo en un juego trabajo. Vale la aclaración que la multitarea es definida como una modalidad de organizar la enseñanza y no como estructura didáctica. Por lo tanto, cuando se refiere a la acción de anticipar, se alude a la antelación que debe tener toda tarea didáctica en el marco de la estructura didáctica (UD/Proyecto/Secuencia) que la contiene.
- Atender a la conformación de espacios (sala e institución) en los que se cuente con disponibilidad de recursos materiales y didácticos para que los niños puedan resolver las situaciones que se le presentan. El juego en los sectores, bien podría ser reconocido como una modalidad de desarrollar la multitarea enriquecida desde la conformación de escenarios, así como también desde los objetos, juguetes y recursos didácticos que se proponen en el marco de la estructura didáctica en la que se desarrollan. En este sentido, se considera óptimo variar la disposición y organización de los sectores, considerándolos como espacios lúdicos renovables y móviles desde propuestas anticipadas con una intencionalidad didáctica.
- Organizar los grupos con criterios variables, arbitrando la posibilidad de la elección espontánea de los niños, y apostando a la conformación heterogénea de los grupos.
- Prever experiencias de aprendizaje que puedan desarrollarse con distintos grados de directividad del docente, en tanto, si todas ellas implican una intervención muy guiada del proceso, seguramente se presentarán exigencias de atención de los niños en forma simultánea, y lejos de desarrollar la autonomía, se estarían recreando formas de enseñanza centradas en el docente.
- Considerar una organización temporal flexible que respete los tiempos individuales y grupales en el desarrollo de las tareas.
- Iniciar la organización de la multitarea, presentando y recorriendo con los niños los espacios diferenciados, los materiales que se han dispuesto, permitiendo la

anticipación de la propuesta y acordando las formas que asumirán las tareas. En este momento la circulación de la palabra en un marco dialógico es fundamental, en tanto no se trata de generar un “encuadre explicativo” en el que la docente realiza una “introducción” a la multitarea, sino que se trata de generar un momento en el cual se insta a construir sentidos compartidos en el desarrollo progresivo de la capacidad de compromiso y responsabilidad de las tareas que se asumirán.

- Durante el desarrollo de la multitarea, la intervención docente tenderá a incentivar procesos de construcción de saberes, fomentar la interacción entre los niños, así como también entre los niños y los objetos, acompañar desde la palabra, hacer de andamiaje, observar al grupo en su totalidad, pero también a enfocar en las formas de interacción que asume cada agrupamiento, favoreciendo un clima que respete la heterogeneidad de formas de resolución y promueva el reconocimiento de otros puntos de vista.
- Propiciar un momento de cierre de la multitarea, recuperando lo transitado desde la expresión (oral/gráfica/tridimensional/etc.) de los niños. Este momento, será propicio recuperar las observaciones realizadas en “el durante” para promover argumentaciones cada vez más ricas en contenido y forma. Debe considerarse que el mencionado momento no necesariamente debe efectivizarse como instancia posterior las actividades, a fin de evitar el cansancio o el agobio en los niños. Desde una mirada atenta el docente podrá decidir cuándo y cuánto es el tiempo necesario para compartir las experiencias, favoreciendo un ámbito de comunicación que enriquezca a todos los niños, desde la expresión y la escucha respetuosa.

Es oportuno aclarar que los momentos de apertura y cierre que aquí se plantean, tienen como objetivo primordial, hacer circular la palabra entre los niños en experiencias de comunicación significativas y enriquecidas desde las tareas que los han convocado, siendo deseable que los mismos no sean considerados como momentos o estructuras rígidas.

- Facilitar la reiteración de la propuesta de la multitarea, posibilitando así los procesos de apropiación en los niños.
- Promover la multitarea como modalidad de organización sistemática y sostenida de la enseñanza para todo el Jardín de Infantes, permitiendo la circulación de los

niños por las distintas propuestas que se ofrezcan en las salas, favoreciendo el intercambio entre los niños de las distintas salas y sus docentes, habitando con un sentido didáctico anticipado los distintos espacios institución.

6- Enfoque pedagógico Reggio Emilia

Este enfoque pedagógico surgió después de la Segunda Guerra Mundial, en la ciudad de Reggio Emilia en Italia, a finales de los años sesenta, y se basa principalmente en darle la importancia al arte en la etapa preescolar. Loris Malaguzzi, como maestro y pedagogo, fue el creador de la metodología educativa de las escuelas de Reggio Emilia, él era el impulsor y autor de esta pedagogía que tiene como fin la escucha y el reconocimiento de las habilidades que cada uno de los niños posee, mediante las cien lenguas del niño, una idea que se refiere a las diversas formas que utilizan los niños para expresarse.

Para entonces, Malaguzzi empezó a replantear el método educativo, puesto que el niño se veía empobrecido y subestimado en el proceso de aprendizaje, no lo dejaban expresarse ni experimentar por sí mismo. Posteriormente, un grupo de personas de raíces campesinas, quienes vivían en Reggio Emilia, construyó y lideró una escuela para niños. En el año de 1963, se abrió la primera escuela infantil de Reggio Emilia para la primera infancia, dirigida a niños que tuviesen máximo tres años.

Así, las escuelas reggianas tenían como objetivo trabajar mediante proyectos que surgen a partir de cada una de las experiencias provenientes de los niños en su diario vivir, pues es justo ahí donde nacen los intereses que los motivan a aprender. A partir de estos proyectos, los niños y las niñas van adquiriendo diferentes habilidades en cuanto a la parte social, física, cognitiva y del lenguaje, por esa razón, ellos se aproximan al aprendizaje mediante diferentes perspectivas que van adquiriendo en contextos, experiencias y situaciones de su diario vivir.

De igual modo, este enfoque le permite al niño aprender en un ambiente donde pueda relacionarse con otros, convivir, vivir y aprender conjuntamente. En suma, es una de las filosofías educativas que da base a la imagen del niño, y de cada uno de los seres

humanos, como los principales poseedores de potenciales para un mejor desarrollo, quienes como sujetos de derechos aprenden y crecen relacionándose con los demás.

Adicionalmente, desde esta perspectiva se le da lugar a las familias; al ambiente; al entorno educativo; a los salones como el principal centro de atención e interés; al uso fundamental de la naturaleza como la principal herramienta de este enfoque; a la documentación; a los diferentes proyectos educativos; a la formación constante de los maestros; al atelier y a los talleristas, e inclusive a la cocina dentro de la escuela.

Sin duda, este enfoque ha sido uno de las fuentes de inspiración en muchas instituciones en donde la primera infancia es protagonista de su propio conocimiento. Su creador, Loris Malaguzzi, le dio un privilegiado lugar a la infancia, pues allí el niño interviene en su aprendizaje continuo con la participación de un adulto. En síntesis, este ambiente está creado para niños, y en él, los educadores crean el ambiente, así como los niños y los adultos.

6-1 Principios de la escuela Reggio Emilia

Según Osorio y Meng (2009) existen unos puntos clave del enfoque Reggio Emilia, los más importantes son: la pareja educativa, la cocina en la escuela, el taller, la información permanente del profesorado, talleristas, la investigación, la participación social, y la documentación y recogida de información.

Para empezar, se tiene en cuenta la información sobre el alumno en las escuelas Reggio Emilia, pues es importante informar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que a través de él se recopila información que permite retomar cada una de las experiencias vividas con los niños. No obstante, esta documentación no consiste solo en archivar fotos, videos o anotaciones, sino que implica realizar este proceso junto con el niño, siempre teniéndolo presente, y se comienza a archivar mucho antes de que los niños lleguen a la escuela.

Simultáneamente, para las escuelas infantiles Reggio Emilia (1995) es de gran interés que los niños visiten las escuelas antes de ingresar, pues esto les permitirá conocer los espacios, los alumnos y los maestros con quienes se van a relacionar. También aquí es

clave que los profesores de las escuelas de niños con edades de tres a seis años, mantengan contacto con los profesores de las escuelas que tienen niños de cero a tres años, debido a que esto permitirá intercambiar información acerca de las características y competencias que desarrolla cada niño, para así poderle informar a los padres.

6.2 La participación de las familias.

La idea de que la familia es un recurso educativo fundamental es un pilar básico, por lo que desde la escuela se promueve y facilita la implicación de éstas en la vida escolar. “De aquí la necesidad de reconocer un nuevo rol a la familia, una familia que no está dispuesta a delegar sus responsabilidades educativas y que exige poder ejercitar el derecho a una participación auténtica en la gestión de la escuela” (Beresaluce, 2009: 128-129).

6.3 La pedagogía de las relaciones.

Se considera fundamental el trabajo en equipo y cooperativo, ya que los niños y niñas realizan sus aprendizajes a través de los proyectos y éstos son realizados en grupo. Además de esos aprendizajes, esta forma de trabajo permite desarrollar también un aprendizaje en valores (Gomis, 2007).

6.4 La teoría de los cien lenguajes del niño.

Desde el enfoque reggiano, no solo existe el lenguaje verbal o gestual como forma de comunicación, sino que se reconoce y valora los múltiples códigos que utilizan los niños y niñas a la hora de comunicarse. La valoración de estos códigos lingüísticos y su pluralidad ha vencido a las contraposiciones culturales entre cuerpo y mente, acción y pensamiento o ciencia y fantasía (Spaggiari, 2001). En su poema “Los cien lenguajes del niño”, Malaguzzi pretende que los adultos entiendan las cien formas que tienen los niños de comunicarse y expresarse (Véase Anexo I).

6.5 La práctica de la escucha.

Se trata de escuchar de verdad al niño, rompiendo la verticalidad tradicional de la relación entre niño-adulto, en sus cien lenguajes. “Practicar la escucha es decisivo para que el niño construya un sentido a lo que hace y encuentre el placer y el valor de comunicar. Escuchar- para el pedagogo de Correggio- es un arte para entender una

cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar y desear” (Beresaluce, 2009:128).

6.6 La documentación.

La documentación que se va recopilando a lo largo de los proyectos es de suma importancia ya que se considera “como base para la lectura y valoración de los procesos de aprendizaje, como instrumento de interpretación y de conocimiento integral del niño” (Gomis, 2007:199).

6.7 El valor de la diversidad y la complejidad.

Desde Reggio, la enseñanza solo se concibe de una forma heterogénea, por lo que se enseña a vivir las diferencias sin individualizarlas, tratando de sacar el mayor partido de las mismas en lugar de verlas como problemas y alejarlas. La multiculturalidad para la pedagogía reggiana “significa superar la cultura de la fragmentación, de la separación, de los individualismos y localismos” (Rinaldi, 2011:182).

6.8 Los espacios y ambientes.

Desde las escuelas reggianas, se considera que tanto los espacios como el ambiente en las escuelas, son un tercer maestro. Estos espacios están organizados de tal manera que los niños y niñas realicen por sí solos asociaciones, propuestas, investigaciones y descubrimientos sin que sea casi necesaria la intervención de los adultos. En definitiva, un lugar “que permita desarrollar al máximo las potencialidades y capacidades de los alumnos” (Gomis, 2007:198).

6.9 La organización del centro.

La organización del centro no es vista solo como un aspecto de gestión, sino que se integra en el proyecto y forma parte de él siendo una parte decisiva en las finalidades del proyecto educativo, considerándose fundamental para éste, una gran estructuración de las funciones que desempeñan cada uno de los miembros del personal, una correcta organización así como la distribución y la gestión de los recursos tanto personales como materiales.

6.10 La formación de los educadores.

La formación de los profesionales que trabajan en Reggio es continua y permanente y considerada tanto un derecho como un deber de los mismos. Además de la formación en sí, los profesionales tienen reuniones semanales donde comparten lo observado y documentado, en el trabajo con sus alumnos, en una puesta en común de los proyectos. Con ello, examinan fortalezas y debilidades del trabajo y reflexionan acerca de nuevos métodos de trabajo.

6.11 El redescubrimiento de la creatividad.

Cuando desde Reggio se habla de creatividad, se refiere a ésta como una facultad innata que todos los seres humanos poseemos y que ésta se puede desarrollar con un trabajo y una estimulación adecuada.

6.12 El taller y el atelierista.

La idea de taller surgió del deseo de Malaguzzi de sobrepasar las interpretaciones de los lenguajes del niño ofreciéndole un lugar para investigar en el cual la imaginación, la creatividad o la expresión se entrelazaran. En este espacio, considerado taller, existe una gran variedad tanto de materiales como de recursos con los que los niños trabajan libremente y con el cual se pretende educar el sentido estético. El atelier, como es denominado en las escuelas reggianas el taller, es “un espacio creado para dar rienda suelta a la imaginación, la expresión, la invención, la empatía...Un espacio donde los 100 lenguajes del niño pueden ser expresados y escuchados” (Costa, 2013: 26). Pero desde este espacio no solo se pretende educar el sentido estético, o realizar expresiones plásticas, sino que busca ser un espacio donde los cien lenguajes del niño se integren y se interrelacionen. En este espacio es posible vislumbrar las potencialidades de los niños y niñas que en el aula normal no se apreciarían, ya que se sale del funcionamiento normal de trabajo, “para esto hay que probar lo diferente, encontrar el sentido oculto de los matices de la expresión infantil” (Beresaluce, 2008:354).

7- Encuadre metodológico.

7.1 Objetivo General.

Desarrollar una propuesta pedagógica para el abordaje de la multitarea en el Nivel Inicial.

7.2 Objetivos Específicos.

Analizar el abordaje de la multitarea desde la investigación documental y análisis teórico, para luego establecer pautas que determinen la modalidad pedagógica y organizativa que favorezca el desarrollo de la autonomía, respete los tiempos individuales de aprendizaje y ofrezca propuestas desafiantes para el logro y concreción cotidiana de una educación integral en la Educación Inicial.

7.3 Tipo de estudio.

La investigación es de naturaleza descriptiva y exploratoria.

7.4 Diseño.

El diseño de la investigación fue de tipo no experimental, descriptiva y exploratoria ya que no se sometieron a prueba las variables de estudio.

7.5 Método.

El método empleado en este estudio fue inductivo y un enfoque cualitativo.

7.6 Técnica de Recolección de Datos.

La técnica utilizada fue el análisis teórico documental y la observación no estructurada.

8- Propuesta Pedagógica.

El empleo de la multitarea propone como modalidad de organización ofrecer en simultáneo distintas situaciones de enseñanza para desarrollarlas en pequeños grupos o parejas. Por ejemplo, armar dos o tres escenarios con situaciones de juego dramático, juegos de construcción con materiales no-estructurados, el espacio de la biblioteca, talleres, juego trabajo, etc.

La exploración frente a cada propuesta pedagógica como opción de la multitarea se encuentra mediada por la intervención del docente quien convoca a desenvolverse con autonomía sobre las diferentes actividades.

La autonomía en el/la niño/a a través de la libre elección, posibilita afianzar la confianza, la creatividad de pensamiento y la acción.

El docente interviene participando, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones de manera conjunta con los niños, acompañando con la palabra, lo que posibilitará la construcción de significados.

Formar alumnos competentes requiere que los niños, desde sus primeras trayectorias educativas, tengan la posibilidad de “apropiarse” de los aprendizajes,

Al planificar una estructura didáctica (unidad didáctica, proyecto, secuencias didácticas, multitarea), el contexto es también determinado por los espacios, ambientes, que establecen las posibilidades de aprendizaje de nuestras/os alumnas/os.

El espacio escolar debe ser flexible en el tiempo, ser modificado según la propuesta y la necesidad para que se transforme en un ambiente eficaz. Debe considerarse una variable didáctica a tener en cuenta a la hora de diseñar la propuesta concreta de trabajo en la sala.

La multitarea ofrece un ambiente y espacio dinámico, con el sentido de modificarlos y llenarlos de materiales atractivos. Según Zabalza (1996) "el espacio en la educación se constituye como una estructura de oportunidades. Será facilitador o por el contrario limitador, en función del nivel de congruencia con respecto a los objetivos y dinámica general de las actividades que se pongan en marcha”.

El juego es el elemento básico de la imaginación creadora. El propósito estará en ofrecer situaciones con potencial lúdico, en las que los/as niños/as son quienes deciden si juegan o no, otorgándole un carácter simbólico a las propuestas que se ofrecen.

Por consiguiente pueden identificarse las siguientes prácticas que favorecen la construcción de aprendizaje a través de la estructura didáctica, la multitarea dará la posibilidad de:

- Actitudes de autonomía
- Trabajo en pequeños grupos
- Tiempos individuales
- Propuestas desafiantes, favorecer la libre elección de las mismas.
- Desarrollo integral
- Ofrecer situaciones con potencial lúdico.
- Respetar los intereses de los/as niños/as

Teniendo en cuenta nuestro presente inédito con la actual pandemia covid 19 resulta necesario respetar pautas para la organización pedagógica e institucional de los establecimientos, planificar de un modo diferente la tarea escolar, teniendo en cuenta el plan jurisdiccional con lineamientos generales de cumplimiento obligatorio para el retorno seguro a clases presenciales, para concretarse se planifica el siguiente proyecto para llevar a cabo.

PROYECTO "Desafío de burbujas"

CAPACIDADES:

- Compromiso y responsabilidad.
- Comunicación.

PROPÓSITOS:

- Promover la integración al grupo en el desarrollo de las actividades del jardín y en la convivencia cotidiana poniendo en acción las nuevas pautas de prevención.
- Ofrecer oportunidades de desarrollo de la capacidad creativa, del placer por explorar y conocer, y la participación en actividades colectivas respetando el distanciamiento social.
- Generar y fortalecer vínculos de afecto y confianza que brinden seguridad y deseos de pertenecer y aprender en el jardín.

FUNDAMENTACIÓN:

La vuelta a clases cada año siempre nos genera emociones y sentimientos diferentes en cada uno. Pero en esta oportunidad volver a clases en un nuevo contexto en el que debemos asistir al jardín de una forma diferente, ajustándonos a las necesidades y posibilidades del mismo, genera tanto en nuestros alumnos como en los docentes muchas incertidumbres y miedos.

Teniendo en cuenta todo lo que se pone en juego en este momento es que proponemos un proyecto en el que a través del juego los alumnos encuentren un puente sólido en el que puedan llegar a adquirir y asimilar estas nuevas pautas para relacionarnos, para jugar y usar los espacios dentro del jardín. Construir juntos estos nuevos conocimientos de socialización que tanto distan de lo que hasta ahora conocíamos nos permitirán disfrutar de cada momento abriendo puertas para que cada uno pueda expresar emociones, reencontrarse y volver a emocionarse jugando y generando vínculos.

AREA-CONTENIDO

Formación personal y social: integración al grupo, a la institución, al contexto:

- ★ Reconocer, identificar y expresar los sentimientos emociones básicas afectos y necesidades propias.
- ★ Aceptar paulatinamente normas, pautas y límites.

Reconocimiento de algunos aspectos de la vida social las instituciones y los trabajos.

- ★ Aproximarse a las normas que regulan y organizan el funcionamiento.

Prácticas del lenguaje:

- ★ **Hablar y escuchar en situaciones sociales.**
- ★ **Escribir mediante el dictado.**

Educación artística:

La producción plástico visual:

Composiciones virtuales en la bidimensional

ÁMBITOS DE EXPERIENCIA

-Estéticas.

-Cotidianas.

-Juego

-Comunicación

FORMAS DE ENSEÑAR

Mirar/Observar

-Observar el juego y las actividades de los niños para seleccionar o adaptar los juegos y actividades según sus posibilidades.

Realización de acciones conjuntas

-Apreciar, contemplar, descubrir, explorar, producir por los niños, junto con ellos y “dejarlos hacer”, aportando la emoción que el adulto siente frente al hecho estético.

Acompañar con la palabra

-Compartir emociones transmitiendo la palabra con sentido bello.

EXPERIENCIAS/ACTIVIDADES

Planteo de la propuesta:

Se le comunicara al grupo total quienes integran cada burbuja y que durante todo el mes se trabajará alternando la presencialidad. Todos al mismo tiempo dentro o fuera del

jardín estarán cumpliendo desafíos, al finalizar cada semana se sumarán los puntos obtenidos por cada uno de ellos.

1. Pensar un nombre para las burbujas.
2. Desafío uso de barbijo y distanciamiento social:
 - saludos sin tener contacto.
 - Juegos a distancia.
3. Desafío lavado de manos y uso de alcohol en gel:
 - Lavado de manos antes de ingerir alimentos, después de ir al baño, etc.
 - Uso de alcohol al ingresar a un nuevo espacio.
 - Identificar el dosificador de jabón en el aula y baños.
4. Desafío protocolo dentro del jardín: **Multitarea**
 - Uso del mobiliario, juguetes y otros elementos
 - Crear sectores de juguetes y elementos usados que deben ser sanitizados. Creación de mini burbujas para elementos individuales (lápices, colores, pincel, etc.) utilizando latas plásticas identificadas por los alumnos con nombres y dibujos.
 - Acordar pautas para interactuar de forma segura con los amigos y docentes.
5. Registro de cada desafío listado en forma de lista.
6. Dialogo sobre emociones, opiniones, sentimientos, experiencias vividas.

Los días en que la burbuja no tenga que asistir presencialmente al jardín deberá realizar las actividades propuestas de manera no presencial (en el hogar) apoyándose en las indicaciones entregadas por la docente en la puerta del jardín.

RECURSOS: mobiliario, juguetes, lápices, pinceles, listas, alcohol, jabón, patio, etc.

PRODUCTO FINAL: Cartelera y rotuladores de espacios seguros.

BIBLIOGRAFÍA: Plan jurisdiccional y Contenidos prioritarios.

EVALUACIÓN: observación directa.

9- Conclusión

La multitarea plantea sus intereses en los procesos de participación en la Educación Inicial, la familia, la exploración del medio, y un currículo emergente, de la misma manera, como al construir sobre los intereses en los niños.

Esta metodología centra su atención en el desarrollo de la creatividad y las habilidades del niño donde son acompañados del docente, y se trabaja a través de las creaciones lúdicas de los niños.

El aprendizaje se puede desarrollar en cualquier espacio y contexto en el cual los niños deben ser estimulados (indistintamente de cuál sea el lugar, la sala, SUM, el patio), de esa forma se contribuye al desarrollo de potencialidades.

Las propuestas de multitarea permiten que el docente organice actividades diferentes según los contenidos que le interesa trabajar con cada subgrupo de alumnos, requiere a su vez previsión, planificación, teniendo en cuenta criterios que aseguren recorridos diversos y una trayectoria escolar significativa, esta modalidad permite organizar la enseñanza en momentos determinados del año seleccionado por el docente favoreciendo su intervención.

Está basado en la práctica coherente, por lo cual le da voz al niño para considerarse un constructor de su realidad, siendo este abierto y flexible a la comunicación, se tienen interés por la diversidad, asimismo, tienen como principal recurso el diálogo, la escucha y las relaciones como punto de partida en el aprendizaje y el fomento de la creatividad.

La implementación de la multitarea requiere la anticipación en la planificación anual y en las secuencias didácticas considerando criterios de diversidad y progresión, favorece el intercambio, la circulación de ideas, y moviliza a los equipos docentes. Propiciando el trabajo colaborativo en parejas pedagógicas.

A su vez favorece reflexionar los modos de intervención del docente para poder adecuarlas al trabajo en pequeños grupos y desarrollar propuestas específicas, pensando en la posibilidad y en la utilización de otros espacios.

La multitarea es una forma de enseñar que favorece el despliegue de escenarios simultáneos y diversos, es decir el trabajo en subgrupos. Permite retomar contenidos ya abordados favoreciendo el aprendizaje, los contenidos no se consideran acabados sino que tienen un proceso de apropiación que debe ir siguiendo con los instrumentos de evaluación.

Permite respetar los tiempos individuales como nos habla el diseño curricular de empezar a mirar a nuestros alumnos en forma heterogénea y no de manera homogénea.

Favorece el desarrollo de la autonomía, posibilitando elegir y desenvolverse en forma independiente.

Esta metodología es una manera de innovar en la Educación Inicial, la cual le da una mirada distinta al docente, esto es, un cambio y la transformación en la manera de educar. Esto es lo que se ha pretendido con esta propuesta pedagógica.

Es la Sala y el Jardín de infantes un espacio propicio para iniciarlos en esta experiencia y un compromiso a asumir por todos los docentes.

Es preciso considerar un cambio de los valores característicos de la cultura escolar, y en consecuencia la apertura, la colaboración, la autonomía, permitirá reconstruir la escuela como organización. Y así será posible obtener más calidad en las prácticas pedagógicas de las instituciones. Trabajos en equipos que construyan competencia profesional y una calidad de educación

10- Bibliografía

- **Ana M. Malajovich** (2015) La organización de la enseñanza. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015
- **Anijovich, R.** (2014): “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad”. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- **Basabe, E. y Cols, E.** (2008): “La enseñanza” en “El saber didáctico” Alicia R. Camillioni. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- **Batiuk, V. y Coria, J.** (2015): “Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza”. Buenos Aires: OEI – Unicef.-
- **Bueno, I.** (2015). *Reggio Emilia: una manera diferente de trabajar en la Educación Infantil*. Obtenido de Universidad de Granada. : <https://www.ugr.es/~patrimonioeducativo/ambitos/TFG%20Isabel%20Bueno%20Rodr%C3%ADguez.pdf>
- **DGC y E** (2018): “Marco Referencial Curricular para la provincia de Buenos Aires”. Subsecretaría de Educación. La Plata. Argentina. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marco_curricular_referencial_isbn.pdf
- **DGC y E** (2019): “Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo”. Resolución 5024/18. Subsecretaría de Educación. La Plata. Argentina. Disponible en: http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf
- **e- Eccleston.** (2013) Temas de Educación Infantil. Año 9. Número 18.
- **Escuelas Infantiles Reggio Emilia.** (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.
- **Hoyuelos, A.** (2005). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat
- **Ley de educación Nacional** (n° 26.206/2006)
- **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial** (2004), Ministerio de Educación de la República Argentina.

- **Osorio, J., & Meng, M.** (2009). *Reggio Emilia: educación infantil, 0-6 años*. Santander: Universidad de Cantabria.
- **Patricia Sarlé.**(2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza .Buenos Aires:Paidós.
- **Sarlé, Patricia M.**(2010) Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza / Patricia M. Sarlé ; Inés Rodríguez Sáenz ; Elvira Rodríguez ; coordinado por Verona Batiuk ; edición literaria a cargo de Damián Atadía y Verona Batiuk. - 1a ed. - Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- **Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.** (2000). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años. Buenos Aires
- **Trueba, B.** (1994). El ambiente también educa. En Revista Infancia: educar de 0 a 6 años, N° 24, pp. 9-12.
- **Violante, R y Soto, C** (2011) Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional del Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares.
- **Zabalza, M.A.** (1996). Calidad en la educación infantil. Madrid: Narcea Ediciones

11- Anexo

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
DISTRITO: ZÁRATE
JARDIN DE INFANTES N°.....
CICLO-LECTIVO 2020
DOCENTE:
SECCIÓN: TURNO:



AUTO-EVALUACION INSTITUCIONAL (DECRETO 2299/11)

Artículo 117. La institución Educativa, como organización que aprende, debe desarrollar dentro de su Proyecto Institucional, mecanismos y procesos de auto-evaluación.

Artículo 118. La autoevaluación institucional será cuali-cuantitativa y tendrá como finalidad revisar prácticas pedagógicas, de gestión y la mejora de los rendimientos académicos.

Artículo 119. Serán condiciones para el proceso de auto evaluación institucional y su mejor realización:

1. Comprometer a todos los actores de la comunidad educativa y sistematizar la reflexión colectiva sobre las prácticas, los procesos y los resultados.
2. Basar el análisis en la realidad institucional, las variables socio-comunitarias y los objetivos del Proyecto Institucional.
3. Prever estrategias que permitan su realización como proceso, particularmente al inicio y fin de cada ciclo lectivo

EJE PEDAGÓGICO

- Cuando planifica la multitarea se incluyó en el Proyecto, Unidad didáctica o Trayecto (itinerario o secuencia) según corresponda al recorte a desarrollar.
SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA /(ESPECIFIQUE)

.....
.....

- Se desprenden del plan anual e institucional y de acuerdos docentes. SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....
.....

- Responder a criterios de progresión, diversidad, continuidad y simultaneidad SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....
.....

- En su organización y como el docente lleva adelante el acompañamiento de pequeños grupos SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....
.....

- Propone una adecuada organización de espacios y recursos SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....
.....

- Permite la habilitación de otros espacios más allá de la sala. Como ser el patio, SUM. SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....
.....

- Considerar una organización temporal flexible que respete los tiempos individuales y grupales en el desarrollo de las tareas. SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA /(ESPECIFIQUE)

.....

.....

- Evalué las distintas estructuras didácticas, proyectos, unidades didácticas, secuencias SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA /(ESPECIFIQUE)

.....

.....

- Trabajé con la pareja pedagógica? SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....

.....

- Evalué las trayectorias de los alumnos, me resulto entendible, o no, (ESPECIFIQUE)

.....

.....

ENUMERE FORTALEZAS Y DEBILIDADES AL EMPLEAR LAS MULTITAREA EN EL CICLO LECTIVO 2020

FORTALEZAS	DEBILIDADES

EJE ADMINISTRATIVO/ORGANIZACIONAL:

- Registro de asistencia de alumnos presentación y prolijidad : (BIEN, REGULAR)

.....

- Licencia, avisé en tiempo y forma: (BIEN, REGULAR)

.....

- Registro de asistencia de personal: (BIEN, REGULAR)

.....

- Puntualidad: (BIEN, REGULAR)

.....

- Organización diaria y semanal, me resultó o no, SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....

- Comunicados y asesoramiento soporte papel y digital (RESULTAD, POSITIVOS- NEGATIVOS .ESPECIFIQUE)

.....

.....

- Legajo del alumno, los actualicé, verifique que estuviera completo? , SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....

.....

- Acuerdos de convivencia, los respeté: , SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....
.....

- Las relaciones vinculares con el grupo de pares me resultó: SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....
.....

EJE SOCIO COMUNITARIO

- Organice muestras abiertas a la comunidad y otros dispositivos que permitieron fortalecer la comunicación con la misma así como exponer los logros alcanzados por los alumnos. SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....
.....

- Mantuve una comunicación permanente y organizada con la familia y responsables de los alumnos. SIEMPRE/EN ALGUNAS OPORTUNIDADES / NUNCA / (ESPECIFIQUE)

.....
.....

Firma:

Aclaración: