



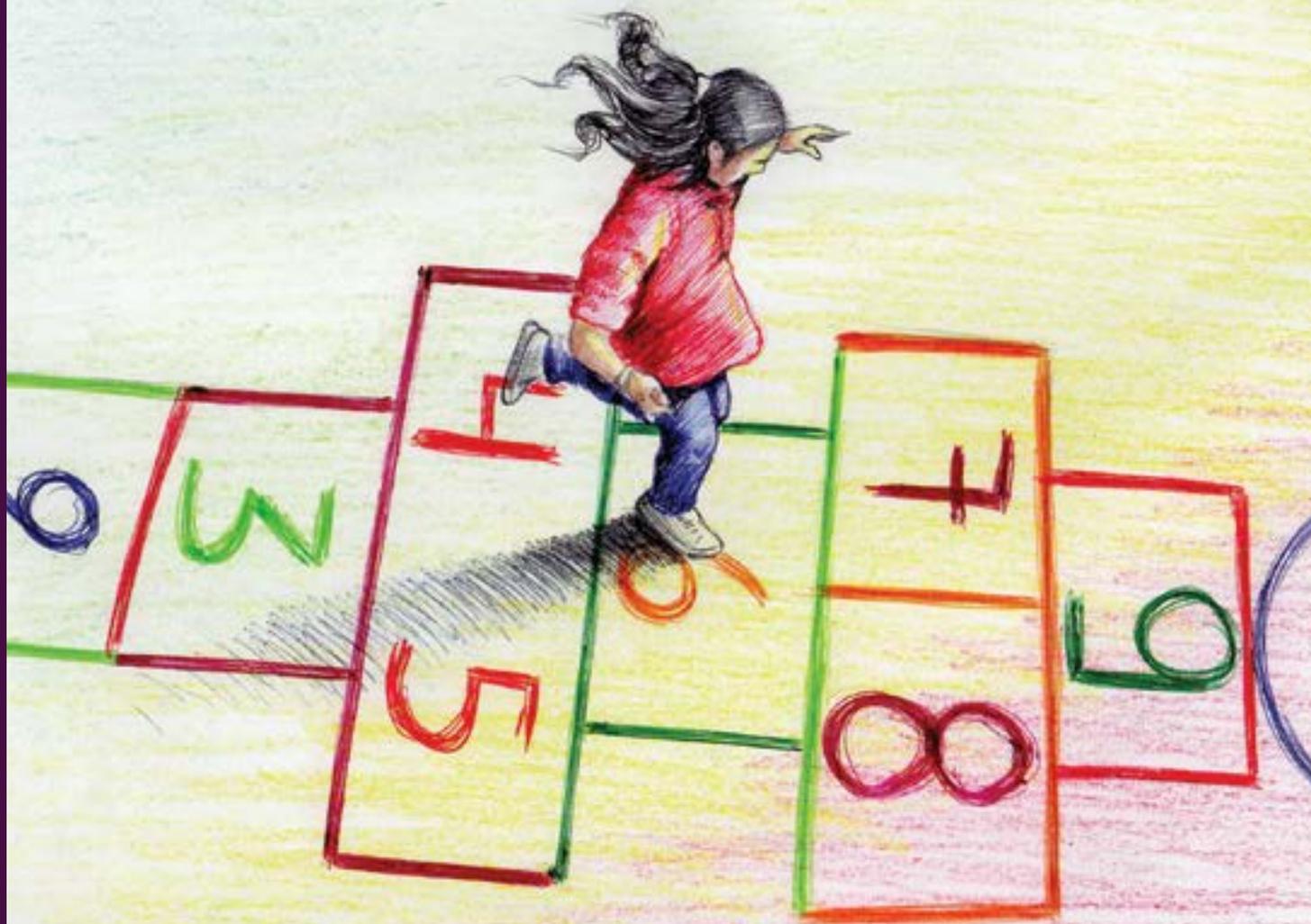
Mamafuna

educación con amor

REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

EL JUEGO COMO PROCESO DE APRENDIZAJE

NÚMERO 1



**YO SOY LA GUACAMAYA
Y SÉ VOLAR. MIS SABERES HAN PERMITIDO EL
DESARROLLO DE MI PUEBLO. YO REPRESENTO LA
INNOVACIÓN, LA BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO QUE
HA DE LOGRAR EL BIENESTAR DE MI GENTE, YO NO
CUESTIONO, YO PROONGO. LOGRÉ SUPERAR LA
OSCURIDAD Y COLOREAR DE VERDE LOS CAMPOS. ME
HE INSPIRADO PARA QUE LA FUENTE DE LOS SABERES
DEL MAÑANA, SE ASIENTE EN MIS TERRITORIOS, PARA
PODER INCULCAR Y GUIAR LOS PROCESOS QUE HAN DE
FORMAR AL CIUDADANO DEL FUTURO.**





**SOY LA CULEBRA QUE DIO LA FORMA A LA
LEOQUINA, POR ESO AMO LA TIERRA, PORQUE
SIEMPRE ESTOY SOBRE ELLA. REPRESENTO EL
ORIGEN DE LA VIDA Y LA FORTALEZA DE LO
QUE EXISTE, ESTOY PARA PRECAUTELAR LO
NUESTRO, PARA GUIAR EL RAZONAMIENTO
TRANQUILO QUE PERMITA CONSTRUIR NUEVOS
CONOCIMIENTOS. MI COMPROMISO ES CON LA
IDENTIDAD DEL PUEBLO, QUE AL SON DE MIS
FORMAS LEVANTA SU CULTURA. ESTOY AQUÍ
PARA VELAR POR LO NUEVO Y GUARDARÉ
EQUILIBRO ETERNO, PARA QUE LOS
CIUDADANOS ALCANCEN SUS OBJETIVOS SIN
OLVIDAR SUS RAÍCES.**



CRÉDITOS

Rector

Freddy Álvarez. PhD.

Comisión Gestora de la UNAE

Helen Quinn. PhD.

Ángel Pérez Gómez. PhD.

Joaquim Prats. PhD.

Axel Didirksson. PhD.

Sebastián Fernández de Córdova. Abg.

Comité de Publicación

Marielsa López. PhD.

Dolores Pesántez. Mtr.

Oscar Martínez. PhD.

Gisselle Tur. Mtr.

Vinicio Vázquez. Mtr.

Andrés de Müller. PhD.

Editor

Sebastián Endara. Mgtr.

Diseño y diagramación

H. Vinicio García. Lic.

Impresión

Congraf

Ilustraciones de esta edición

Antonio Bermeo. Lic.

H. Vinicio García. Lic.

Revista Mamakuna, educación con amor.

Revista de experiencias pedagógicas.

Volumen 1, diciembre 2015- marzo 2016.

Tema: "El Juego en los procesos de aprendizaje"

Páginas: 86 páginas

Tiraje: 1000 ejemplares

Fuentes: Miso (OTF), Helvetica Neue, Anna, Thonburi

ISSN: 1390-9940

Universidad Nacional de Educación de Ecuador- UNAE

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues - Ecuador

Teléfonos:(593) (7) 3701200 - 2214601

E-mail: mamakuna@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec



Créditos Reimpresión

Rector

Freddy Álvarez. PhD.

Comisión Gestora de la UNAE

Adrián Bonilla. PhD.

Magdalena Herdoiza Mera. PhD.

Juan Samaniego Froment. Mgtr.

María Nelsy Rodríguez. PhD.

María Belén Albornoz. PhD.

Verónica Moreno García. Dra.

Dirección de la Revista

José Manuel Sánchez. PhD.

Odalys Fraga. PhD.

Comité Editorial de la Revista

Gisselle Tur Porres. PhD.

Ormary Barberi Ruíz. PhD.

Marco Vinicio Vázquez. Mtr.

Secretaría

Janeth Morocho. Econ.

Director Editorial

Sebastián Endara. Mgtr.

Diseño y diagramación

Anaela Alvarado. Dis.

Corrección de textos

Verónica Neira Ruiz. Lic.

Impresión

 UNAE EP

Número 1

Primera reimpresión. Septiembre 2018

Tiraje: 500 ejemplares



La revista **Mamakuna** es una revista de divulgación de experiencias pedagógicas de ámbito nacional e internacional, que comprende las Ciencias Pedagógicas como un ámbito prioritario para la experimentación, reflexión, sistematización y divulgación de experiencias educativas vinculadas a la práctica docente y el aprendizaje. Tiene una periodicidad cuatrimestral.

Las ideas y opiniones vertidas en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente representan el criterio de la Universidad. Se autoriza la reproducción total o parcial de esta publicación para fines educativos u otros fines no lucrativos, siempre que se cite al autor y el nombre de la revista.

CONTENIDO

APERTURA	4
Freddy Álvarez	
PRESENTACIÓN	7
WAWA	
Desarrollo de capacidades base a través del aprendizaje activo	10
Helen R. Quinn	
Las raíces del aprendizaje	21
Bethica Quinn	
Crecer jugando: las virtudes del juego como herramienta educativa	31
Elisabetta Maisto	
WAMBRA	
Retos matemáticos, una forma amigable de entender esta ciencia	38
Marco Vinicio Vásquez Bernal, Osvaldo Jesús Rojas Velázquez	
El poder de las palabras: literatura y arte como imanes de transformación entre jóvenes en riesgo de exclusión social	42
Andrés de Müller	
CHAUPI	
El juego en los procesos de aprendizaje	48
María Dolores Pesántez	
Jugar para “aprender (por fin) a vivir”, o la complejidad del juego como estrategia pedagógica	56
Manena Vilanova	
RUNA	
Educación intercultural, una reflexión desde lo lúdico	66
Luis Herrera	
LÉEME. Una experiencia para contar	71
Rosanna Cariello Pérez	
MISHKI	
Inclusión, una apuesta al amor	80
Cristina Iriondo y Laura Sierra	
NORMAS DE PUBLICACIÓN	87

APERTURA

La nueva revista de experiencias pedagógicas de la UNAE, MAMAKUNA, busca difundir los saberes que se constituyen a partir de las prácticas, y en este caso los relacionados con el juego como proceso de aprendizaje. La generación de saberes a partir de las prácticas nos sitúan en la clásica discusión entre teoría y práctica dentro del ámbito de la educación, intermediando la paradoja que las prácticas debemos también pensarlas y decirlas en términos de ideas, conocimientos y saberes para lograr debatir sobre ellas. La distinción entre teorías de la educación y modelos pedagógicos, y las prácticas docentes y pre profesionales, evidencia la tensión permanente entre los discursos y los actos, de igual manera, entre la explicación y la implicación, y el decir y el hacer, puesto que normalmente los conectamos para buscar coherencia y correspondencia, pero al mismo tiempo tienden a separarse debido al estatuto propio de cada uno.



Sabemos de antemano que las teorías no se pueden reducir a las prácticas, aunque una buena teoría educativa sea aquella que la podemos evidenciar y aplicar en la realidad, sin embargo existe una brecha entre ellas pues no toda idea puede ser llevada a la práctica, y a pesar de ello puede seguir siendo considerada relevante y pertinente, y no toda práctica puede ser absolutamente teorizable, y no por ello es descartable. De igual forma el hacer nunca coincide totalmente con el decir pues la lógica que organiza el hacer no es igual a aquella que exige el decir. En tal sentido, las explicaciones hacen parte de las teorías de la comunicación y la implicación de las teorías de acción.

El desafío del discurso educativo y pedagógico no está en llevarlo a la práctica, está, más bien, en tener una relación interdependiente, en consecuencia no se trata de buscar un equilibrio tal como propone Aristóte-

les, sino en convertir la teoría y la práctica en una forma de trabajo que sostenga en el tiempo, el esfuerzo de explicación y la necesaria implicación, al mismo tiempo que logre que la teoría piense las prácticas e integre las realidades, y las prácticas se conviertan en laboratorios de producción de conocimientos y de transformación de las realidades. En efecto, las teorías son una indispensable forma de distanciamiento del acto de implicación de las prácticas. Tal distancia, propia de la organización de los saberes, nos ayuda a mejor implicarnos dentro del acto educativo, y la implicación es la vía para mejor objetivar y comprender las teorías. Decimos haciendo y hacemos diciendo, esta es la relación que no busca reducir la una a la otra.

En educación, el conocimiento de las teorías y los modelos y las reglas de los mismos no nos exime de los conocimientos que se generan cuando intentamos aplicar dichas teorías, o en otras palabras y tal como se señala desde Santo Tomas hasta Bourdieu, el hecho de saber por medio de la teoría, qué debemos hacer, nunca nos señala cómo lo debemos hacer y cuándo lo debemos hacer, y menos, saber qué sucede en la implicación, lo cual da cabida a los llamados saberes de la acción, o de las prácticas, o también lo que llama Michel de Certeau, teorías de la acción, las cuales no son el resultado de la teoría aplicada, sino que en verdad, son otro tipo de saberes los cuales no se deducen directamente de las teorías educativas y de los modelos pedagógicos, de ahí su importancia.

Dicha relación no lineal, ni siquiera dialéctica, es la que nos permite entender de mejor manera a la educación. Las prácticas, a las que se refiere la revista Mamakuma, revelan lo que podemos llamar el arte de la pedagogía, por lo tanto, la educación no se gesta en la deducción de actos de un saber anteriormente establecido, pues las prácticas son un laboratorio en donde los saberes entran en conexión con las realidades, las situaciones y las personas,

las culturas, las epistemes, los imaginarios, y los simbolismos. En consecuencia, la educación nunca puede ser reducida al estatuto científico, puesto que las prácticas nos recuerdan que estamos dentro de una aventura humana y que aprender tiene una parte que nunca puede ser totalmente definible, pues como pensaba Rousseau se trata de hacer que alguna cosa que no se sabe hacer, se pueda hacer, haciéndola.

Por último, los saberes que se originan en las prácticas nos ayudan a salir del discurso pedagógico como prescripción, el cual encarnaría formas totalizantes. Si así fuera, por un lado estaríamos obligados a seguir gurús y a considerar que el fracaso o éxito está en seguir caminos y referencias que no pueden ser discutibles, o, del otro lado, a quedarnos solo en el ámbito de la no-directividad y creer que en educación, cada cual puede hacer lo que quiera. Romper tal dualidad es arriesgarnos a elaborar lo que Félix Guattari llama las cartografías pragmáticas las cuales son proposiciones o dispositivos, en este caso en relación con el juego, que pueden articular exigencias aparentemente contrarias. Así, la continuidad del discurso y las rupturas de la práctica se pueden conjugar en una tensión que nunca terminará, pues en educación no existe una certeza absoluta y esta es una condición fundamental para que la educación sea tal como lo define Meirieu, el dominio auténtico de la transacción humana.

Freddy Álvarez. PhD.
Rector

PRESENTACIÓN

Mamakuna es, posiblemente, una de las palabras más bellas del idioma kichwa. *Mama*, como sustantivo común de muchas lenguas, no necesita presentación: apela a la ternura del amor más desinteresado y puro que conocemos los humanos, el contacto que da la vida. *Kuna*, por su parte, actúa como sufijo para formar el plural en esta gramática milenaria. Así las cosas, *Mamakuna* vendría a representar el efecto multiplicador del amor.

Etimológicamente significa “matronas, señoras nobles de la antigüedad incaica, vírgenes escogidas que envejecían en los conventos”, una idea acorde con la definición que ofrece el Museo y Parque Arqueológico *Pumapungo* (“Puerta del Puma”) -sitio en la ciudad ecuatoriana de Cuenca y antiguo palacio del emperador *Huayna Cápac*- al acotar el término como “especie de abadesas que iniciaban a las jóvenes en la práctica religiosa, pero también en la elaboración de finos tejidos” y, por añadidura, en actividades ceremoniales.

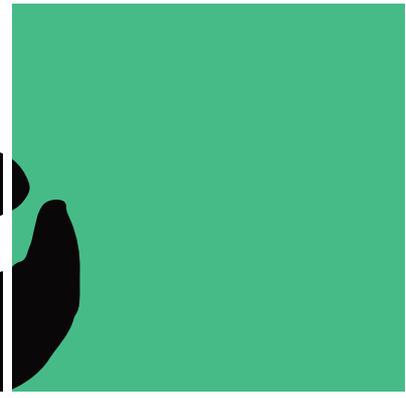
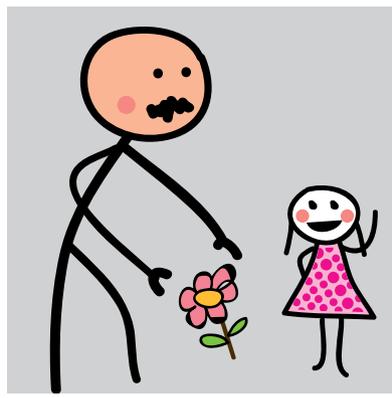
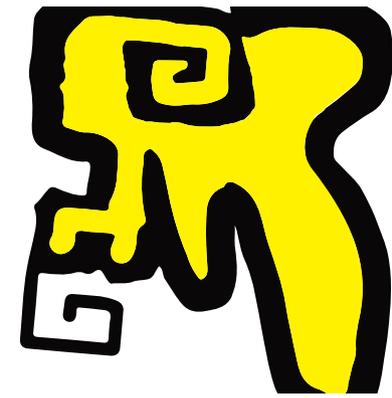
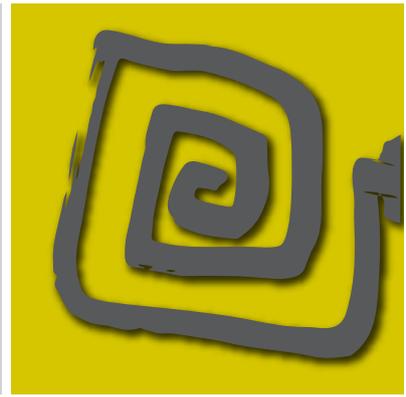
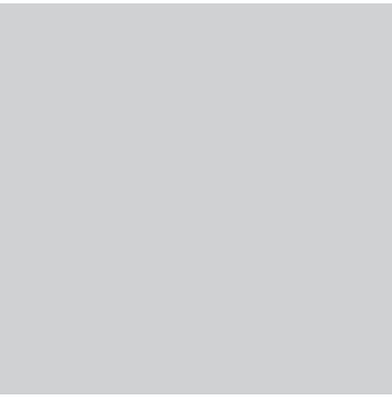
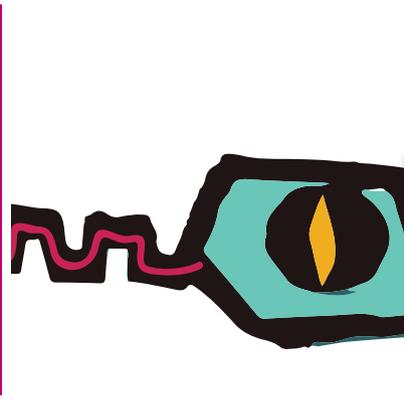
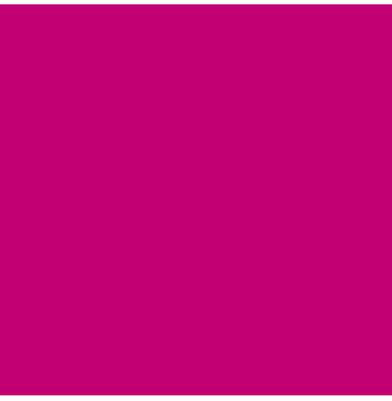
Las *Mamakuna*, pues, como transmisoras del conocimiento y la historia, ejercían una labor directamente relacionada con la instrucción y el cuidado, funciones sagradas cuya esencia ha sido conservada desde los tiempos del Imperio Inca hasta nuestros días. En consecuencia, elegimos este término cargado de connotaciones semánticas relacionadas con la educación de calidad con calidez (tal como recoge el ideario del Plan Nacional del Buen Vivir) para titular la primera revista de la Universidad Nacional de Educación, enfocada expresamente a la divulgación de experiencias pedagógicas como razón de ser de una enseñanza holística basada en la inclusión, la interculturalidad y, cómo no, el amor.

Tenemos la gran satisfacción de compartir con ustedes el primer número de esta revista monográfica cuatrimestral, compuesta por cinco secciones –designadas, igualmente, en *kichwa* como homenaje a la cosmovisión andina- que permiten el planteamiento integral de una temática unificadora que variará en cada edición: *Wawas* (orientada a niños), *Wambras* (orientada a adolescentes), *Chaupi* (orientada a cuestiones de interés general), *Runa* (orientada a la interculturalidad) y *Mishki* (orientada a la inclusión).

El retorno al origen simboliza, al mismo tiempo, reivindicación identitaria de nuestras raíces y proyección emancipadora hacia el futuro, fusión de tradición y modernidad en un mundo cambiante donde la ética docente permanece, más que nunca, como bastión de universalidad y encuentro entre los pueblos. Dedicamos este primer número a la importancia del juego en el proceso de aprendizaje en tanto que matriz e instrumento de educación, principio natural de experimentación y desarrollo de nuestras capacidades individuales y sociales.

Con la colaboración imprescindible de la tríada familia, escuela y sociedad, esperamos aportar nuestro granito de arena a una enseñanza de excelencia en el Ecuador y, desde estas páginas, expresamos nuestro reconocimiento a los maestros, transformadores del entorno, motivadores de mejores seres humanos y agentes imparables del fenómeno *Mamakuna*. ¡Bienvenidos a la educación con amor!



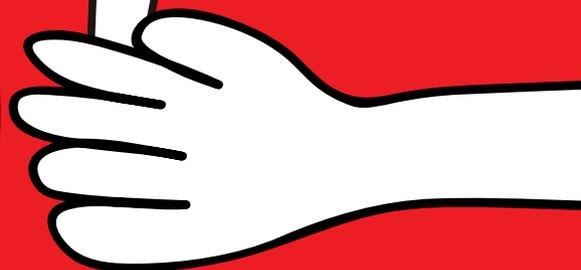




wawa

WAWA SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA "BEBÉ RECIÉN NACIDO".

ESTA SECCIÓN ESTÁ DEDICADA A LOS MÁS PEQUEÑOS. ES UNA FORMA DE REDESCUBRIR LA PRIMERA MIRADA AL MUNDO DESDE LA EMOCIÓN CONSTANTE DE LA NOVEDAD. NOS PROPONEMOS APRENDERLO TODO DE QUIENES, NO SABIENDO AÚN NADA, NOS DAN LAS LECCIONES MÁS IMPORTANTES DE LA VIDA.



Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA
N°1 - Diciembre 2015/marzo-2016
ISSN: 1390-9940
pp. 10-20



Desarrollo de capacidades Base a través del aprendizaje activo

Helen Quinn / Traducción al español - Gabriela Castillo y Freddy Jaramillo



Para los niños en cualquier etapa escolar, cualquier clase tiene objetivos de aprendizaje específicos en cada asignatura. Sin embargo, lo que quiero recalcar aquí es una visión más amplia, es decir que cada clase debe contribuir al desarrollo de las capacidades innatas del niño en cuanto al lenguaje, el razonamiento, la representación y simbolización, así como a su desarrollo social, emocional y moral. El desarrollo de estas capacidades no solo es un elemento clave del crecimiento de un individuo hacia las capacidades de los adultos, sino que también es clave para, y subyace al desarrollo de las habilidades académicas más explícitas, a través de todas las áreas del currículo. Mis ideas aquí son una síntesis basada en el trabajo de muchos investigadores, y en particular aquellos que estudian el desarrollo infantil temprano¹. Mis ideas también se atribuyen a las conversaciones con mi hija, quien es directora de una escuela preescolar de inmersión de español en San Francisco, California (Centro Las Olas),

que sigue una filosofía basada en el modelo de Reggio Emilia.

Muchos estudios se han centrado en el papel del desarrollo de una o de otra de estas capacidades al apoyar el éxito académico. Mis análisis de estos estudios me han convencido que todos estos son de importancia crítica. Por ejemplo, las habilidades básicas de lectura dependen tanto que el idioma sea reconocido, así como de la decodificación de los símbolos que representan las palabras de ese idioma. Las palabras mismas representan no solo

1.- La lista es larga e incluye muchos trabajos clásicos de Dewey, Piaget, Vygotsky, Freire, y Bruner, así como también Malaguzzi en Reggio Emilia. Otros trabajos más recientes de Gopnik, Meltzoff, y Kuhl (1999), Metz (1995), y muchos otros también contribuyen a esta visión.

objetos y acciones concretas, sino también conceptos e ideas más abstractas. Por lo tanto, la lectura se basa en el desarrollo de la lengua y de las capacidades de representación y simbolización. La lectura de nivel superior requiere que los estudiantes analicen el texto y razonen sobre la intención del autor en la

TODO APRENDIZAJE ACADÉMICO ES ALCANZADO MÁS FÁCILMENTE POR LOS ESTUDIANTES QUE POSEEN CIERTAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES IMPORTANTES, TALES COMO LA AUTORREGULACIÓN, LA PERSISTENCIA, Y LA CREENCIA EN LA AUTOEFICACIA.

elección de las palabras o de un estilo en particular, o sobre las ideas discutidas en el texto. Del mismo modo, las capacidades matemáticas se basan en el reconocimiento de símbolos y otras formas de representar cantidades, así como en el análisis y el razonamiento acerca de las relaciones entre ellas.

Todo aprendizaje académico es alcanzado más fácilmente por los estudiantes que poseen ciertas habilidades sociales y emocionales importantes, tales como la autorregulación, la persistencia, y la creencia en la autoeficacia. Como cualquier comunidad,



el éxito de un salón de clases depende de su cultura social y moral, que es desarrollado por los esfuerzos del maestro, pero también depende y contribuye al desarrollo social y moral de los niños del mismo. Estas capacidades base por lo general no figuran explícitamente en los currículos. Sin embargo, los aspectos del aprendizaje que tiene como meta el aprendizaje basado en la disciplina no pueden ser desarrollados de forma estable sin prestar atención a las capacidades base.

Todos los niños tienen estas capacidades base, pero el grado en el que llegan a desarrollarse, y la línea de tiempo de ese desarrollo varía ampliamente. El desarrollo depende críticamente de las oportunidades y experiencias a las que el niño es expuesto (NRC, 2007). En cualquier sociedad muchas de estas oportunidades se correlacionan fuertemente con los ingresos y la educación de los padres. Cuando surgen problemas de equidad, disminuyen las brechas en los logros entre los estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos o de diferentes orígenes étnicos o raciales que aparecen como un reto. Estas brechas están bien documentadas y son persistentes. Una parte sustancial de estas se remontan a las diferencias en las experiencias de la primera infancia, sobre todo a las diferencias en el desarrollo de estas capacidades base en el momento en que los niños entran a la escuela (Burkam y V. Lee, 2002). Por lo tanto, un elemento importante para lograr equidad es la asistencia a la escuela, especialmente en los primeros grados y la etapa preescolar, pero continúa hasta llegar a los grados K-12. Pero también la escuela tiene que atender y dar soporte al desarrollo amplio de estas capacidades base, así como a la consecución de determinadas habilidades y conocimientos académicos. Los resultados académicos de los grados superiores, incluso en las medidas explícitas de aprendizaje representadas por pruebas o evaluaciones, están apoyados por el desarrollo amplio de estas capacidades. Más aun, a largo plazo, la trayectoria de empleo y de vida depende de tal desarrollo. Uno de los resultados no intencionales del enfocarse en evaluaciones de las mediciones de desempeño estrechamente vinculadas a las habilidades académicas ha sido desviar la enseñanza, sobre todo en escuelas con poblaciones desfavorecidas, hacia modalidades que pueden conseguir ganancias a corto plazo en tales mediciones en los primeros gra-

dos, pero que fracasan al apoyar el desarrollo de las meras capacidades que conducen al éxito en tareas más exigentes en los grados posteriores (Almon y Miller, 2011).

El aula que desarrolla estas capacidades base sirve bien a estudiantes diversos de una manera correcta, no solo para alargar su éxito académico sino para ampliar sus oportunidades. Un salón de clases en donde los estudiantes participan activamente, donde se les da la responsabilidad de su propio aprendizaje, también puede servir como un lugar en donde se preste atención y se desarrollen estas capacidades base. En un salón de clases como este, el papel del profesor es crear oportunidades de aprendizaje y ayudar a los estudiantes a sacar provecho de ellas, actuando tanto de tutor y mentor, así como fuente y presentador de información. Dada la importancia de las cuatro áreas fundamentales, es importante que los maestros planifiquen sus clases con atención consciente a este aspecto del aprendizaje.

1. LENGUAJE

Un salón de clase en el cual los estudiantes pasan una significativa parte de su tiempo hablando el uno con el otro en un discurso productivo, resolviendo problemas del mundo real, también presenta una rica oportunidad para el desarrollo del lenguaje. Esto es verdad no solo para aquellos estudiantes cuya lengua nativa no sea aquella utilizada en la escuela, sino para todos los estudiantes. En tal aula de clase los estudiantes aprenden un nuevo idioma usando sus experiencias y discutiendo los fenómenos del mundo real, sean estos naturales, sociales o culturales. Los fenómenos son elegidos, presentados e investigados para proporcionar bases para el aprendizaje académico intencionado, pero al mismo tiempo proveen la oportunidad para el desarrollo del lenguaje mientras los estudiantes buscan las palabras y la facilidad lingüística que necesitan para contribuir con sus ideas a la práctica o discurso de la clase. Por lo tanto la participación en la práctica de la clase da soporte a los estudiantes al aprender a expresar

sus ideas, a revisar un modelo de explicación o de representación, así como a desarrollar un diseño o tratar algún problema social. En un salón como este, los estudiantes se involucran con el aprendizaje a través de actividades ricas en discusión (véase O. Lee, Quinn, & Valdés, 2013 en el contexto del aprendizaje de la ciencia). Sus deseos para compartir sus ideas y contribuir con preguntas los motiva no solo a su aprendizaje relacionado con la asignatura sino también a desarrollar lenguaje. Mientras desarrollan sus habilidades para leer materiales textuales relacionados y para escribir lo que piensan con soporte y práctica en clase, al igual que por medio de tareas asignadas para completar fuera del tiempo de clase, ellos también desarrollarán habilidades lingüísticas y de lectura más avanzadas.

Se ha hecho evidente que grandes diferencias en el desarrollo lingüístico previo al ingreso a la escuela (Fernald, Marchman, & Weisleder, 2013) es uno de los factores clave en las diferencias de los resultados educacionales para diferentes grupos de estudiantes. Sin embargo, aun el niño de cinco años más articulado debe continuar con el desarrollo de sus habilidades de lenguaje a lo largo de sus años escolares, así que el desarrollo del lenguaje es una parte clave de la educación para todos los estudiantes. La atención para este aspecto del aprendizaje es aún más importante para estudiantes que ingresan a la escuela con un desarrollo lingüístico limitado. Aquellos que entran a la escuela con habilidades lingüísticas bien desarrolladas en un idioma o idiomas diferentes a los de la escuela también necesitan particular atención para ayudarlos a construir sobre las bases de su primer idioma(s) desarrollar un segundo (o tercero) que les servirá bien en la escuela o más tarde en sus ambientes de trabajo.

Las modernas teorías del desarrollo del lenguaje enfatizan que participar en conversaciones con otros quienes sean más expertos en el idioma, tener múltiples oportunidades para hablar y ser atendido, y escuchar a una variedad de hablantes, particularmente pares, son elementos críticos en el desarrollo del lenguaje, especialmente para niños (Valdés, 2004). Una clave que motiva tal participación es el interés y el compromiso del estudiante en el tema de la discusión. Por ejemplo, lecciones de ciencias bien diseñadas proveen actividades y discusiones que guían ese compromiso, y al mismo tiempo introducen a los estudiantes a las palabras y conceptos que bosquejan su vocabulario y sus herramientas para expresar sus ideas. Para esclarecer el pensamiento científico el expositor debe comunicar los aspectos específicos del sistema estudiado, y atender a los detalles más pequeños de lo que se está observado

LA PARTICIPACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LA CLASE DA SOPORTE A LOS ESTUDIANTES AL APRENDER A EXPRESAR SUS IDEAS, O A REVISAR UN MODELO O EXPLICACIÓN, DESARROLLAR UN DISEÑO O TRATAR ALGÚN PROBLEMA SOCIAL.

y discutiendo. Los estudiantes relacionados con el discurso científico deben perfeccionar su lenguaje para poder comunicar las ideas que han formulado. El intento de hacerlo los lleva a clarificar su pensamiento, así como a ampliar su capacidad de lenguaje. Su deseo de contribuir con sus ideas les puede ayudar a superar la barrera que normalmente inhibe el uso productivo del idioma recientemente aprendido. Los estudiantes aprenden de una mejor manera a través de su participación en prácticas científicas y de ingeniería (NRC, 2012). Esencialmente todas las prácticas científicas y de ingeniería requieren que la práctica del estudiante sea un elemento central de la actividad áulica y, adecuadamente dirigida por el profesor, tal práctica incluye a todos los estudiantes



y lleva a cada estudiante a perfeccionar y ampliar las habilidades del lenguaje. Lo mismo puede ocurrir en las clases de ciencias sociales o incluso las de matemáticas, cuando la atención se centra en que los estudiantes le den sentido a un concepto o resuelvan un problema, en lugar que se graben y memoricen la información que el profesor les entrega, o que aprendan y usen un método tradicional para completar un conjunto de problemas aritméticos.

No solo el lenguaje hablado, sino que también en un área de estudio la lectura y escritura requieren y apoyan el desarrollo del lenguaje, al momento de ser elementos cruciales del aprendizaje de dichas áreas. El maestro debe apoyar a los estudiantes para que sean usuarios efectivos y desarrolladores del texto del área de estudio. Por ejemplo, el texto de ciencia tiene una presentación multi-modo, y los estudiantes deben aprender a coordinar la información presentada en diagramas o gráficos y tablas basadas en datos, con las palabras o ecuaciones del texto escrito. Del mismo modo, deben aprender a combinar estas modalidades en la presentación de sus propias ideas. Cualquier texto disciplinario tiene particularidades específicas de su área en la estructura gramatical, vocabulario, y la densidad de detalle. Por ejemplo, las estrategias enseñadas para extraer la idea principal de un párrafo en clases de lectura,

nificados y para distinguir los significados técnicos de una palabra familiar (tal como fuerza en física o familia en biología) de su significado cotidiano. Nuevas estrategias para coordinar múltiples fuentes de información y múltiples maneras de presentar la información (a través de diagramas, gráficos, tablas o mapas y ecuaciones) deben ser aprendidas. De la misma manera, los estudiantes deben aprender a presentar sus propias ideas y modelos a través de forma oral y escrita. Todo esto y mucho más está implícito en la práctica de la ciencia, para obtener, evaluar y comunicar información. Participar en esta práctica ayuda a los estudiantes a desarrollar la lectura, así como un lenguaje para la ciencia.²

De igual manera en las Ciencias Sociales, leer un texto escrito en otro momento o contexto cultural requiere que los estudiantes no solo entiendan las palabras en la página, sino el contexto, las presunciones culturales y el simbolismo que subyacen en ellas. Leer y comprender dicho material requiere que los estudiantes sean parte en la práctica de investigación, y representen ese contexto y el simbolismo de la cultura que son la base de los elementos específicos del texto. El aprendizaje activo hace de este trabajo una responsabilidad del estudiante que impulsa tanto el desarrollo del lenguaje y las habilidades de representación y simbolización, al mismo tiempo que apoya el aprendizaje de la época y la cultura en cuestión.

2.- Para más información sobre la lectura científica vea los procedimientos de la conferencia BOSE: sites.nationalacademies.org/DBASSE/BOSE/currentprojects/dbasse_083999

EL PAPEL DE LOS MAESTROS ESTÁ EN LA CREACIÓN DE UN AMBIENTE Y EN HACER PREGUNTAS CUIDADOSAMENTE SELECCIONADAS. LAS PREGUNTAS DISEÑADAS PARA PROMOVER UN ANÁLISIS Y RAZONAMIENTO CUIDADOSOS.

no siempre pueden ser útiles para leer y comprender textos sobre ciencias, donde gran parte de la comprensión requiere atención a detalles, precisar y hacer distinciones. Los estudiantes necesitan aprender a fijarse no solo en palabras nuevas, sino también en reconocer que las palabras tienen múltiples sig-

2. ANÁLISIS Y RAZONAMIENTO

Continuando con la capacidad de análisis y razonamiento, esta también es una exigencia, y por consiguiente avanza a través de su uso, ya que los estudiantes se involucran en prácticas de la ciencia y la ingeniería, o en el razonamiento matemático, o el razonamiento acerca de la inter-

pretación de un texto de otra época o cultura. Cada persona no puede aprender a razonar y analizar hasta el momento en el que se le pide hacerlo. Cuando se les pide a los estudiantes aclarar sus preguntas, desarrollar modelos y explicaciones basadas en modelos, argumentar a partir de evidencias, planificar investigaciones, analizar datos, usar el pensamiento matemático y computacional, definir restricciones para una solución de diseño y desarrollar una solución que encaje dentro de esas restricciones, y evaluar las fuentes, el contexto y la confiabilidad de la información, se les pide razonar por sí mismos y analizar sus propias ideas y las de los demás. Ellos deben razonar y argumentar a partir de evidencias con el fin de perfeccionar y mejorar sus modelos, diseños, y las interpretaciones de lecturas, o para criticar aquellas de otros. Lo que varía de una disciplina a otra es la naturaleza de la evidencia para apoyar o refutar la afirmación de una interpretación o explicación.

En un aula así, los maestros guían a los estudiantes con preguntas que invocan el razonamiento detrás de sus ideas, o les piden que discutan si la evidencia apoya o contradice una idea o una propuesta de una explicación de un fenómeno. Esta oportunidad se debe presentar en un clima que apoye un enfoque, no en quién tiene razón y quién no, sino en lo que cada uno puede aportar a la discusión para ayudar al grupo a llegar a un entendimiento compartido. El papel de los maestros está en la creación de este ambiente y en hacer preguntas cuidadosamente seleccionadas. Las preguntas diseñadas para promover un análisis y razonamiento cuidadosos. Es crucial garantizar que esta oportunidad se ofrezca a todos los estudiantes, y no solo a los que expresan sus ideas más rápido; así con una cultura de práctica grupal inclusiva se desarrolla el aula, en lugar de una en la que solo se alcanzan las manos rápidamente. La prácti-

ca y el proceso de desarrollo de modelos apoyan el aprendizaje del área temática. Además, asegura que ese aprendizaje se integre mejor en el punto de vista conceptual del estudiante y consecuentemente, sea usado más fácilmente en situaciones nuevas y sea probablemente retenido; al contrario del aprendizaje que se pide sea aceptado y memorizado solo por la autoridad del profesor o del texto. Estas experiencias también apoyan el desarrollo de la capacidad y la disposición para analizar y razonar tanto dentro como fuera del aula. Estos son objetivos de desarrollo importantes para todos los ciudadanos en una democracia, y para cada trabajador en la emergente economía basada en el conocimiento de hoy en día.

3. REPRESENTACIÓN Y SIMBOLIZACIÓN

La representación es una parte fundamental de todas las ciencias, ya sean naturales o sociales, y aprender a usar e interpretar una amplia variedad de diagramas de representación y simulación es elemental para el aprendizaje de las ciencias (Latour, 1990). Esta es la razón por la cual se pide a los estudiantes desarrollar y perfeccionar modelos que representen el sistema que están estudiando, y que usen sus modelos para apoyar sus explicaciones sobre los fenómenos observados. Los modelos científicos emplean diagramas y códigos simbólicos para representar elementos tanto visibles como no-visibles de un sistema, tales como flechas para las fuerzas, o gráficos de barras que representan la energía almacenada o que entra y sale del sistema. Incluso características visibles pueden ser codificadas simbólicamente; por ejemplo, montañas y colinas representados por líneas de contorno en un mapa. En los primeros años escolares los estudiantes experimentan el interpretar una historia narrada por una secuencia de diagramas o dibujos animados y esta experiencia es un importante predecesor de la lectura de un cuento escrito. La misma habilidad se desarrolla cuando los estudiantes modelan los pasos de un proceso ob-



servado por una serie de bocetos, o tratan de hacer instrucciones con esquemas para construir el objeto que han diseñado. Debido a que se pide a los estudiantes desarrollar, discutir y perfeccionar los modelos para el sistema en estudio o para el que desean construir, ellos desarrollan su capacidad para usar e interpretar una amplia variedad de tales representaciones simbólicas. Ellos discuten y critican sus propios modelos y de otros estudiantes en términos de valor en el desarrollo de una explicación o solución de un problema de ingeniería.

Mientras los estudiantes aprenden a interpretar, comprender y apreciar el valor de los modelos esquemáticos abstractos, ellos son capaces de seguir de una mejor manera los modelos o simulaciones computarizadas presentadas por el profesor para ayudar a explicar conceptos particulares. Para representar modelos de fenómenos se tiene que capturar y representar cambios en el tiempo, por ejemplo a través de múltiples versiones del diagrama de sistema o mapa, cada uno representando un instante concreto en el progreso de los fenómenos en el tiempo. Una simulación computarizada presenta una progresión dinámica de este tipo de diagramas que son a menudo ampliados por cuadros y gráficos que muestran cambios en el tiempo en elementos clave del sistema, los modelos científicos pueden incluir aspectos a más de los diagramas del sistema, como un mapa en donde se observó un fenómeno o especie, una gráfica o ecuación que representa una relación de medida entre algunas variables del sistema, una clave que proporciona una manera de decodificar los símbolos utilizados en los diagramas, y etiquetas que enfatizan y nombran ciertos elementos clave del diagrama. La capacidad del estudiante para desarrollar e interpretar tales modelos necesita práctica, a partir de casos más simples y concretos en los primeros grados, y llegando a representaciones más abstractas en los grados posteriores. Practicar en el desarrollo e interpretación de modelos tales como representaciones abstractas de sistemas y fenómenos desarrolla tanto el lenguaje como las capacidades de análisis, y de igual manera las capacidades de representación y simbolización.

La capacidad de leer un texto informativo requiere de habilidad con los múltiples modos de representación de las ideas utilizadas. El desarrollo de esta habilidad debe ser apoyado por los profesores, mientras los estudiantes la practican. Por ejemplo, un profesor puede dirigir una discusión realizando preguntas acerca de cómo la información representada en diagramas, gráficos o ecuaciones se puede interpretar y sobre cómo esta información se relaciona con la información dada en el texto verbal. Las convenciones de representación son particulares para cada área disciplinaria, y los maestros deben apoyar a sus estudiantes al expandir su repertorio de capacidades de representación, para ser capaces de reconocer y utilizar una variedad de formas de representación como una parte integral de su aprendizaje. Las presentaciones desarrolladas por los estudiantes proporcionan una oportunidad de aprendizaje mientras los estudiantes enriquecen su capacidad para exponer sus ideas utilizando múltiples medios y representaciones.

4. CAPACIDAD SOCIAL, EMOCIONAL, Y MORAL

La última capacidad base es la capacidad de emitir juicios y comportamientos emocionales, sociales y morales. El desarrollo de esta capacidad es necesaria para que los estudiantes se desempeñen bien en el tipo de aulas que se han descrito anteriormente, y en general tiene un impacto importante en los resultados académicos. Además, es esencial para el desarrollo de adultos responsables quienes contribuyen de manera efectiva a su comunidad y en su trabajo. Por lo tanto, es importante que los maestros reconozcan las exigencias emocionales y sociales y las condiciones en sus aulas, y las decisiones éticas

y morales que los estudiantes hacen cada día, y a más de esto, apoyar a los estudiantes en el desarrollo de los comportamientos y actitudes para llegar a ser aprendices y colaboradores exitosos en su aula, su familia y su comunidad. Existen exigencias similares en todas las áreas temáticas. En efecto, cualquier escuela tiene una cultura interna que hace ciertas demandas a las capacidades emocionales, sociales y morales

de los estudiantes, y apoya o limita su desarrollo en estas áreas. En un aula tradicional los estudiantes aprenden a estar en silencio y hacen lo que se les dice que hagan, levantan la mano antes de hablar y no toman ninguna iniciativa que no sea específicamente la que se les solicita. Todo esto conlleva el control de los impulsos y la autorregulación. A más de esto, apoya una mentalidad de aceptación de la autoridad, o de respuestas correctas e incorrectas, y de quienes pueden y quienes no pueden recordarlas rápidamente. La obediencia llega a ser un valor moral imperativo, y rara vez se ocupa de cuestiones morales o dilemas.

En un aula de aprendizaje activo las exigencias sociales son diferentes, los estudiantes se mueven y hablan unos con otros mucho más, y la autorregulación en este contexto es más compleja y sutil. De igual manera la mentalidad es diferente, en lugar de una respuesta correcta, las preguntas que se hacen generalmente conducen a múltiples explicaciones o soluciones para el problema. El énfasis no está en qué solución sea la correcta o incorrecta tanto como en qué argumento se puede dar para apoyar o refutar una propuesta de solución y en la evaluación comparativa de las fortalezas y debilidades de cada

una. La idea de la solución de problemas desarrollado aquí es un proceso repetitivo y, a menudo cooperativo, en donde las soluciones no adecuadas son vistas como pasos en el proceso de aprendizaje, y no como la respuesta incorrecta. La mentalidad del profesor y de los estudiantes es que el aprendizaje es un proceso que premia el esfuerzo y la práctica, y no es algo que algunas personas son capaces de hacer y que otros no son buenos

haciendo. El aula presenta problemas para resolver, reconoce que muchos de estos tienen aspectos sociales, culturales y éticos de las decisiones a tomar, y promueve una ética de la responsabilidad individual y la cohesión social a través del equipo o grupo de trabajo.

El trabajo de establecer esta cultura, y apoyar el desarrollo emocional, social y moral de cada estudiante dentro de esta, es un reto para todos los maestros. Es una parte integral de lo que tiene que ser atendido para apoyar el aprendizaje eficaz para todos los estudiantes. Los estudiantes reconocen que la cultura de la clase es diferente de la cultura de su hogar o del lugar de juego, pero la diferencia tiene que ser dirigida y explicada de manera que todos los estudiantes se sientan como en casa en la cultura del aula, acogidos como miembros completos, respetados por su maestro y sus compañeros, e invitados a compartir sus ideas y participar plenamente en las actividades que se ofrecen para promover el aprendizaje.

Organizar un salón de clases donde los estudiantes se involucran en el aprendizaje activo requiere que el maestro preste atención a las dimensiones sociales, emocionales y morales en ese salón de clases, y que



LOS MAESTROS DEBEN APOYAR A SUS ESTUDIANTES AL EXPANDIR SU REPERTORIO DE CAPACIDADES DE REPRESENTACIÓN, PARA SER CAPACES DE RECONOCER Y UTILIZAR UNA VARIEDAD DE FORMAS DE REPRESENTACIÓN COMO UNA PARTE INTEGRAL DE SU APRENDIZAJE.

apoye a los estudiantes a desarrollar sus habilidades sociales y sus capacidades emocionales y morales, y posturas en relación al aprendizaje a través de los años de la escuela. En tal salón de clases los alumnos trabajan de forma independiente en pequeños grupos la mayor parte del tiempo, discutiendo ideas entre ellos y realizando actividades e investigaciones elegidas por el maestro para apoyar el aprendizaje deseado o diseñado por el estudiante para dar seguimiento a una pregunta sugerida. El maestro se mueve de un grupo a otro, preguntando, guiando pensamientos, y controlando las interacciones entre los estudiantes, mientras que a veces dirige la atención de la clase a un solo orador, quien puede o no ser el maestro. El profesor se asegura que la práctica sea incluyente y que todas las contribuciones sean respetadas y reconocidas, sin importar quien las exprese, o con qué nivel de habilidad del lenguaje se expresen. Los estudiantes llegan a compartir un objetivo común de entender algo, resolver acertijos que se presentan por un fenómeno, y aplicar los conceptos que están aprendiendo en sus modelos, argumentos e investigaciones. A veces, más estudiantes alcanzan una nueva comprensión por medio de la discusión y, eventualmente, la eliminación de una idea equivocada sobre el sistema en cuestión en lugar de aceptar la idea correcta, solo porque el profesor dice que es correcta. Si ellos no han visto por qué su idea inicial es incorrecta, los estudiantes volverán rápidamente a pensar de esa misma manera cuando se les pida aplicar sus conocimientos, aun cuando puedan indicar la respuesta “correcta” en una prueba de conocimientos memorizados.

Los estudiantes necesitan apoyo para entender que se necesita un comportamiento autorregulado para participar, y que las normas sociales y éticas de conducta en el aula existen para apoyar a todos los estudiantes a aprender y disfrutar de esa experiencia de aprendizaje. Los profesores tienen que hablar explícitamente y establecer estas normas y motivar a los estudiantes a seguirlas. La autorregulación es solo un aspecto de lo que los estudiantes tienen que practicar y por lo tanto aprender en un aula de este tipo.

La participación efectiva en este tipo de aprendizaje refleja una mentalidad desarrollada sobre el aprendi-

zaje, una creencia que el compromiso y el esfuerzo pueden afectar los resultados del aprendizaje. Esta mentalidad es fomentada por una actitud del docente que acepte los errores como parte del proceso, que valore las preguntas tanto como las respuestas, y valore las ideas no porque sean correctas o incorrectas, sino porque es la manera en que avanza el pensamiento del grupo. Cuando los estudiantes aprenden que el fracaso inicial de un diseño de ingeniería se puede superar a través del análisis de las causas de este fracaso y de la revisión de los aspectos del diseño que lo dirigió a este, ellos han aprendido una lección importante sobre la persistencia. El maestro que cree y comunica estas formas de ver el aprendizaje puede apoyar a sus estudiantes a desarrollar una mentalidad de crecimiento, que fomente el enfrentar problemas difíciles y persistentes. Esta mentalidad de crecimiento promueve un aprendizaje más eficaz para una amplia gama de estudiantes que una mentalidad de capacidades fijas, donde los estudiantes piensan de sí mismos y sus compañeros como aprendices intrínsecamente fuertes o débiles en un área de estudio particular (Dweck, 2007).



CONCLUSIÓN

Un aspecto crítico de lograr un aprendizaje eficaz para diferentes estudiantes es que todos los estudiantes cuenten con el apoyo no solo para participar sino para llegar a estar comprometidos y motivados a aprender. Esta participación se fomenta mediante la vinculación de las identidades del aprendiz con sus identidades culturales y sociales y también con sus percepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje. Los estudiantes deciden si deben prestar atención al aprendizaje particular basado en múltiples y sutiles señales acerca de para quién este es relevante. La diversidad de problemas y casos presentados en el aula para fomentar el aprendizaje puede y debe reflejar la diversidad de la cultura de los estudiantes y las cuestiones pertinentes sobre sus comunidades. Por otra parte, los profesores reconocen contribuciones existentes en un lenguaje

informal o imperfecto, o que proceden de diferentes perspectivas culturales, como una parte esperada y acogida del diálogo en el aula.

La cultura del aula es una cultura de ideas y el trabajo del maestro es involucrar a los estudiantes a examinar y comprender estas ideas, e incorporarlas en sus propias formas de pensamiento, a través de una variedad de actividades y tareas. El maestro es un director del teatro del aula, un facilitador y un interrogador al igual que una fuente de información, y un malabarista que continuamente tiene que equilibrar los múltiples objetivos de aprendizaje del área temática y el desarrollo fundamental de capacidades. Ya sea que el problema a resolver sea explicar un fenómeno científico o resolver un desacuerdo en el patio de juegos, el profesor modela y espera que los estudiantes participen en la solución de problemas en grupo, mientras toman responsabilidad individual de sus acciones y los impactos de estos en los demás. Enseñar en un aula de este tipo es una tarea intelectualmente exigente pero gratificante.



ES IMPORTANTE QUE LOS MAESTROS RECONOZCAN LAS EXIGENCIAS EMOCIONALES Y SOCIALES Y LAS CONDICIONES EN SUS AULAS, Y LAS DECISIONES ÉTICAS Y MORALES QUE LOS ESTUDIANTES HACEN CADA DÍA, Y A MÁS DE ESTO, APOYAR A LOS ESTUDIANTES EN EL DESARROLLO DE LOS COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES PARA LLEGAR A SER APRENDICES Y COLABORADORES EXITOSOS EN SU AULA, SU FAMILIA Y SU COMUNIDAD.

REFERENCIAS

- Almon, J., & Miller, E. (2011). The crisis in early education: A research-based case for more play and less pressure. Recuperado de www.allianceforchildhood.org. New York: Alliance for Childhood.
- Burkam, D. T., & Lee, V. E. (2002). Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school. Washington DC: Economic Policy Institute: Research and Ideas for Shared Prosperity.
- Dweck, C. S. (2007). Mindset: The new psychology of success. New York: Random House Publishing Group.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). "SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months". *Developmental Science*, 16 (2), 234-248.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). How babies think: The science of childhood. New York: William Morrow and Company.
- Latour, B. (1990). "Drawing things together". In M. L. Lynch & S. Woolgar (Eds.), *Representation in scientific practice* (pp. 19-68). Cambridge MA: MIT Press.
- Lee, O., Quinn, H., & Valdés, G. (2013). "Science and language for English language learners in relation to Next Generation Science Standards and with implications for Common Core State Standards for English language arts and mathematics". *Educational Researcher*, 42 (4), 223-233.
- Metz, K. E. (1995). "Reassessment of developmental constraints on children's science instruction". *Review of Educational Research*, 93-127.
- National Research Council. (2007). *Taking science to school*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council. (2013). *Monitoring progress toward successful K-12 STEM education*. Washington, DC: National Academies Press.
- Next Generation Science Standards (NGSS) Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For states, by states*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Valdés, G. (2004). "Between support and marginalization: The development of academic language in linguistic minority children". *International Journal of the Bilingualism and Bilingual Education*, 7 (2 & 3), 102-132.

Helen Quinn

Originaria de Australia y es una Oficial de Honor de la Orden de Australia. Profesora Emérita en Física de Partículas y Astrofísica en SLAC Laboratorio Acelerador Nacional. Ph.D en Física en Stanford (1967). Ha sido profesora de Física en Harvard y Stanford. Física Teórica reconocida internacionalmente que obtuvo la Medalla Dirac (del Centro Internacional de Física Teórica, Italia), la Medalla Klein (de La Academia Nacional Sueca de Ciencias y la Universidad de Estocolmo) y el Premio Sakurai (de la Sociedad Americana de Física). Es miembro de la Academia Estadounidense de las Artes y las Ciencias, la Academia Nacional de Ciencia y la Sociedad Filosófica Americana. Miembro y ex presidente de la Sociedad Americana de Física. Ha participado activamente en la educación científica desde hace algunos años. Se desempeñó como Presidente de la Academia Nacional de los Estados Unidos de la Junta de Ciencias en Enseñanza de las Ciencias (BOSE) desde 2009 a 2014 y como miembro del estudio BOSE que desarrolló el informe "Llevando la Ciencia a la Escuela" y presidió el comité "Marco para K-12 en Educación para la Ciencia", que es la base de las Normas para la Próxima Generación de la Ciencia (NGSS) que han sido ahora adoptadas por varios estados en los EE.UU. En 2015 fue nombrada por el Presidente de Ecuador como miembro de la inicial "Comisión Gestora" para guiar el desarrollo de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

Traducción al español - Gabriela Castillo y Freddy Jaramillo

Reconocimiento

Me gustaría dar las gracias a mi hija Elizabeth (Bethica) Quinn por compartir conmigo sus ideas sobre el desarrollo de la capacidad base y permitirme usarlas en este trabajo. A más de esto, a su dedicación al desarrollo bilingüe para sus hijos y para los niños de su escuela que han influido profundamente en mi interés y reflexión sobre los problemas del desarrollo del lenguaje, y por lo tanto contribuyendo a aquellos aspectos de este capítulo.



TODOS LOS NIÑOS TIENEN LA CAPACIDAD DE VOLAR Y LOS MAESTROS DEBEN AYUDARLES A DESPLEGAR SUS ALAS.

EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES BASE PUEDE APLICARSE EN CUALQUIERA DE NUESTRAS SECCIONES: WAWAS, WAMBRAS, RUNA Y MISHKI. ¡INTENTALO!



Las Raíces del Aprendizaje

Bethica Quinn

Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKONA
Nº1 – Diciembre 2015/marzo-2016
ISSN: 1390-9940
pp 21-30

“Mi papel como maestro pre-escolar es participar profundamente con los niños en su proceso de explorar su mundo e intercambiar ideas por medio del juego”.

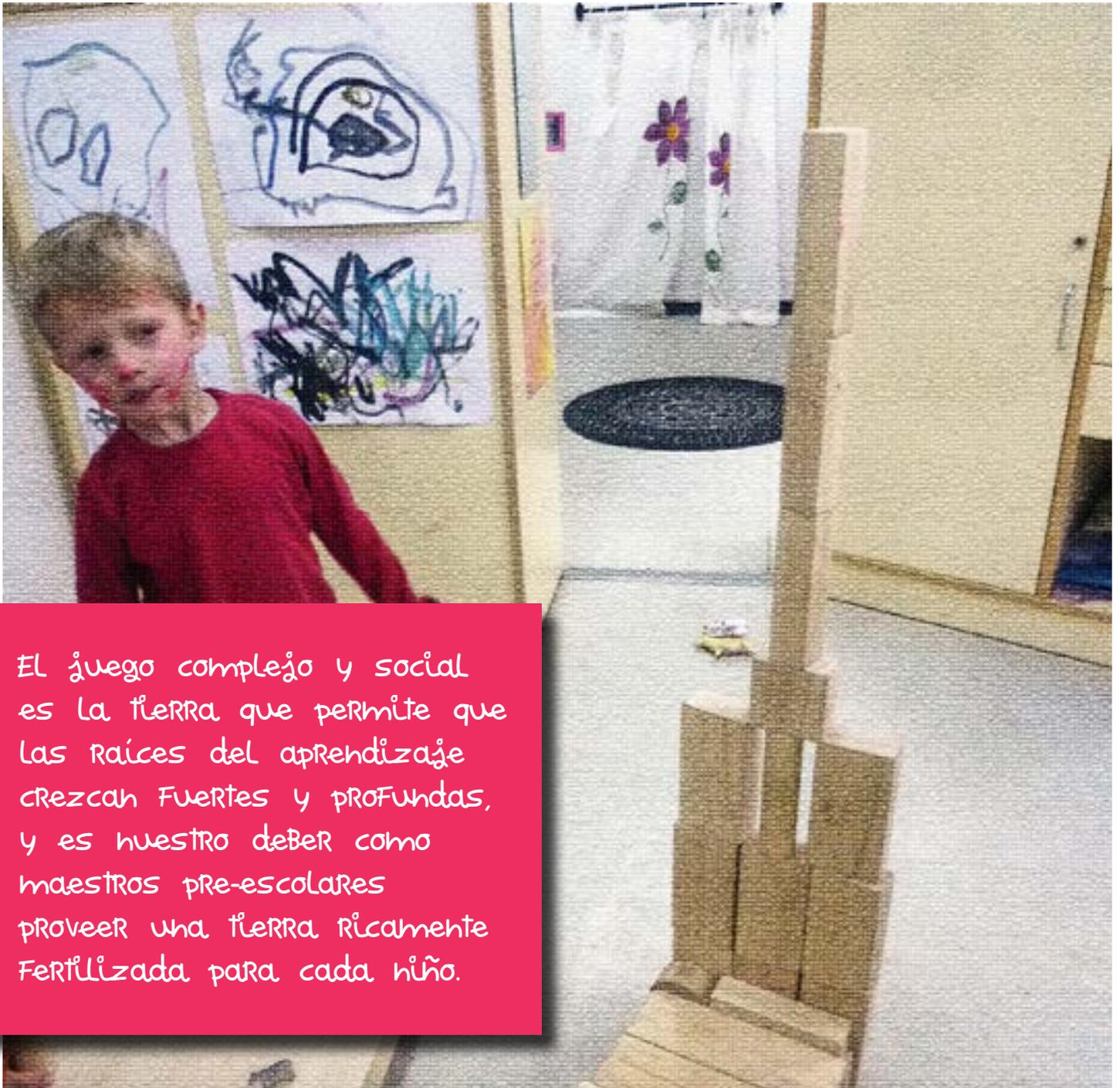
“Mi papel como maestro pre-escolar es asegurar que los niños desarrollen destrezas y conocimiento para apoyar su éxito académico a largo plazo”.

¿Cuál es mi papel?

Esta dicotomía de identidad, prioridades y expectativas ha servido como fondo para mi trabajo con niños pequeños durante los últimos veinte años, pero se ha hecho más marcada en los últimos dos o tres. Mi capacitación ha sido dentro del modelo constructivista, y trabajo actualmente en un programa cuya filosofía se inspira por los valores de Reggio Emilia. Por lo tanto, la meta de participar a niveles profundos con los niños me parece muy importante. A la vez, trabajo en una comunidad bilingüe (español-inglés) y en un sistema educativo patrocinado por el estado, y por esas razones me queda muy claro mi deber de preparar a los niños para la escuela primaria. No soy la única que lucha con esta dicotomía: los investigadores y maestros de *Chicago Commons* le llaman 'el problema de metas'.

Los maestros tienen, para el aprendizaje de sus alumnos, metas basadas en su propia experiencia escolar y familiar, en su capacitación, y en los requisitos de sistemas estatales.... El problema de metas es que el enfoque de la maestra en sus propias metas tiene el potencial de estorbar gravemente su capacidad de escuchar y responder a las metas de los niños (Scheinfeld, Haigh and Scheinfeld, p. 18).

CREAR oportunidades para que los niños participen, y responder de manera facilitadora mientras encuentran estas oportunidades, son artes que se aprenden durante años de práctica y que requieren un proceso continuo de documentación y reflexión por parte del maestro.



El juego complejo y social es la tierra que permite que las raíces del aprendizaje crezcan fuertes y profundas, y es nuestro deber como maestros pre-escolares proveer una tierra ricamente fertilizada para cada niño.

Mientras en mi mente luchaban las diversas prioridades, empecé a pensar que el poner en conflicto las metas adultas de aprendizaje pre-académico, con las metas infantiles de engranarse con su proceso de aprender, podría ser en sí el problema. Imaginaba una situación en la cual mis metas como maestra se podrían poner en armonía

con los intereses y exploraciones de los niños sin sacrificar mi capacidad de apoyar el desarrollo cognitivo y académico. Postulaba también que, si los niños son los expertos en aprender y explorar, sus intereses y motivaciones debían tener una razón y podrían servir como pistas importantes para descubrir sus necesidades cognitivas y de

aprendizaje. Desarrollé el modelo de las raíces del aprendizaje como metáfora para dicha armonía. Me ha ayudado a resolver mi dicotomía y la ofrezco aquí con la esperanza que pueda servir de ayuda a otros también.

La metáfora representa el aprendizaje académico y la manera en que se apoya en destrezas y capacidades fundamentales, las cuales se desarrollan típicamente por medio del juego en la niñez temprana. Si imaginamos el proceso de aprendizaje del niño como una planta que crece hacia la flor del éxito académico y de la vida, se pueden representar estas capacidades como las raíces. En esta metáfora,

El modelo nos ayuda a recordar que nos debemos enfocar de manera directa en su idioma, su razonamiento, sus representaciones, y sus relaciones como metas principales en el desarrollo de los niños.

los tallos representan destrezas académicas específicas, desde contar y reconocer letras del alfabeto, hasta memorizar tablas de multiplicación y redactar ensayos de cinco párrafos. Como son visibles y fáciles de medir estos tallos, muchas veces nos enfocamos en ellos y se nos olvida el hecho que no pueden crecer ni florecer sin raíces fuertes y bien alimentadas. Estas raíces son:

- **Idioma:** La capacidad de comunicarse con

palabras, tanto hablando como escuchando a los demás.

- **Razonamiento:** La capacidad de analizar una situación y/o resolver un problema, por ejemplo, comparando, prediciendo o explicando el por qué.

- **Representación simbólica:** El poder entender las diversas maneras en las cuales una cosa puede representar a otra. Eso incluye el poder comunicar ideas por múltiples medios, tales como dibujar, modelar, etc.

- **Relaciones sociales:** Las destrezas sociales y emocionales para participar en situaciones y relaciones con otros, y para manejar sus sentimientos y necesidades propias, junto con las de los demás.

Si imaginamos estas cuatro capacidades como raíces, podemos imaginar las destrezas académicas visibles y fáciles de medir como tallos creciendo de ellas. El tallo que representa destrezas de alfabetización, tales como reconocer letras y fonemas, crece por ejemplo de las raíces de idioma y la representación.

¿Cómo funciona? Es por medio de experiencias repetidas de escuchar y hablar muchas palabras, participar en conversaciones, y usar una idea para representar otra, que los niños desarrollan su habilidad cognitiva para entender la relación entre una letra, un sonido, una palabra y lo que representa. Aunque los niños pueden memorizar y repetir hechos como el sonido de una letra, no tendrán destrezas avanzadas, estables y útiles de alfabetización sin una base fuerte y rica de experiencia con el idioma y la representación por medio del juego. O sea, si descuidamos las raíces y brincamos a la enseñanza de letras, el tallo se caerá cuando los niños aprendan los sonidos y puedan descifrar pero no leer con comprensión. Del otro lado, si alimentamos las raíces con tiempo y atención, los niños aprenderán con mucho menos esfuerzo a utilizar las herramientas de alfabetización cuando se les ofrezcan. ¿Cómo alimentar las raíces? Hablando con los niños sobre los temas que les interesan, y apoyando su representación cuando se desarrolla por medio del juego dramático, el dibujo y otros medios.

El tallo que representa destrezas de alfabetización se junta con otros tallos representando, por ejemplo, la fluidez matemática y el conocimiento científico e

histórico. Estos tallos en su turno crecen sobre las raíces del idioma, razonamiento, representación y relaciones sociales. Y por encima de todo está la meta final de la educación, la flor; un adulto que no para de aprender, con destrezas y habilidades avanzadas las cuales puede utilizar en cualquier campo de la vida.

La metáfora de las raíces del aprendizaje pide que nos enfoquemos en el desarrollo de las capacidades fundamentales para construir una base de aprendizaje. También nos pide evitar la tentación de apurarnos para enseñar directamente las destrezas académicas en edades tempranas. En otras palabras, cuando les ofrecemos oportunidades diversas a los niños para que participen con materiales, con ideas y con sus compañeros, y cuando les apoyamos intencionalmente mientras interactúan con dichas oportunidades, estamos fomentando su desarrollo académico. No es una dicotomía sino una síntesis.

Ahora puedo decir con claridad, “mi papel como maestra pre-escolar es participar profundamente con los niños mientras exploran su mundo por medio del juego, de manera que aporte al desarrollo del idioma,

del razonamiento, de la representación simbólica, y de relaciones sociales. Así les preparo para el éxito en la escuela y en la vida”.

Por supuesto, dicho papel no es ni sencillo ni fácil. Crear oportunidades para que los niños participen, y responder de manera facilitadora mientras encuentran estas oportunidades, son artes que se aprenden durante años de práctica y que requieren un proceso continuo de documentación y reflexión por parte del maestro. Aquí también, el modelo me puede ayudar cuando escojo cuáles invitaciones ofrecer a mis alumnos y como responder mientras las exploran. ¿Cuáles materiales debo añadir a la mesa de barro? ¿Cómo puedo organizar el horario diario, o guiar la transición de la hora del juego a la limpieza, al baño y a comer? ¿Dónde debo ubicarme durante



el juego abierto? ¿Cuáles conversaciones debo seguir con los niños mientras juegan? ¿Cuáles ideas de las muchas que se generan en el juego, debemos seguir más a fondo por medio de proyectos? ¿Puedo entrar en cada una de estas preguntas acompañada por la metáfora de las raíces, preguntándome cómo me debo guiar para ofrecer mejor apoyo al idioma, razonamiento, representación y relaciones de los niños?

El modelo sirve como recordatorio constante que las raíces del aprendizaje no se pueden enseñar; solo se pueden aprender y es mi papel asegurar que cada niño tenga acceso a las condiciones que facilitan su aprendizaje. No puedo planear una lección para enseñar a mis alumnos de cuatro años a razonar -pues, mejor dicho-, la puedo planear pero tengo muy poca posibilidad que sea eficaz. Tendré mucho más éxito si presto atención para ver sobre qué preguntas los niños razonan durante su juego y prepararme para facilitar dicho proceso. El juego complejo y social es la tierra que permite que las raíces del aprendizaje crezcan fuertes y profundas,

La metáfora de las raíces del aprendizaje no nos lleva a ignorar la brecha académica ni nuestra responsabilidad fuerte de educar para apoyar más a los niños quienes corren más riesgo de fallar.

y es nuestro deber como maestros pre-escolares proveer una tierra ricamente fertilizada para cada niño.

La metáfora de las raíces puede también servir para maestros de niños mayores. Si los niños en sus clases trabajan para resolver problemas reales, si experimentan, si inventan y colaboran, se están

preparando para la vida. Los maestros necesitan destrezas de la enseñanza intencional para apoyar estos procesos y para aprovechar oportunidades para ampliar su pensamiento y las habilidades de los niños. El modelo ayuda a los maestros a reflexionar, antes, durante y después de una experiencia con sus alumnos. ¿Respondí para apoyar las cuatro capacidades fundamentales? ¿Cómo puedo ayudar a los niños a fortalecer sus raíces y hacer crecer sus tallos?

En el centro pre-escolar, trabajamos con niños cuyas semillas de aprendizaje apenas empiezan a brotar. Por eso debemos enfocar la mayor parte de nuestra energía en alimentar las raíces. Cuando van avanzando en su educación, los niños pueden pasar menos tiempo practicando las raíces y más tiempo aprendiendo destrezas específicas, pero tal como una planta en cualquier etapa de su crecimiento necesita cuidado para sus raíces, el modelo sugiere que es importante en todo el proceso de educación poner atención en las capacidades fundamentales. Esta atención será fructífera cuando se gradúan de la escuela y entran a sus carreras, poniendo en uso lo que han aprendido para superar retos nuevos.

La metáfora de las raíces del aprendizaje no nos lleva a ignorar la brecha académica ni nuestra responsabilidad fuerte de educar para apoyar más a los niños, quienes corren más riesgo de fallar. Al contrario, indica que la manera más eficaz de cumplir con dicha responsabilidad es enfocarnos en las cuatro capacidades fundamentales, en particular al principio de la vida escolar de cada niño. Pide que los maestros usemos todas nuestras destrezas reflexivas y creativas para aportar al desarrollo de manera intencional, pero siempre con el niño y el juego en el corazón. Nos reta a desarrollar una enseñanza que respete el proceso de aprendizaje.



El modelo de las Raíces en acción: Responder en el momento

Aquí ofrezco un ejemplo de las maneras en las cuales nuestro equipo escolar utiliza el modelo de las raíces para tomar decisiones y responder a los niños durante su juego. El modelo nos ayuda a recordar que nos debemos enfocar en apoyar: su idioma, su razonamiento, sus representaciones, y sus relaciones como metas principales en el desarrollo de los niños. Nos ofrece una guía para dar respuesta, que podría verse algo así:

El martes pasado, un grupo de niños se encontró en la arena. Un niño empezó a excavar. “Voy a hacer una mina,” dijo.

En este momento, el adulto que supervisaba el patio vio una oportunidad para apoyar el idioma y el razonamiento. Preguntó al niño sobre su mina: ¿qué mineral buscaba? ¿Cuántos túneles necesitaría? ¿Cómo planeaba transportar su producto? El adulto usaba a propósito vocabulario académico como recurso para ofrecerle al niño palabras nuevas que puedan comunicar su idea. También escogió preguntas diseñadas para animar al niño a practicar sus destrezas para predecir y resolver problemas.



Mientras continuaba la plática sobre la mina, los demás niños empezaron a poner atención y querían unirse al proyecto. Ésto le dió al adulto otra oportunidad para enfocarse en las relaciones, ayudando a cada compañero a encontrar un trabajo en la mina. También ayudó a negociar el uso de un marco de plástico para marcar el espacio del niño original para poder trabajar sin molestias.

Conforme continuaban su trabajo los compañeros, el adulto ofreció más preguntas sobre el proyecto. Por sus respuestas se aclaró que los niños estaban pensando menos en una mina y más en un túnel para tubería -una situación en la cual los niños urbanos tienen mucha más experiencia-. Entonces el adulto cambió sus preguntas y dijo: ¿qué pasaba por los tubos?, ¿de dónde venía? y ¿hacia dónde iba?



Los niños tenían muchas ideas para responder a sus preguntas, y la emoción era tal que el adulto también vio una oportunidad para apoyar la representación. Sugirió que los niños dibujaran planes de los tubos y sus conexiones. Con alegría asintieron algunos a esta sugerencia, corrieron a la mesa por papel y lápices, y trajeron sus planes de regreso al patio, donde los excavadores los consultaron para ver en dónde seguir excavando.

Cuando se les da a los niños oportunidades de representar y re-representar sus ideas de tal manera, practican la manipulación de símbolos. Una línea en el papel representa una línea en la arena pero también representa un tubo de agua.... De la misma manera, una letra "s" representa un sonido que forma parte de una palabra que representa una silla, o la cifra "5" representa una cantidad igual al número de dedos en tu mano.



Mientras dibujaban sus planes en la mesa, los niños decidieron conectar los tubos a una casa. "Dibujaré la casa," dijo un niño. "No, aquí está en mi plan," dijo otro. El adulto vio en la mesa una oportunidad para apoyar relaciones y razonamiento a la vez. Retó a los niños a encontrar una manera de enseñar la casa en los dos planos. Decidieron que uno de ellos podría dibujar la casa y el otro podría dibujar el techo con los tubos conectados.



A los niños les encantó su sistema de tubería, y le querían hacer aún más grande. Empezaron a sacar clavitos de la mesa de manipulativos para construir un tubo conduciendo del patio por la puerta y cruzando el salón. Aquí, los adultos tomaron la decisión de suspender las reglas usuales sobre la ubicación de materiales para apoyar la representación entusiasta de los niños. Siguiendo apoyando el razonamiento, preguntando por ejemplo, cómo podrían los niños medir su tubo tan largo, generando relaciones, ofreciendo teléfonos de juguete para que los obreros se comuniquen en su idioma, comentando sobre los derrames, reparaciones y articulaciones de los tubos.

No ignoramos las destrezas de alfabetización y matemáticas mientras trabajamos en este modelo con niños pre-escolares. Aquí, los niños utilizaron la pre-escritura y la medida informal para su obra. Pero tampoco enfocamos nuestras respuestas en estas destrezas particulares. Al contrario, respondemos de manera intencional para apoyar su idioma, razonamiento, representación y las relaciones de los niños para alimentar las raíces del éxito a largo plazo.



El modelo de Las Raíces en acción: Planificación de proyectos

Aquí ofrecemos un ejemplo del proceso de planificación, utilizando el modelo de las raíces. Como practicamos un proceso de planificación emergente, constantemente observamos a los niños y nos enfocamos en sus ideas e interacciones para tomar decisiones sobre lo que ofrecemos luego. El modelo de las raíces nos apoya en este proceso porque nos guía para dar prioridad a experiencias que invitan a los niños a razonar, platicar, representar sus ideas y trabajar juntos en colaboración.

Por ejemplo, hace unos meses empezamos a ver muchos juegos sobre el zoológico. Los niños construían zoológicos en el área de bloques, y animales del zoológico era un tema preferido para el juego dramático. Platicamos como equipo escolar, preguntándonos como podríamos invitar a los niños a representar su interés y sus ideas sobre zoológicos de otra manera. Representar y re-representar en medios diversos es una experiencia clave de aprendizaje. Decidimos proponer hacer un zoológico de barro para nuestro salón.



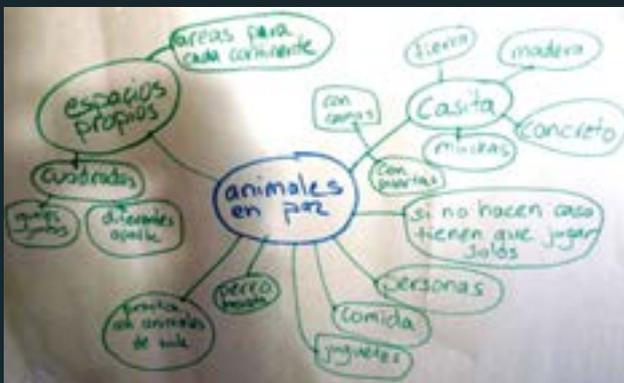
Los niños accedieron con mucho interés. Empezamos ofreciendo experiencias abiertas con el barro para llegar a conocer mejor este medio. Para planear estas experiencias, consideramos cómo apoyar el razonamiento y el idioma. Decidimos proponer una serie de retos: ¿Cuál es la cosa más alta que puedes hacer con el barro? ¿Cuál es la cuerda más larga que puedes formar? ¿Puedes hacer un puente? Mientras los niños trabajaron en estos retos, abrimos conversaciones con ellos sobre sus estrategias. Les animamos a evaluar cuáles funcionaron y cuáles no, y a compartir estrategias exitosas con sus compañeros. Introducimos a propósito palabras como estirar, húmedo, presión y juntar. Conceptos como comparar, predecir y explicar el por qué formaron una parte intencional de la conversación. Es el arte de la enseñanza con la intención de prepararse con este tipo de ideas para apoyar el idioma y el razonamiento durante una actividad, y de todos modos llegar a la actividad con una actitud de escuchar y una mente abierta a lo que van a traer los niños. El vocabulario y los conceptos se ofrecen como respuesta a los comentarios y preguntas de los niños en vez de imponerse en la experiencia así que nunca sabemos cuál de nuestras preguntas preparadas formará parte de la plática actual.



Una vez que los niños se declararon listos para empezar a trabajar en los animales del zoológico, sacamos muchos libros de animales para que los miraran y escogieran sus animales para crear, y propusimos otro reto: ¿cómo podríamos utilizar los libros sin embarrarlos? Los niños resolvieron este dilema calcando los dibujos escogidos para verlos durante el proceso de construcción. Este era un reto de razonar y de representar, y los niños encontraron la manera de llevar sus ideas de los libros a los dibujos calcados y luego al barro.



El reto siguiente de representación fue, por supuesto, formar los animales de barro. Los maestros estábamos presentes para hablar con los niños, explorar sus pensamientos mientras trabajaban. Los niños también intercambiaron ideas y estrategias entre sí. El paso entre los dibujos de dos dimensiones y el barro, un medio tridimensional, fue difícil para los niños. Al notar eso, trajimos unas figuras pequeñas de animales del área de bloques, para que sirvan a los niños como puntos de referencia, o modelos concretos y táctiles de las partes del animal y cómo estos se relacionan. Esta decisión también la tomamos basados en nuestra intención de apoyar el razonamiento y representación de los niños. Los modelos de animal tal vez parecen sencillos, pero para los niños requiere mucho pensamiento complejo y resolución de problemas en el esfuerzo por comunicar sus ideas sobre su mundo. Su trabajo se puede comparar con el de un científico al crear un modelo de gravedad, un ingeniero al planear un avión nuevo, o un autor al redactar una novela.



Una vez hechos los animales, los niños empezaron a planear el proceso de ubicarlos en el zoológico del salón. Se preocuparon pensando que tal vez los animales pelearían entre sí, o que unos comieran a otros. Como maestros, podríamos haber decidido ignorar esta preocupación o minimizarla para

terminar el proyecto en buena hora. Pero vimos otra oportunidad para apoyar el idioma, el razonamiento las representaciones y las relaciones, que según el modelo de las raíces nos guía a mantener como metas principales. Decidimos convocar una reunión con los niños para discutir el problema y sus soluciones posibles. Aquí se vio la red de ideas que nos ofrecieron los niños en la reunión. Se notó como los niños usaron su sentido de empatía para considerar soluciones para los animales. Sugirieron que los animales con casas bonitas, amigos, y juguetes interesantes probablemente se tratarían mejor. También mandaron a que los animales que no respetaran las reglas jugaran un rato a solas. Escuchando y considerando las ideas de sus compañeros, los niños se pusieron de acuerdo en cómo construir un zoológico pacífico.

El proyecto sigue, pero la idea queda clara: en cada paso, consideramos nuestras observaciones sobre las ideas e intereses de los niños, junto con nuestra intención de apoyar su idioma, razonamiento, representación y relaciones, para tomar decisiones sobre las propuestas que traemos al grupo para seguir explorando. De esta manera, nos aseguramos de ofrecer oportunidades para desarrollar las capacidades fundamentales de los niños. Cuando,

por medio de este proceso, se nos da una oportunidad de introducir una destreza académica -la escritura compartida para hacer la red, o el uso de una regla para medir la torre de barro- los niños entran en un contexto y una razón por lo cual usar la destreza para sus propósitos. También tienen la base cognitiva para entender y utilizar la herramienta que se ofrece. Así les preparamos para el kindergarten y mas allá.



**¡JUGAR SÍ!
PARA QUE
GERMINEN LAS
SEMILLAS...**

**PERO SI LOS
MAESTROS
NO ABONAN
LA TIERRA,
NO HABRÁ
FLORES NI
LAS SEMILLAS
GERMINADAS.**

REFERENCIAS

Scheinfeld, Haigh and Scheinfeld (2008), *We Are All Explorers*.
New York: Teachers College Press.

Bethica Quinn

Directora y maestra principal en el Centro Las Olas, un centro pre-escolar de inmersión en español con participación familiar y con una filosofía inspirada por los programas de Reggio Emilia en el barrio de la Mission en San Francisco. Maestra mentora y consulta con el distrito escolar y con Primeros Cinco de San Francisco, con la meta de apoyar a los maestros en desarrollo para que sirvan a los niños aprendices de inglés dentro de un modelo basado en la reflexión y la investigación. Tiene mas de 20 años de experiencia en el salón de clases, lo cual incluye 6 años en la escuela modelo en Mills College, Bethica trae una perspectiva basada en la teoría, un conocimiento práctico, y un compromiso fuerte con la equidad.
bethicaq@mac.com

CRECER jugando:

Las virtudes del juego como herramienta educativa

Elisabetta Maisto

Juego y aprendizaje: desde siempre, dos conceptos fuertemente entrelazados entre sí, vista la fuente inagotable de la dialéctica enseñanza-aprendizaje, representada por el juego. Estamos llevados a pensar que el juego es un simple pasatiempo, un momento de diversión afín a sí mismo; pero lo

hemos desestimado en cuanto a su valor y significado: no obstante distintas contribuciones pedagógicas piensan lo contrario.

Describir qué es el juego, y el juego como fuente de aprendizaje, es una tarea ardua. Tal vez, tanto como sería describir qué es el amor, la libertad, o el universo.

Platón (y Aristóteles sucesivamente), en sus reflexiones teóricas sobre la función social y política de la educación, ya consideraban los juegos y las fábulas, incluso la música y el baile, como medios privilegiados y necesarios para el proceso de aprendizaje de la niñez.

En la web es posible encontrar un sinnúmero de conceptos con respecto al juego, entre ellos se destaca como una actividad que se ha convertido en necesaria para todos los seres humanos que los permite desarrollarse en la esfera social para practicar o ensayar ciertas conductas sociales, además que le permite obtener y desarrollar capacidades intelectuales, motoras y afectivas. Una de las características esenciales es que la actividad debe producir placer y no puede ser obligada en el tiempo ni en el espacio (Gómez Cabrera, 2016; Vázquez Neira, 2011).

Platón (y Aristóteles sucesivamente), en sus reflexiones teóricas sobre la función social y política de la educación, ya consideraban los juegos y las fábulas, incluso la música y el baile, como medios privilegiados y necesarios para el proceso de aprendizaje de la niñez. Platón, nos revela, ya en su época, que preferían darle al juego un valor pedagógico netamente educativo y recreativo más que competitivo, porque pensaba que esto producía daño en la





formación del niño y del joven. Incluso en relación con la educación matemática, el filósofo introduce la enseñanza de esta ciencia a través de actividades lúdicas y aplicaciones educativas. Más tarde, los egipcios, los romanos y otras comunidades de la antigüedad, utilizarían el juego como herramienta de enseñanza.

Y para citar a alguien que se puede colocar en un tiempo más cercano al nuestro, debemos nombrar a: Froebel, pedagogo alemán de fin de 1700, entre otras cosas, creador del concepto de jardín de infancia, partidario de la comunión de los adultos y los niños en el juego, de la función pedagógica intrínseca de los materiales y/u objetos naturales, y del juego como forma típica de aprendizaje que la vida tiene en la infancia. Karl Groos, otro alemán, psicólogo de fin de 1800, que elaboró la teoría del pre-ejercicio, que ve el juego como un prerrequisito para la vida

adulta, basándose en un análisis de los juegos entre los animales. María Montessori, a comienzo de 1900, la cual, revisando los trabajos de otros pedagogos que le antecedieron (desde el médico francés Jean Itard, padre de la nueva pedagogía, quien estableció la importancia de la observación en los niños y entendió que a los niños no se les puede imponer nada y creó ejercicios y materiales para ayudar al niño a desarrollar sus facultades. El pedagogo suizo Pestalozzi que, en los últimos años de 1700, hizo énfasis en la preparación del maestro, que primero debía lograr un cambio en su persona y tener amor a su trabajo), elaboró un material didáctico específico que constituye el eje fundamental para el desarrollo e implantación de su método -que fue tanto un método cuanto una filosofía-, enfocada en la oportunidad de utilizar la libertad a partir de los primeros años de desarrollo, para que el niño llegue a ser un adulto con capacidad de hacer frente a los problemas de la vida, incluyendo los más grandes de todos (según ella): la guerra y la paz. ¿Cómo? Según ella, jugando.

Para Vygotsky, psicólogo soviético de los primeros años de 1900, el juego tiene valor como socializador y constituye el motor del desarrollo de los niños.

El estímulo lúdico es rico en virtudes: ayuda a restablecer relaciones afectivas, tiene beneficios en la superación de dificultades relacionales, refuerza la confianza en uno mismo.

Por último, aunque el listado sería más largo, Jean Piaget casi contemporáneo a Montessori, alrededor de los años 50 del siglo XX, miraba al juego como parte de la inteligencia del niño, porque representa la absorción funcional de la realidad y agrega la idea que las capacidades sensorio-motrices, simbólicas o de razonamiento, son aspectos esenciales para el desarrollo del individuo y son los que condicionan el origen y la evolución del juego, además de sus virtudes.

Acordémonos también de la existencia de un libro, *Homo Ludens*, del historiador holandés Huizinga, datado 1938, al que Ortega y Gasset calificó como "libro egregio", que nos dibuja todo un panorama a propósito del juego que sería para los niños, según él, un elemento tan importante como el trabajo intelectual o industrial y manufacturero, para los adultos:

el juego es un fenómeno cultural, una actividad libre y desinteresada: jugando, fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y, tras ella, un juego de palabras (Huizinga, 2007, p.42).

En efecto, el estímulo lúdico es rico en virtudes: ayuda a restablecer relaciones afectivas, tiene



Luego del momento lúdico-educativo, niños y niñas pueden, solos o también con el apoyo de un adulto, reflexionar y traer a la luz lo que se ha activado durante el juego.



Foto: Italo García

beneficios en la superación de dificultades relacionales (en casos de timidez, agresividad), refuerza la confianza en uno mismo, es palabra en aquellos niños y niñas que todavía no hablan, permite administrar mejor las emociones y, en fin, consiente desarrollar competencias innatas y acompaña el aprendizaje holístico del/ de la infante.

Pero ¿cómo? ¿Sirve de algo jugar? ¿Por qué juegan tanto los niños?

Empíricamente, se busca fundamentar el conocimiento humano en la experiencia: esto es lo que pasa, exactamente a los y las niñas, cuando juegan. En el juego cualquier situación inventada

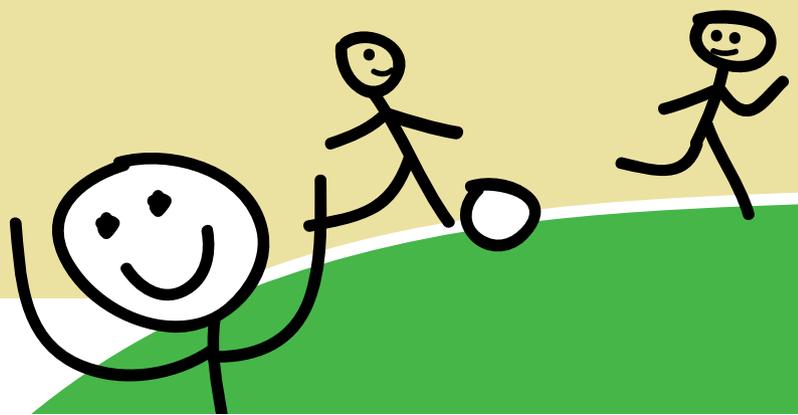
o real, cualquier objeto y material es apropiado para que el niño cree e invierta sus fantasías iniciando un juego. Es importante hacer del juego una herramienta más entre las otras que tenemos a disposición.

A esto, le llamamos juego educativo, el cual ha sido dividido, en grandes categorías, como por ejemplo, juegos para el desarrollo de habilidades, para la consolidación de conocimientos y para el fortalecimiento de los valores.

Muchos juegos educativos o formativos, han sido creados, y muchas investigaciones sobre ellos, han sido realizadas. Desde que nacen, los y las niñas se ven inmersas en un mundo repleto de estímulos, informaciones, datos, actos y circunstancias ambientales externas que constituyen una contribución indispensable a nuestra formación, y que ellos y ellas tienen que comprender e interiorizar.

Este proceso cultural de transmisión de informaciones y saberes, que generalmente llamamos educación, depende y asume una instancia educativa determinante -y es más simple- a través del juego. No podemos darnos cuenta de su importancia. Tanto en casa, o al aire libre, como en los espacios clásicos, destinados a la educación de nuestros niños y niñas.

A pesar que ya no es posible considerar discordante el uso del juego en el contexto educativo, resistiendo a su entrada en las escuelas o en aquellas instancias consideradas pedagógicas, por otro lado, la pregunta ¿se puede aprender jugando?, nos sigue curioseando. A través del juego el niño hace experiencias sensoriales, inventa, encuentra maneras muy completas, enteras, orgánicas y equilibradas, de realizar y realizarse. Descubre lo que puede hacer, saborea lo que le gusta y también tropieza con lo que no le satisface o no le interesa.



Cuando suben y bajan de un cubo de madera, repiten y repiten ese movimiento que a los ojos de un adulto puede parecer una acción monótona y sin sentido, ellos y ellas están simulando, están experimentando y están adquiriendo un número infinito de habilidades de manejo y uso del propio cuerpo, respecto de reglas, de relación con los demás, de *design thinking*, un proceso creativo de descubrimiento innovador de sus capacidades y sus potencialidades.

Cuando inician una ronda con los demás, aprenden lo que es la lateralidad, lo que son las medidas y las distancias, manejan sus emociones; al tocar, manipular, tirar y estirar la gran variedad de materiales y objetos que tienen a disposición, sienten y hacen uso, práctica, hábito, naturalmente, de sus formas y consistencias, y realizan sus propios descubrimientos.

Al reproducir sonidos del entorno natural - animales, viento, lluvia, truenos, ruidos de un tren, un bus o de una campana, los interiorizan, dan forma a estas informaciones que sin el juego, quedarían como cosas del mundo sin mucho significado para ellos.

Niños y niñas logran así asimilar de una manera más fácil las operaciones de las actividades de la vida cotidiana. No son las acciones, fines últimos de la actividad: podrán repetirlas, si les han parecido interesantes, podrán complementarlas con otras que comprobaron, y todo representará un aprendizaje significativo, hecho por pruebas y errores, experimentado e incorporado. Son aspectos importantes para mejorar el proceso de aprendizaje, que se está dando de forma natural.

Es aquí donde la educación es trajinada por el juego de forma inconsciente pero eficaz, y asume una valencia pedagógica determinante en el proceso evolutivo de estos pequeños seres humanos que se dirigen hacia la edad de la adultez. Luego del momento lúdico-educativo, niños y niñas pueden, solos o también con el apoyo de un adulto, reflexionar y traer a la luz lo que se ha activado durante el juego.

Emociones, sensaciones, rupturas, gozos, satisfacciones vienen vehiculadas a través del juego: sea esto de manera individual o en grupo, simbólico o de ficción, y representativo de algo. Niños y niñas,

El juego, tiene todas las ventajas de proporcionar un desarrollo sano, completo y natural al niño, que ejerce, revive experiencias y asimismo exprime y afirma su "yo".

encarnando un momento, una acción o una situación, se adaptan al mundo social de los adultos y asimilan un mundo físico que todavía no comprenden bien. Un mundo hecho de reglas, de acciones y reacciones, y de un buen manejo situacional, necesita un proceso de aprendizaje: el juego, tiene todas las ventajas de proporcionar un desarrollo sano, completo y natural al niño, que ejerce, revive experiencias y asimismo exprime y afirma su yo.

En fin, tenemos que asumir muy claramente que los niños no juegan sin fines, objetivos o por no tener nada más que hacer: más bien, para ellos y ellas el juego es un momento



crucial que requiere tiempos, espacios, condiciones adecuadas y la atenta concentración. He mirado a una niña, María, jugando con dos palitos de madera unidos entre ellos, por una cuerda sutil. Presté atención a lo que estaba forjando por casi media hora, en un día como muchos otros, en la guardería: daba vuelta a los palitos, tratando de entrelazarlos a través de la cuerda. Luego les desenvolvía, y les giraba por el otro lado. De nuevo, la vi decidida a cambiar de sentido, y los hacía rotar hacia la parte opuesta a la que había recién terminado de girar.

Mientras tanto hablaba entre sí, o se dirigía directamente a los dos palillos, y cambiaba de sentido horario su movimiento, usando las dos manos, hasta que quiso tocar también el hilo, dándose cuenta que no podía, porque estaba manejando un palito por cada mano. Entonces buscó y encontró la forma para poseer la cuerda; apoyó una de las dos baquetas hacia una pared, casi manteniéndola con todo el cuerpo, apoyándose ella también, y por fin agarró el hilo. Lo enredó en el palito que había quedado en su mano. Lo logró.

Seguí observando su intenso trabajo: ella continuaba absorta en lo que estaba haciendo, tratando, yo creo, de encontrar por fin la perfección, o el punto al cual quería llegar. Estaba tan concentrada en eso, que no se daba cuenta que yo estaba ahí observándola: o simplemente no le interesaba nada de lo que estaba a su alrededor. Imitaba e interpretaba movimientos que había aprendido en otras ocasiones, que acordaba haber visto hacer a un compañero.

Repetía toda una serie de actos externos, que son y

representan una contribución fundamental a nuestra formación; absorbía una gran variedad de elementos culturales que miles de años de civilización acumularon, y ponía en acto con un compromiso corporal: el juego.

Les invito a observar y poner en práctica lo mismo con sus hijos e hijas, durante el tiempo de juego, donde fabrican y conciben su propia dimensión afectiva y cognitiva, donde llevan a cabo una negociación de significados en la que socializan lo que han vivido, y donde está vivo el deseo esencial de hacer y ser.

“...el respeto de la personalidad del niño y de su originalidad, puede mejorar la sociedad humana y conquistar la paz y la tolerancia de todos los seres humanos.”
(MARÍA MONTESSORI, “La paz y la educación, 1933; y “FORMACIÓN DEL HOMBRE”, 1949).

REFERENCIAS

- Cera, R. (2009). *Pedagogia del Gioco e del Apprendimento – Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Franco Angeli: Milano.
- Historia Ludens (2016), *Historia ludens*. Recuperado de <http://www.historialudens.it/>
- Standford,. (2015). *Mini guía: una introducción al design thinking*. Recuperado de <https://dschool.stanford.edu/sandbox/groups/design-resources/wiki/31fbd/attachments/027aa/GU%C3%8DA%20DEL%20PROCESO%20CREATIVO.pdf?sessionID=9a5d0a2a0cd5fb6c26a567b-2636b19513b76d0f4>
- Crespillo Alvarez, 2010. “El juego como actividad de enseñanza- aprendizaje”. *Estudios pedagógicos*. (68)14. Recuperado de http://www.gibalfaro.uma.es/educacion/pag_1663.html

Elisabetta Maisto

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Milano-Bicocca, Italia, 2005/2009. XV Corso Multidisciplinare UNICEF de Educación para el Desarrollo, 2008/2009 — con el Patrocinio della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano. Postgrado en Derechos Humanos. “Derechos Humanos desde abajo: aportes de los movimientos sociales contra hegemónicos hacia la construcción de paradigmas alternativos CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, 2009/2010. Curso “Derechos Humanos y Mujeres”, promovido por la Subsecretaría de Promoción de Derechos Humanos, Dirección Nacional de Formación en DD HH, Ministerio de Justicia de la República Argentina. Modalidad Virtual. 2011/2012. Curso: Derechos Humanos, Género, Masculinidades y Ciclos Vitales, dictado por Hugo Huberman, Fundación MasalianzaFem, República Argentina, Septiembre de 2013. Experta en procesos formativo-pedagógicos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes; Técnica en DDHH y Género, con experiencia en Violencia en el Noviazgo, Violencia de Género y ASI; Facilitadora en talleres en ONGs, asociaciones y redes de mujeres, en temas de Derechos Humanos con enfoque de Género y Violencia de Género; Educadora escolar; Educadora social y comunitaria con grupos vulnerables — Personas diversamente hábiles. elisabetta.maisto@gmail.com

WAMBRA



WAMBRA SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA “ADOLESCENTE” Y, EN SU VARIANTE FONÉTICA WAMBRA, APARECE EN EL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA COMO UN MODISMO PROPIO DEL ECUADOR. ESTA SECCIÓN SE HACE ECO DE LAS INQUIETUDES, RETOS E ILUSIONES DE QUIENES, EN ESTA FRANJA DE EDAD, CUESTIONAN CUANTO LES RODEA Y SIEMBRAN EL IDEALISMO QUE PERMITE COSECHAR REALIDADES MARAVILLOSAS.

RETOS MATEMÁTICOS

una forma amigable de entender esta ciencia

Oswaldo Jesús Rojas Velázquez / Marco Vinicio Vásquez Bernal

El proceso de la educación, es tan frágil como hermoso, su fundamento está en generar conocimiento y en alcanzar nuevos espacios para todos los involucrados en él, en tal virtud muy poco se ganaría si aquellos que participan en el mismo no están dispuestos a cambiar, con esa disposición que surge de la acción, y cobra importancia mayor cuando hablamos del rol del maestro o facilitador, que debe ser plena y motivadora, su función va mucho más allá de conocer el tema de su cátedra, está más bien ligado al compromiso con una sociedad mejorada en base del conocimiento, sus planificaciones deben buscar la generación de nuevos saberes, sobre todo un accionar crítico que genere cuestionamientos y puntos de vista divergentes que incidan en la construcción de la verdad.

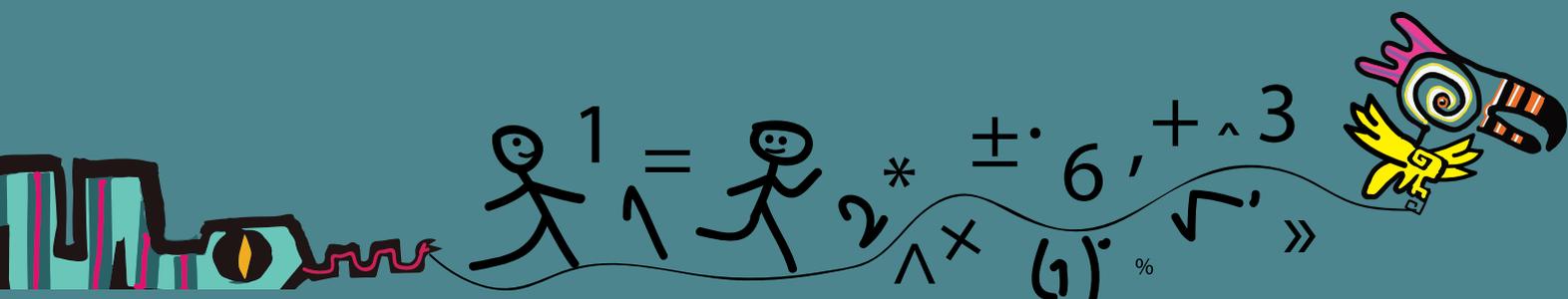
Enseñar matemáticas es un privilegio, pues permite que quienes algo conocemos de la madre de las ciencias, presentemos sus conceptos a mentes nobles que buscan el conocimiento para generar procesos de progreso en sus vidas y en sus entornos, lo hacemos, presentando sobre todo una invitación a que sean la lógica y el pensamiento razonado, las herramientas que han de permitir que cada individuo entienda su entorno y proyecte en lenguaje

de articulación plena y de total entendimiento su mensaje y su propuesta de vida.

La razón de ser de las matemáticas es sobre todo entender en magnitud y medida lo que es el entorno y las circunstancias, hecho aparentemente simple que sin embargo genera resistencia y temor en los estudiantes de cualquier geografía y de cualquier edad.

Será entonces el compromiso de enseñar lo que nos permita proponer nuevos métodos de construcción de conocimientos, basándonos en que la enseñanza de las matemáticas es mucho más que adiestrar en operaciones y resolver problemas; es generar la destreza del razonamiento lógico que permita entender el entorno, en ese sentido presentamos aquí, de forma muy resumida, una metodología que de origen no habla de problemas, por la concepción psicológica de este vocablo, sino que propone retos o desafíos, que incitan al alumno a resolverlos, además su resolución no requiere de fórmulas ni procesos establecidos, requiere únicamente de razonamiento y de conocimientos básicos de matemáticas.

A continuación presentamos dos ejemplos que permitirán mostrar esta metodología.

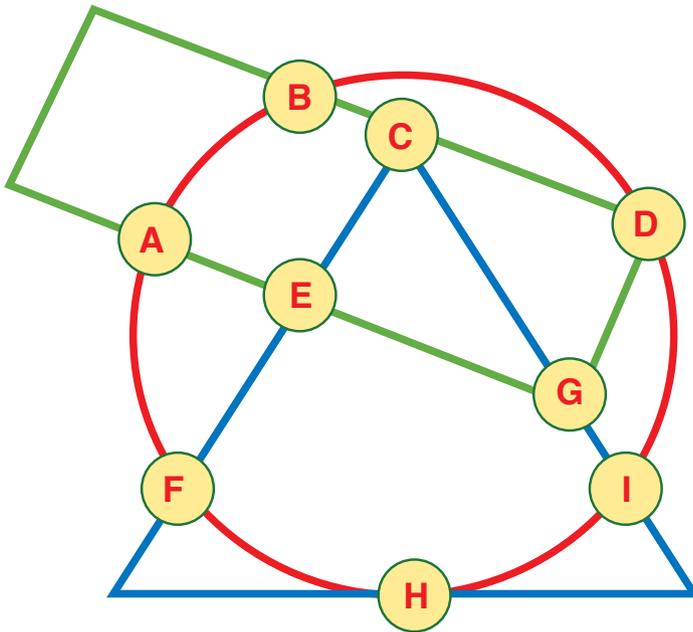


RETO 1

Se han dibujado un círculo, un triángulo y un rectángulo, como se indica en la figura, de forma que se han generado nueve puntos de corte (designados con letras), se pide colocar en esos cortes los números enteros del 1 al 9, sin repetición, de forma que si se suman los ubicados sobre cualquiera de las tres figuras geométricas, el resultado sea un mismo valor.

Entendiendo el reto

Por la naturaleza del ejercicio no es posible establecer un proceso sistematizado, sin embargo en base de lo requerido:



- Los números a ubicarse son los enteros del 1 al 9 sin repetición.
- Los puntos A, B y D, están simultáneamente en el círculo y en el rectángulo, de igual forma los puntos C, E y G forman parte simultáneamente en el rectángulo y el triángulo, y los puntos F, H e I son parte del círculo y del triángulo.

Solución

Por tanto el problema se reduce a separar los números del 1 al 9 en tres grupos (de tres números cada uno) cuya suma resulte un mismo valor.

Además es fácil establecer que todos los números suman 45, y por tanto cada grupo de tres deberá sumar 15, entonces

los tres grupos de números pueden ser (1,5,9), (2,6,7) y (3,4,8), por tanto, el resultado de sumar los números que se ubican en cualquiera de las figuras geométricas será 30.

Está claro que existen gran cantidad de soluciones son muchas, una de ellas es $A=1$, $B=5$, $D=9$, $E=2$, $C=6$, $G=7$, $F=3$, $H=4$, $I=8$.

Generalización

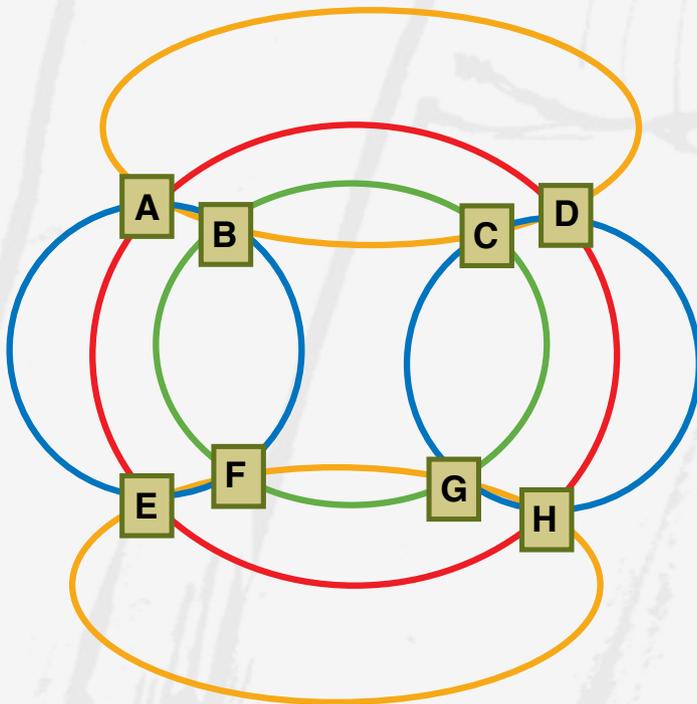
Basándonos en las características de los números, podemos replantear el reto, proponiendo que los nueve puntos se llenen con múltiplos de cualquier entero, por ejemplo, múltiplos de 4 y simplemente cada valor se remplazará por su respectivo múltiplo, siendo un posible resultado $A=4$, $B=20$, $D=36$, $E=8$, $C=24$, $G=28$, $F=12$, $H=16$ e $I=32$, es lógico que la suma en cada figura será 120.

Es posible además añadir otras características al reto, las cuales deberán basarse en las características de los números y las leyes de las matemáticas.

RETO 2

A continuación hemos ubicado cuatro círculos y dos elipses, con ocho puntos de cortes comunes, donde pedimos ubicar los primeros 8 múltiplos de 5, del 5 al 40, de forma que si sumamos los 4 respectivos a cada una de las 6 figuras, el resultado es siempre un valor constante.

Entendiendo el reto



- En los 8 puntos, asignados con letras, deberán ubicarse los números 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35 y 40.
- En cada figura geométrica (círculo o elipse) se ubicaran cuatro números.
- Los pares (A,B), (C,D), (E,F) y (G,H), tienen una fuerte relación entre ellos, es decir en cualquier figura donde esté presente A, está también B; donde está C, también está D y así sucesivamente.

Solución

Para facilitar la solución del reto, lo replantearemos solicitando que se ubiquen los primeros 8 números enteros. Por esa relación fuerte indicada, deberemos separar los 8 números en cuatro grupos de 2 números cada uno, cuya suma sea un mismo valor.

Es simple reconocer que esos 4 grupos son (1,8), (2,7), (3,6) y (4,5), que están conformados por los números del 1 al 8, en 4 grupos, donde cada uno de ellos suma 9, consecuentemente en cada figura la suma total será 18.

Para resolver el reto planteado simplemente remplazaremos cada número con su respectivo múltiplo de 5, es decir los grupos serán (5,40), (10,35), (15,30) y (20,25). Entonces recalcando que son varias las posibles soluciones, una de ellas será: A=5, B=40, C=10, D=35, E=15, F=30, G=20 y H=25.

Generalización

Está claro que podremos reformular el reto con múltiplos de cualquier entero, con series aritméticas o estableciendo nuevas características que derivaran de las propiedades de los números y de las operaciones entre estos.



CONCLUSIONES

Los retos pueden resolverse con distintas estrategias, incluso por tanteo y muestran lo esencial de las matemáticas y sus algoritmos. Es posible trabajar las distintas operaciones matemáticas con estos procedimientos.

Los conceptos de manejo de conjuntos, proposiciones lógicas, figuras geométricas, series, etc. se utilizan en esta metodología como base de entendimiento del reto, apoyándose en el hecho que el interés por resolver el mismo, causa que el estudiante interiorice esos conceptos.

Esta metodología logra que el alumno se sienta en un espacio lúdico, siendo su interés lo que le lleva al éxito. La metodología planteada permite mostrar un rostro amigable de las matemáticas.

REFERENCIAS

- Pérez, F. (2004). Olimpiadas Colombianas de Matemáticas para primaria 2000-2004. Bogotá: Universidad Antonio Nariño.
- Barbeau, E., et. al. (2006). Matemáticas retadoras dentro y fuera del aula. Obtenido de Estudio ICMI 16. Recuperado de <http://www.amt.edu.au/icmis16ddspanish.html>
- González, D. (1995). Teoría de la Motivación y Práctica Profesional. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Lesh, R., & Zawojewski, J. (2007). "Problem solving and modeling". In F. K. Lester, Jr. (Ed.). The Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. National Council of Teachers of Mathematics. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mato, M. (2010). "Mejorar las Actitudes Hacia las Matemáticas". Revista Gallego Portuguesa de Psicología y Educación, Vol 18, 19-32.
- Múnera, J. (2011). "Una estrategia didáctica para las matemáticas escolares desde el enfoque de situaciones problema". Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 59, pp. 179-193.
- Schoenfeld, A. (1985). Mathematical Problem Solving. San Diego, CA, USA: Academic Press.
- Sriraman, B., & English, L. (2010). Theories of Mathematics Education. New York: Springer.

Osvaldo Jesús Rojas Velázquez

Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Holguín y Doctor en Educación por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. Docente del programa de Doctorado y Maestría de Educación Matemática. Universidad Antonio Nariño (UAN), Bogotá, Colombia.

orojasv69@uan.edu.co

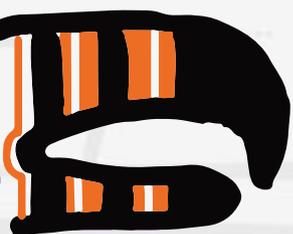
Marco Vinicio Vásquez

Matemático, Magíster en Gerencia Empresarial (MBA), Mención en Proyectos Magíster en Investigación Para la Educación, Especialista en, Especialista en Educación Universitaria, Diplomado Superior en Práctica Docente Universitaria, Docente de Matemáticas, Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador

marco.vasquez@unae.edu.ec



Ilustración: H. Vinicio García



EL PODER DE LAS PALABRAS:

Literatura y arte como imanes de transformación entre jóvenes en riesgo de exclusión social

Andrés de Müller

*Algunos dicen que una palabra
muere cuando es pronunciada.
Yo digo que comienza a vivir ese día.
Emily Dickinson*

*El maestro enseña más
con lo que es que con lo que dice.
Søren Kierkegaard*



Ceremonia de clausura del III Festival Literario y Artístico CDN 2011 con estudiantes de CDN y miembros del Grupo Jaleo.



Estudiantes de Ciudad de los Niños de premiación del V Concurso Literario

Las palabras son aire y espuma y, sin embargo, pesan hasta el punto de marcar destinos, cambiar rumbos y construir realidades; con ellas volamos y caemos,

de su combinación dependen sentencias terribles y proclamas libertadoras, en ellas habitamos desde los primeros balbuceos hasta el último estertor.

Ciertamente, como sostenía Heidegger, el lenguaje es la casa del ser.

¿Cómo la levedad de las letras podría mejorar las existencias de casi quinientos muchachos en situación de vulnerabilidad social por su condición de pobreza, deserción escolar o violencia intrafamiliar?, ¿acaso apelar aquí al poder lúdico y transformativo de las palabras no resulta, cuando menos, aventurado o ingenuo? Así, justamente, nació el Proyecto Literario Ciudad de los Niños de Costa Rica, con ingentes dosis de incertidumbre y de fe –términos que, más que antitéticos, resultan íntimamente complementarios-, pero, sobre todo, con enorme ilusión y el pleno convencimiento de las propiedades nutritivas del léxico como vehículo de crecimiento humano.

Mi primer contacto con el internado Ciudad de los Niños (CDN), fundado en 1958 por el sacerdote español Alberto Madina para atender a la infancia más desfavorecida de Costa Rica, coincidió con la conmemoración de su cincuentenario y su reciente

estreno en el sistema reglado de enseñanza técnica. En medio siglo las cosas habían cambiado drásticamente: la odisea en solitario de Madina, considerada por muchos una locura, culminó con la declaración de su obra por parte del Estado como Benemérita de la Promoción Social Costarricense¹; el público objetivo pasó de niños abandonados a adolescentes y jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 23 años; a los tradicionales talleres de agroindustria, ebanistería, electrotecnia, soldadura y mecánica

automotriz y de precisión se añadió la formación

1.- Ley nº 8692 del 11 de diciembre de 2008 de la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.

académica obligatoria. A pesar de las novedades y del tiempo transcurrido, los discursos y parlamentos de las autoridades de turno iban y venían sin que los verdaderos protagonistas del centro educativo, sus beneficiarios, tuviesen voz propia.

LAS PRIMERAS DOS MEDIDAS QUE SENTARON LAS BASES DE LA UTOPIA CONTARON, COMO TODAS LAS DEMÁS, CON LA PARTICIPACIÓN MASIVA DE LOS ESTUDIANTES EN CALIDAD DE CO-GESTORES DEL PROYECTO, CLAVE DE SU ÉXITO Y DE SU PERMANENCIA.



mostrando sus diplomas CDN 2013.

Una travesía física a nueve mil kilómetros de mi tierra se tradujo en un viaje iniciático que diluyó las dimensiones espacial y cronológica, y, de este modo, lo que arrancó como un voluntariado de un par de meses derivó en la consagración de un lustro, punto de inflexión vital donde literatura y creatividad artística se hicieron regalo compartido y desplegaron sus prerrogativas alquímicas convirtiendo grisura en color, silenciamiento en canción, conformismo en iniciativa.

Una vez allí, mi mayor sorpresa fue constatar que en el alojamiento de los estudiantes de Ciudad de los Niños, distribuidos según niveles en catorce albergues (con capacidad para quince personas correspondientes a los grados de 7° y 8°) y cinco residencias (con capacidad para cincuenta personas correspondientes a los grados de 9° a 12°), ¡no había un solo libro! Y que, irónicamente, en la parte más alta de la propiedad existía una gran biblioteca cerrada a cal y canto, una suerte de sanctasanctórum de la sabiduría al que se accedía mediante un engorroso sistema de permisos especiales y horarios draconianos.

La educación así planteada no dejaba de ser una burla: si no se garantiza el acceso a las herramientas que la posibilitan, cualquier propuesta marchita en el terreno baldío de las buenas intenciones. No solo era urgente acercar la cultura a los jóvenes, sino que éstos la hicieran suya a través del juego, que desmitificaran las ínfulas de elitismo con que otros se la habían mostrado divirtiéndose con ella, modelándola, cuestionándola, interiorizándola e, incluso, como no tardaría en suceder de manera maravillosa, produciéndola.

LAS PALABRAS, LO SABEMOS BIEN, REPRESENTAN UN ARMA DE DOBLE FILO; DEL MISMO MODO QUE SON CAPACES DE LEVANTAR EMPALIZADAS QUE AÍSLAN Y DE TENDER PUENTES QUE UNEN, PUEDEN QUEDARSE EN NADA SI, DESGAJADAS DE SU ESENCIA, DEGENERAN EN PALABRERÍA...

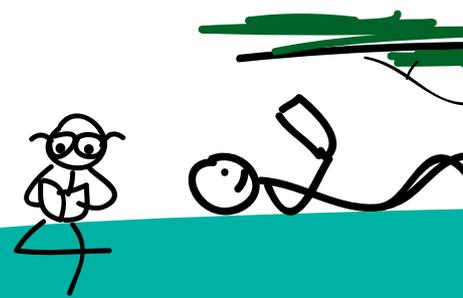
Las primeras dos medidas que sentaron las bases de la utopía contaron, como todas las demás, con la participación masiva de los estudiantes en calidad de co-gestores del proyecto, clave de su éxito y de su permanencia, promoción tras promoción: por una parte, la apertura de la biblioteca central a través de visitas guiadas, ampliación de horas de consulta, talleres de motivación y puesta en marcha de un servicio de prestamos con asesoramiento personalizado; por otra parte, la creación de 19 mini-bibliotecas, una en cada albergue y residencia, como imprescindible toma de contacto con un ejército de ideas camufladas de abecedario.

Las palabras, lo sabemos bien, representan un arma de doble filo; del mismo modo que son capaces de levantar empalizadas que aíslan y de tender puentes que unen, pueden quedarse en nada si, desgajadas de su esencia, degeneran en palabrería, o, por el contrario, dar fruto abundante condensadas en verbos que diseñan y ordenan la

acción. Los costarricenses tienen dos expresiones características para referirse a los enunciados huecos, a los compromisos que se formulan expresamente para no ser cumplidos: “hablar paja” y “pura hablada”. Nótese cómo en ambos casos el habla es legítimamente desvalorizada si a la articulación del sonido no le sigue la materialización del hecho, y cómo lo trivial de las conversaciones huérfanas de coherencia es equiparado con la paja, definida por el Diccionario de la lengua española como “cosa ligera, de poca consistencia o entidad” y, aún más, como “lo inútil y desechado en cualquier materia, a distinción de lo escogido de ella”.

Uno de mis mayores retos ante la población estudiantil, tristemente acostumbrada a las promesas de humo, fue demostrar en el día a día que el Proyecto Literario CDN nunca sería “hablada” ni “paja”, sino que se basaría en la transparencia, la información, la inclusión, el trabajo constante y, sobre todo, la escucha atenta de sus inquietudes; la fusión de estos sencillos ingredientes devinieron levadura para el entusiasmo contagioso de unos jóvenes que, por primera vez, eran invitados a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje y a gritar a los cuatro vientos que, en su desarrollo, ellos también tenían muchas lecciones que dar.

Efectivamente, la afición por la lectura empezó a propagarse, pues aparte de los manuales de texto circularon novelas, cuentos, cómics, ensayos y muchos otros tipos de libros que fluyeron desde la biblioteca central a través de un cuidadoso sistema distributivo y a partir de donaciones de editoriales –como Santillana y Grupo Nación con su programa nacional Libros para Todos- y de entidades culturales –como la Cámara Costarricense del Libro y el Centro Cultural de la Embajada de España en Costa Rica- que contribuyeron a engordar los fondos bibliográficos de las mini-bibliotecas (se obtuvieron aproximadamente veinte mil libros nuevos en cinco años y prosperaron clubs de lectura y talleres



literarios). Las imaginaciones se espolearon, las historias llamaron a otras historias, las mismas cosas adquirieron aspectos diferentes... y surgió la magia.

A través del acompañamiento empático, la asunción individual y comunitaria de responsabilidades y la facilitación de espacios para ensanchar horizontes intelectuales, los jóvenes se sintieron en un entorno seguro para sacar fuera las riquezas que, desde siempre, habían llevado dentro (lo que John Paul Lederach denomina “calidad de presencia”² pasa por ver lo que ya existe como prerrequisito de la imaginación trascendente, sin olvidar que, como confiaba un astuto zorro a un principito cósmico, “lo esencial es invisible a los ojos”).

Así las cosas, y con una gestación de apenas dos meses, vio la luz el I Festival Literario y Artístico CDN, aglutinador del talento de los estudiantes en una semana dedicada al mundo de la cultura que, como buque insignia del Proyecto Literario CDN, se erigiría en edición anual de cuyo creciente prestigio se haría eco el principal periódico de Costa Rica, La Nación³.

La muestra de talentos artísticos –escaparate público para el lucimiento de cualidades extraordinarias que, hasta ese momento, los estudiantes guardaban para sí mismos- cerraba con broche de oro cada Festival; se establecieron

2.- Expresión utilizada por John Paul Lederach en la conferencia magistral “Transformación de conflictos, diálogo y mediación” (23/09/15) en el marco del XI Congreso Mundial de Mediación y I Congreso Nacional para la Construcción de la Paz en Lima, Perú (21-26/09/15).

3.- Véanse artículos de La Nación en el apartado de Referencias.

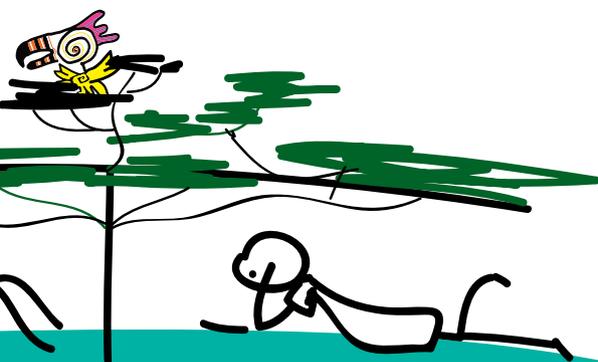
A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO EMPÁTICO, LA ASUNCIÓN INDIVIDUAL Y COMUNITARIA DE RESPONSABILIDADES Y LA FACILITACIÓN DE ESPACIOS PARA ENSANCHAR HORIZONTES INTELECTUALES, LOS JÓVENES SE SINTIERON EN UN ENTORNO SEGURO PARA SACAR FUERA LAS RIQUEZAS QUE, DESDE SIEMPRE, HABÍAN LLEVADO DENTRO.



Taller literario impartido por la escritora Tatiana Lobo en la biblioteca central de Ciudad de los Niños.

tres categorías principales, a saber, literatura (el concurso literario siempre fue el más concurrido), música y dibujo, planteadas desde la perspectiva festiva de la celebración colectiva. Aprendimos a tomarnos el juego muy en serio.

No puedo dejar de señalar los numerosos agentes sociales que se involucraron en el proyecto de muy diversas formas, generando enriquecedoras sinergias a modo de trampolines hacia la excelencia: ocupando un lugar preeminente, la Universidad de Costa Rica que, a través del programa nacional Trabajo Comunal Universitario de la Vicerrectoría de Acción Social, envió a veinticuatro universitarios de las carreras de Bibliotecología, Ciencias Económicas, Informática y Lenguas Modernas,



SIN DUDA, TAL COMO SOSTIENE DEBORAH MEIER, FUNDADORA DEL MOVIMIENTO DE PEQUEÑOS COLEGIOS, “UNO DE LOS MÁS TRÁGICOS SUBPRODUCTOS DE LA SOCIEDAD MODERNA ES LA PÉRDIDA DE CONTACTOS FRECUENTES ENTRE NIÑOS Y ADULTOS COMPETENTES”.

verdaderos equipos interdisciplinarios que aportaron profesionalidad y pasión; escritores de la talla de Julieta Dobles, Premio Nacional de Cultura, Fernando Contreras, Premio Nacional de Literatura y Tatiana Lobo, Premio Sor Juana Inés de la Cruz, y artistas como la cantautora Guadalupe Urbina, los actores y cuentacuentos del Colectivo Cuentiando y los bailarines de la Compañía Danza Abierta de la Universidad de Costa Rica, auténtica inspiración para todos; empresas patrocinadoras como librerías, supermercados y grupos de comunicación, que suministraron regalos para premiaciones y dinámicas. Mención aparte merecen las formadoras humanas de albergues y residencias, conocidas cariñosamente como “doñas”, quienes desde el principio ejercieron de baluartes de las mini-bibliotecas y motivadoras natas de la lectura. A todos ellos, parte de la gran

familia del Proyecto Literario CDN, mi agradecimiento más sincero.

Sin duda, tal como sostiene Deborah Meier, fundadora del Movimiento de Pequeños Colegios, “uno de los más trágicos subproductos de la sociedad moderna es la pérdida de contactos frecuentes entre niños y adultos competentes”, una afirmación extensible a los adolescentes y jóvenes que deambulan durante años en la pecera claustrofóbica de sistemas educativos que los aíslan del resto del mundo.

Esta es la historia, muy resumida (para mayor información, consúltese el enlace www.proyectoliterariocdn.com), de cómo la literatura y el arte entraron de rondón en la vida de cientos de muchachos que se revelaron ellos mismos como creadores. Las palabras naufragan cada vez que intentamos navegar en ellas sobre el mar infinito de las posibilidades humanas. Cuando un sentimiento nos sobrepasa, cuando el lenguaje encuentra su desnudez en los conatos descriptivos de la grandeza, ese punto de no retorno en el que cualquier adjetivo se achica, entonces callamos. Y, en ese silencio clamoroso, comprendemos que cada uno de nosotros tiene una historia fantástica que contar, una forma única de jugar con las letras que nos sirven, al mismo tiempo, de morada y de alas.



REFERENCIAS

- De Saint Exupéry, A. (2008). *El Principito*. Barcelona: Salamandra.
- Fried, R. L. (2004). *La pasión de aprender: que los niños recobren el goce de descubrir*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Gutiérrez, F. (2011, 12 de noviembre). *Feria motivó la lectura en Ciudad de los Niños*. La Nación. Recuperado de: http://www.nacion.com/ocio/artes/Feria-motivo-lectura-Ciudad-Ninos_0_1231676887.html
- Heidegger, M. (2004). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lederach, J. P. (2015, 23 de septiembre). *Transformación de conflictos, diálogo y mediación*. XI Congreso Mundial de Mediación y I Congreso Nacional para la Construcción de la Paz en Lima, Perú.
- Lederach, J. P. (2005). *La imaginación moral*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ley n° 8692. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, San José, Costa Rica, 11 de diciembre de 2008.
- Madina, L. (1962). *Ciudad de los Niños no es un Reformatorio; no y mil veces no*. La Nación. Recuperado de: <http://news.google.com/newspapers?nid=1757&dat=19621203&id=yPYcAAAAIBAJ&sjid=2HoEAAAAIBAJ&pg=968,8498259>
- Rodríguez, I. (2010). *Día del Libro sirvió para motivar a los niños a leer*. La Nación. Recuperado de: <http://wfnode01.nacion.com/2010-04-24/AldeaGlobal/FotoVideoDestacado/AldeaGlobal2346423.aspx>
- Solano, A. (2012). *Los libros se van a celebrar su día con jóvenes de la Ciudad de los Niños*. La Nación. Recuperado de: http://www.nacion.com/ocio/artes/libros-celebrar-jovenes-Ciudad-Ninos_0_1263473858.html

Andrés de Müller Barbat

Docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Licenciado en Economía por la Universidad de Barcelona (España) y por la Universidad de Southampton (Reino Unido). Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad de La Salle (Costa Rica). andres.muller@unae.edu.ec

A stylized illustration on a green background. A large, light blue gear-like shape with circular cutouts is centered. A yellow hand from the left points towards a white speech bubble containing the word 'CHAUPI'. Below the speech bubble, a person with dark curly hair, wearing a red shirt and white pants, sits on a brown ledge holding a red heart. The person is looking towards the right.

CHAUPI

CHAUPI SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA “CENTRO” O “MEDIO”. ESTA SECCIÓN, EL CORAZÓN DE LA REVISTA, TRATA CUESTIONES DE INTERÉS GENERAL RELACIONADAS CON PROCESOS DE APRENDIZAJE, INNOVACIONES PEDAGÓGICAS, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y OTRAS INICIATIVAS QUE ABONAN EL TERRENO SIEMPRE FÉRTIL DE LA EDUCACIÓN Y POSIBILITAN EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS.

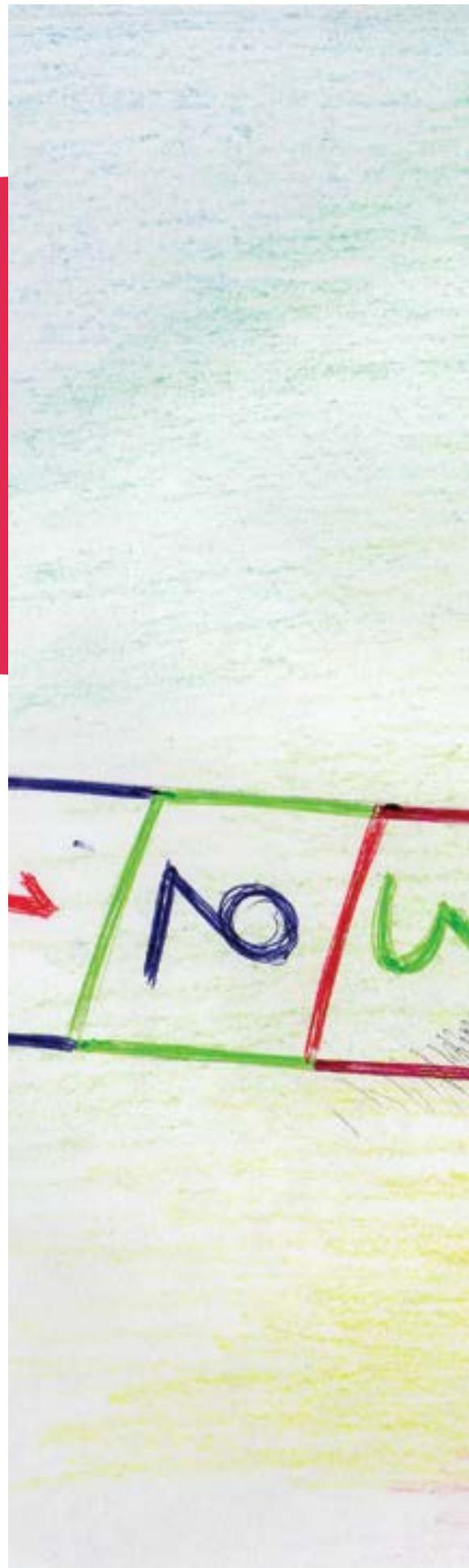
EL JUEGO EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

María Dolores Pesántez Palacios

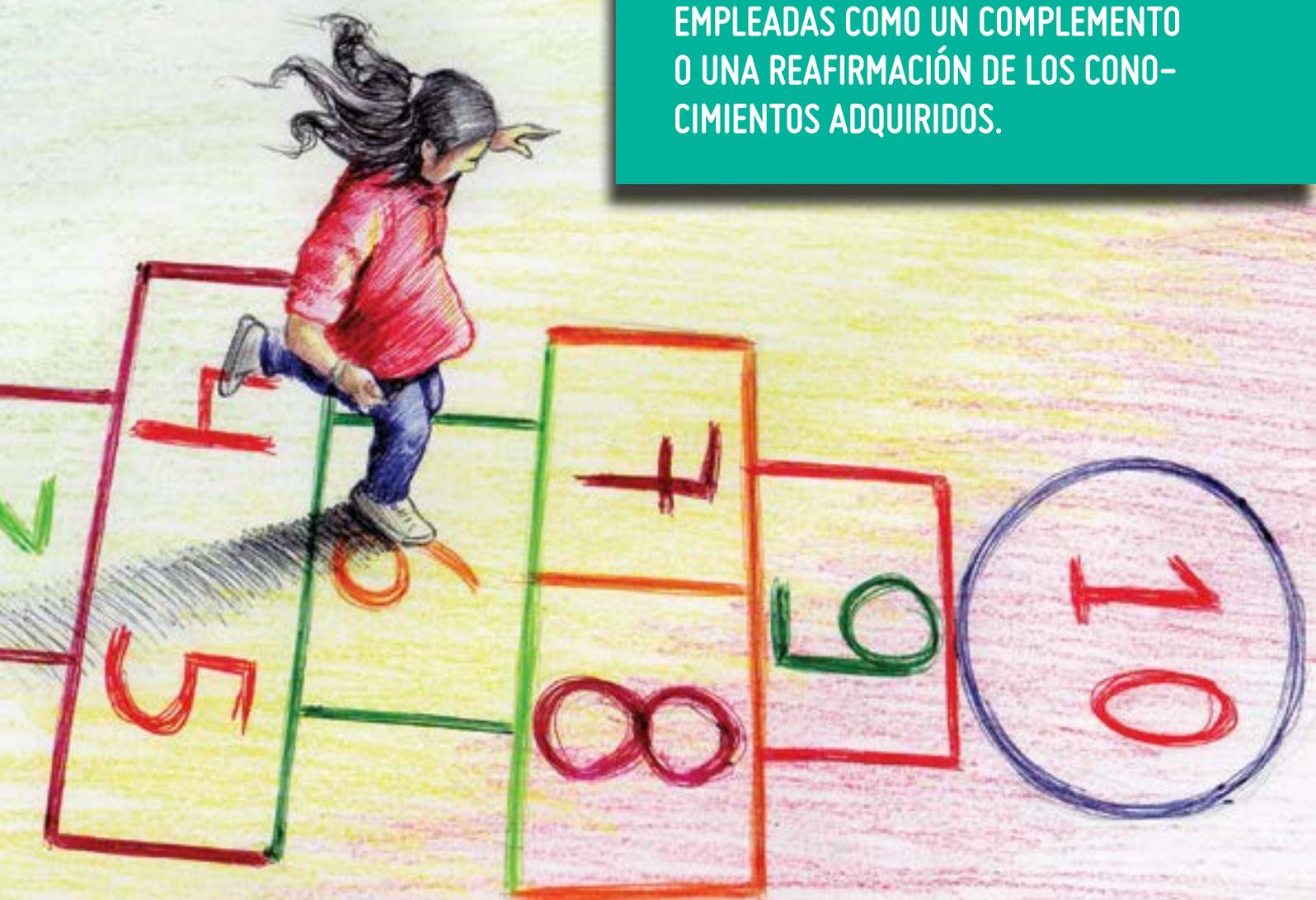
El juego aparece en la historia del hombre desde las más remotas épocas, desde los albores de la humanidad, encontrándose en excavaciones de períodos muy primarios, indicios de juguetes simples, luego en pinturas se puede observar niños y niñas en actividades lúdicas, lo que nos lleva a definir al juego como actividad esencial del ser humano, como ejercicio de aprendizaje, como ensayo y perfeccionamiento de actividades posteriores.

Hasta hace poco tiempo, los juegos parecían ajenos a la educación, se pensaba, cuando mucho, que algunas actividades lúdicas resultaban educativas si eran empleadas como un complemento o una reafirmación de los conocimientos adquiridos mediante los recursos formales. En la modernidad se enfatizó la transmisión de contenidos, marcando así una enseñanza que se adaptó al avance de la industria, en tanto que en la postmodernidad se está reencontrando una nueva dignidad del ser humano. Dignidad entendida como la transición hacia un aprendizaje, en el que la expresión lúdica posibilita habilidades y valores necesarios al momento que vivimos, a las innovaciones que vislumbran esperanzas.

Estas innovaciones se dan cuando en las instituciones educativas, surge la necesidad vital de juegos en la educación. Aquello llegó a interpretarse, en la práctica, como un recurso para el desarrollo de las facultades motrices o un medio para la asimilación de ideas preconcebidas por el educador y sus programas de trabajo pedagógico. Tal costumbre condujo a la mecanización de las actitudes infantiles mediante patrones de conducta que resultaban



HASTA HACE POCO TIEMPO, LOS JUEGOS PARECÍAN AJENOS A LA EDUCACIÓN, SE PENSABA, CUANDO MUCHO, QUE ALGUNAS ACTIVIDADES LÚDICAS RESULTABAN EDUCATIVAS SI ERAN EMPLEADAS COMO UN COMPLEMENTO O UNA REAFIRMACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS.



más útiles para el control y la autoridad, que para el desenvolvimiento personal del estudiante.

La declaración de los derechos del niño, puso en evidencia que nuestra civilización espera otra equidad social para el futuro; por lo tanto, las propuestas pedagógicas deben dar prioridad a metodologías que puedan desenvolver aprendizajes de nuevos valores, y darnos esperanzas de vivir mejor, es así como el juego se convierte en un espejo cultural en el cual van apareciendo sin cesar necesidades y deseos que nos permiten reconocer los diferentes procesos culturales y mentalidades que conviven en nuestra comunidad. Al jugar los integrantes de una comunidad logran una buena adaptación a las innovaciones y situaciones inesperadas. La ludoteca aparece como un lugar de encuentro donde los diferentes miembros de una comunidad se reconocen, comunican y socializan saberes, alternativas, aciertos e ideas por medio del juego.

Pero el hombre moderno ha perdido la autenticidad, la percepción, la originalidad, la intuición y la sinceridad, porque llamamos cultura a esa lamentable degeneración que ha mecanizado las percepciones humanas; ha perdido la sensibilidad. Hemos elaborado un mundo ajeno a nuestra constitución orgánica natural y nos preocupamos por sobrevivir aceptando todo lo que nos viene impuesto. Los sistemas educativos actuales, la adquisición de conocimientos, están en razón directa con la destrucción de las facultades creadoras, porque la educación, en la práctica, asume el papel superficial de adaptar al individuo a la cadena de la civilización contemporánea.

Necesitamos una educación que atienda, por igual, a las facultades expresivas del estudiante y a las limitaciones que el condicionamiento cultural impone en el adulto. Una educación que no confunda las necesidades productivas de la industria con las necesidades íntimas y sociales humanas, que no se limite a proporcionar instrucción y que para satisfacer las propias necesidades productivas de la industria, tenga en cuenta los requerimientos de una actitud consciente en el consumo, porque así como la industria requiere normas precisas de control, el hombre que vive en la sociedad industrial necesita proyectar su personalidad en el ambiente. “El

aprendizaje transmitido solo es imitación, el lenguaje creador es descubrimiento” (Gordillo, 1992, p.121).

Para que se de este descubrimiento, el niño necesita transformar la significación esencial de las cosas. No puede existir aprendizaje creador y reflexivo sin cambio en los significados. La labor de una educación que se valore de serlo, es hacer que la creatividad, lo lúdico y el conocimiento no resulten incompatibles. La nueva conciencia que trae consigo el juego, el descubrimiento histórico del pensamiento sensorial y los nuevos e inagotables recursos tecnológicos de la información, hace posible la recuperación del lenguaje auténticamente humano en todos y cada uno de los hombres.

IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN

“El hombre solo es verdaderamente humano cuando juega.”

Schiller

Para Schiller, en el hombre resulta inseparable su ser sensible y su ser racional, sin embargo, el mayor problema que enfrenta el hombre, es la lucha entre sus tendencias físicas y morales. Para resolver esta dualidad, el autor plantea una tercera tendencia, que es el impulso al juego, considerada como una expresión de la armonía y la belleza del mundo. El juego en el sentido que lo toma Schiller





NO PUEDE EXISTIR APRENDIZAJE CREADOR Y REFLEXIVO SIN CAMBIO EN LOS SIGNIFICADOS. LA LABOR DE UNA EDUCACIÓN QUE SE VALORE DE SERLO, ES HACER QUE LA CREATIVIDAD, LO LÚDICO Y EL CONOCIMIENTO NO RESULTEN INCOMPATIBLES.

(2006), es como una versión más concreta de la armonía propuesta por Kant que se desliza entre la imaginación y el entendimiento. Con esto se implica una especie de combinación de la necesidad y la libertad que se convierte de una manera voluntaria la sumisión a unas reglas con mira hacia el juego.

A decir del autor, jugar es participar de una situación interpersonal en la que están presentes la emoción, la expresión, la comunicación, el movimiento y la actividad inteligente. Por lo que el juego pasa a ser un instrumento esencial en el desarrollo y potenciación de las diferentes capacidades. Estas capacidades son desarrolladas a partir del nacimiento, ya que los

niños y niñas se convierten en fuente inagotable de actividad: experimentar, inventar, descubrir, imaginar, son actividades de juego que producen placer y alegría en los pequeños.

Vigostky sostiene que el juego es una actividad guiada internamente a partir de la cual el estudiante crea por sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor de fracasar, actuando por encima de sus posibilidades actuales. Este escenario imaginativo, se construye a partir del juego simbólico, el niño, le asigna a un objeto el significado de otro, quebrando de este modo la relación entre objetos y significados;

el niño juega con un lápiz que simula ser un avión. Ahora bien, el modo de comprender este simbolismo es diferente según los autores. En el caso de Vigostky, el símbolo hay que entenderlo no como un signo de naturaleza abstracta y generalizada, sino como concreto, cultural e históricamente marcado por el contexto. En cambio para Piaget, en el símbolo lúdico no hay adaptación al significado, sino asimilación del significado al yo. El símbolo le aporta los medios para asimilar lo real a sus deseos o a sus intereses. No obstante, tanto para Piaget como para Vigostky, el juego simbólico es una respuesta del niño ante las necesidades que le impone hacer frente a los requerimientos del mundo de los adultos.

produce una tensión entre la búsqueda de una respuesta total a sus deseos y las limitaciones propias de la realidad representada.

El juego en el espacio libre-cotidiano es muy diferente al normativizado e institucionalizado como en la escuela. Las teorías piagetianas en este sentido plantean que el juego actúa como un revelador mental de procesos cognitivos, los cuales son necesarios para estimular los estadios de desarrollo propuestos por este autor (fase sensorio motor - pensamiento simbólico - operaciones intuitivas - operaciones concretas - operaciones formales).

El juego constituye para el niño, un lenguaje adecuado para la expresión de sus fantasías, de sus conflictos, de sus sentimientos, de su modo de captar y transformar la realidad; sirve para abordar situaciones conflictivas no toleradas, situaciones que el sujeto transforma para convertirlas en adecuadas para él.

Además el niño a través del juego, aprende a conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo que le rodea. Aparte de los conocimientos y habilidades que adquiere al jugar, se ejercita en el uso del material de juego y en su propia actividad. El juego ofrece a los estudiantes de diversas edades, la posibilidad de desplegar su iniciativa, de ser independientes, en lugar de dejarse llevar por lo que ya está dado. Actúan de acuerdo con sus necesidades; se realizan a sí mismos; tienen ocasión de ser ellos mismos.

Los menores de seis años comienzan a representar mediante el juego sus fantasías, establecen sus propias reglas, lo que les permite crear y resolver sus problemas con mayor facilidad; sin embargo, liga su acción lúdica a situaciones imaginarias para poder suplir todas aquellas demandas (biológicas, psíquicas, sociales) producto de su dependencia.

La utilización de símbolos en el juego, organizado en torno a reglas internas, le permite al estudiante elaborar una situación imaginaria en la cual se

La familia, la escuela, le preparan al estado siguiente, lo que Vigostky denomina la zona de desarrollo próximo. La comunidad nos posibilita,



LOS JUEGOS PERMITEN DESARROLLAR LA CREATIVIDAD, EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y HABILIDADES COGNITIVAS; ESTOS, BIEN CONCEBIDOS Y ORGANIZADOS, PROPICIAN EL DESARROLLO DEL GRUPO A NIVELES CREATIVOS SUPERIORES.

nos empuja a un nivel de desarrollo superior. Al jugar comunitariamente encontramos diferentes facetas del mundo. Raimundo Dinelo sostiene que “el juego permite el encuentro con el otro” (Dinelo, 2001, en línea), es decir, nos hace seres humanos, nos permite reconocernos con el otro, jugando invitamos a compartir, a llegar a acuerdos con desacuerdos, a convivir, a coexistir, a ser sensibles.

EL JUEGO EN EL AULA DE CLASE

El aula de clase como forma básica de organización de la enseñanza debe responder a las demandas que plantea la escuela moderna, por lo que los objetivos no pueden lograrse mediante la ampliación del tiempo dedicado a la enseñanza, sino principalmente mediante la intensificación del trabajo escolar, donde el estudiante se desarrolle integralmente protagonizando un verdadero papel activo en las clases. Una vía para lograrlo es la utilización de métodos que pongan en marcha procesos lúdicos y didácticos que propicien una enseñanza en la cual los educandos van resolviendo problemas, organizando ideas, originándose así un aprendizaje agradable y profundo.

El método más importante y menos utilizado sobre todo en niveles superiores al de educación inicial, es el juego, que provee de nuevas formas para explorar la realidad y estrategias diferentes para operar sobre esta. Favorece un espacio para lo espontáneo, en un mundo donde la mayoría de las cosas están reglamentadas. Los juegos permiten descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar en numerosas alternativas para un problema, desarrollar

diferentes modos y estilos de pensamiento, y favorecen el cambio de conducta que se enriquece y diversifica en el intercambio grupal. El juego rescata la fantasía y el espíritu infantil tan frecuentes en la edad escolar.

Los juegos permiten desarrollar la creatividad, el pensamiento reflexivo y habilidades cognitivas; estos, bien concebidos y organizados, propician el desarrollo del grupo a niveles creativos superiores. Estimulan la imaginación y la producción de ideas valiosas para resolver determinados problemas que se presentan en la vida real. Existen varios juegos didácticos y creativos, que se pueden utilizar para romper barreras en el trabajo con el grupo, para utilizar como vigorizantes dentro de la clase y desencadenar un pensamiento crítico en los estudiantes.

Los juegos didácticos deben corresponderse con los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza y adecuarse a las indicaciones, acerca de la evaluación y la organización escolar. Entre los aspectos que se deben tomar en cuenta están los siguientes:

- Correspondencia con los avances científico técnico.
- Posibilidad de aumentar el nivel de asimilación de conocimientos.
- Influencia educativa.
- Correspondencia con la edad del estudiante.
- Contribución a la formación y desarrollo de hábitos y habilidades.
- Disminución del tiempo en las explicaciones del contenido.
- Accesibilidad.

LOS ESTUDIANTES EN ESENCIA SON ARTISTAS, LAS EXPRESIÓN CORPORAL, MUSICAL, PLÁSTICA Y LITERARIA FACILITAN EL PROCESO CREADOR Y APORTAN A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS.



Los juegos didácticos estimulan y cultivan la creatividad, es el proceso o facultad que permite hallar relaciones y soluciones novedosas partiendo de informaciones ya conocidas.

Por otro lado podemos manifestar que los juegos creativos fomentan el desarrollo físico, mental y social, desarrollan la perspectiva única y estilo individual de la expresión creativa de cada niño. El juego como proceso creativo permite la educación de la sensibilidad infantil. En el juego los estudiantes se sienten libres y por ello desarrollan su capacidad creadora, aunque acepten reglas, interpreten y elaboren variables a juegos tradicionales o contemporáneos. Al jugar ponen en prueba la imaginación y asombro.

En el juego creativo fluyen conflictos y afinidades que estimulan la solidaridad, lentamente gana confianza, voluntad y paciencia, logrando así un desarrollo natural e integral de su personalidad. El juego aparece como una de las primeras formas de expresión y creatividad con la que los estudiantes equilibran fantasías y realidades. Crear es básicamente recrear, con el juego da vueltas para

llegar a conocer conceptos sencillos y así adquiere la suficiente flexibilidad de pensamiento que más tarde le permitirá crecer en forma independiente y en grupo evitando complejos.

El juego, al estimular la imaginación, incita la curiosidad, propiciando un aprendizaje creativo y permanente. A partir de sus intereses el estudiante indaga y descubre la dialéctica del cambio continuo. En el camino del aprendizaje se necesita de actos y sueños significativos para lograr todo el progreso que él es capaz, y es el juego el que le permite satisfacer plenamente su necesidad de crear haciendo.

El momento más propicio para estimular el pensamiento es cuando el niño empieza a asistir a la escuela, allí se estructuran en gran parte las capacidades y aptitudes iniciales. Los estudiantes en esencia son artistas, las expresión corporal, musical, plástica y literaria facilitan el proceso creador y aportan a la educación en la construcción de conocimientos significativos. El juego también posibilita combinaciones, aplicaciones y remodelaciones. La capacidad de percepción los lleva a interesarse por todo lo que sucede a su alrededor. Al jugar, relaciona elementos, espacios,



movimientos y tiempos, interioriza el mundo que le rodea explicándose su naturaleza.

Para concluir es importante manifestar que los juegos llegan, así, a ser comprendidos como una forma del pensamiento humano donde las percepciones quedan purificadas de condicionamientos artificiales o extraños. El juego es la forma natural de la educación, el camino más corto hacia lo temporalmente inaccesible de la experiencia humana. Para el sujeto que juega, para el niño, el adolescente o el hombre que participa efectivamente en las actividades lúdicas, todo tiene la asombrosa novedad del descubrimiento: su ocupación es ajena al recuerdo, ni siquiera está inventando, sino contemplando con los sentidos el milagro de una nueva creación que ha sido sublimizada por la conciencia y donde cada percepción es una nueva valoración sin precedentes.

**¡LOS JUEGOS
DIDÁCTICOS
ESTIMULAN Y
CULTIVAN LA
CREATIVIDAD!**

**¡QUÉ
DIVERTIDO ES
APRENDER
JUGANDO!**



REFERENCIAS

- Dinelo, R. (2001). *Lúdica, cuerpo y creatividad*. Bogotá: Magisterio.
 Gordillo, J. (1992). *Lo que el niño enseña al hombre*. Mexico DF: Trillas.
 Schiller, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

María Dolores Pesántez Palacios

Universidad de Cuenca con el título de Licenciada en Tecnologías de Estimulación Temprana en Salud. Universidad Politécnica Salesiana: Licenciada en Ciencias de la Educación con mención Pedagogía.
 Universidad de Cuenca en convenio con la Universidad ARCIS de Chile, Magíster en Educación Parvularia. Docente — UNAE. maria.pesantez@unae.edu.ec, mdolo35@hotmail.com

JUGAR PARA APRENDER (POR FIN) A VIVIR, O LA COMPLEJIDAD DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Alejandra Manena Vilanova Buendía

¿DÓNDE ESTABAS?
— PREGUNTA LA MADRE —
Y LINA CONTESTA:
ESTABA ESCONDIDA BUSCANDO LA
NOCHE.
ANOTACIONES SOBRE EL JUEGO INFANTIL
VILANOVA, 2009.

INTRODUCCIÓN

El diálogo con las experiencias que se describen en este artículo busca resaltar el valor pedagógico del juego como acción ritual y cuya finalidad es vivir la libertad. Sin embargo, esta condición liberadora no siempre se presenta cuando el juego se usa como estrategia pedagógica, porque al ser parte de la planeación educativa, el juego debe cumplir un objetivo, que como tal lo alejaría de su condición liberadora.

Esta contradicción se convierte en una de las situaciones cotidianas de la labor del maestro, la vivencia liberadora del juego, en contraste con la predefinida de la educación. Por eso el elemento en juego, en este artículo, es no ocultar la contradicción, sino abrirse a ella y deconstruirla, buscando otras maneras de hacer, pensar y actuar.

Cuando se plantea el juego como estrategia pedagógica asumiendo esta contradicción se pretende, en términos derridianos, el aprender (por fin) a vivir¹ porque los niños y las niñas comprometen su vida cuando juegan, por eso el juego es siempre un aprendizaje que nunca concluye aunque cada vez que se pasa por esa experiencia creemos que por fin hemos aprendido.

A eso se debe que la interpretación que se presenta del juego, esté al margen de las teorías del desarrollo, con el fin de poder escuchar en las acciones de la infancia la voz de su pensamiento, donde el educador o maestro de Educación Inicial, tiene que observar y observarse, registrar y registrarse, y analizar y repensarse, y así poder ofrecer, proponer y provocar nuevas acciones en conexión con el juego infantil.

1.- Tomando como referencia y eco conceptual el título de la obra de Derrida en una entrevista con Jean Birnbaum poco tiempo antes de morir.

De esta manera el artículo realza la acción provocativa del maestro, como estrategia pedagógica que se abre a la incertidumbre y potencialidad del juego, una estrategia pedagógica que reconoce la finalidad educativa como una puerta abierta, frente a la cual el maestro siempre está atento.

El cuerpo de este texto profundiza sobre esta complejidad del juego a través de una escritura semiopráctica², una escritura que re-vive la experiencia al volver sobre ella para (re)pensarla otra vez.

2.- La semiopraxis (Grosso, 2007) es la línea de investigación que busca reconocer las formas hegemónicas, los discursos logocéntricos, procesos de identificación devenidos en la descalificación, estratificación, borrado y negación en América Latina y otros contextos postcoloniales. Dentro del campo de la Educación Inicial la semiopraxis pone bajo crítica los discursos evolucionistas que silencian esas "formas otras" (Vilanova, 2015) de hacer, pensar, sentir y vivir de la infancia. La semiopraxis tiene un sistema metodológico "táctico" (De Certeau, 2000) para mostrar las formaciones hegemónicas a través de los contrastes y diferencias entre los discursos y la experiencia. Las acciones infantiles muestran otros sentidos a la realidad que la semiopraxis recoge en su escritura las marcas de un cuerpo que habla desde sus acciones y en relación con quien vive su experiencia. A eso se debe que la semiopraxis muestre, en primera persona, quién escribe y desde dónde lo hace, es decir, hace un fuerte énfasis en el "suelo" (Kusch, 1976) y en la acentuaciones valorativas (Voloshinov- Bajtin, 1929) de los cuerpos poniendo "el oído en los pies" (Nietzsche, 1985).

LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN, CUANDO OBSERVAMOS A NIÑAS Y NIÑOS JUGAR MOSTRAMOS NUESTRA TENDENCIA A NOMBRAR EL TIPO DE JUEGO QUE REALIZAN, GENERALMENTE ATÁNDOLO A LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO, CON LA FINALIDAD DE PODER ENCASILLARLO.

LA ACCIÓN LIBERADORA DEL JUEGO O LA VIDA DEL JUEGO³

La experiencia, registro semiopráctico 1:

3.- Los registros de las experiencias en este artículo se llevaron a cabo en l'Escola Polinyà de Barcelona-Catalunya. Una escuela de nueva creación que inició sus labores en el año 2011, donde el juego es parte fundamental de su vida cotidiana.

En una clase de niños y niñas de tres años, observo a dos de los niños que se dirigen al espacio de construcción donde encuentran bloques cortezas de árbol y réplicas de animales. Los niños llegan y observan la cuidadosa distribución del material en pequeñas cajas plásticas que les permite reconocer, silenciosamente, una estética conectada con el orden y la clasificación por forma y tamaño, la distribución de los muebles que limitan el espacio generan cobijo y acogimiento, el salón de clase no es grande, pero la delimitación amplía sus posibilidades... Frente a los bloques una pequeña mesa de baja altura que ofrece su superficie para invitar a elevar las construcciones del suelo. La luz ilumina indirectamente el espacio.

Los dos niños inician su construcción con bloques de distintas formas, de tal manera que los ponen uno al lado del otro hasta que se crea una forma cerrada. En el centro ubican dos reproducciones plásticas de animales. Cuando la construcción satisface a los dos niños, la habitan con los animales y con sus acciones donde ya no se sabe si están dentro o fuera de la construcción.

Al recoger experiencias registradas y volverlas nuevamente sobre la escritura encontramos detalles nuevos, encontramos nuestra actitud y nuestra manera de observar a los niños y las niñas de un grupo de clase. La escritura de la experiencia, es una nueva experiencia, no se trata de detalles que



dejamos escapar mientras transcurría la experiencia, sino de lo que nos ocurre cuando escribimos sobre lo que estamos estudiando.

Cuando se observa un juego con bloques, inmediatamente lo ubicamos dentro del ámbito de la construcción, sabemos que el juego con bloques tiene una secuencialidad determinada por el tipo de construcción y por la dificultad que la misma implica, por eso los maestros, marcados por el evolucionismo, dejamos que nos sorprendan más las construcciones que consideramos son más conectadas con conceptos o procesos de representación matemática.

Pero, volvamos a pensar en estos dos niños jugando con los bloques. Es especialmente interesante ver como dos niños sin dirigirse la palabra, puedan comunicarse de tal manera que llegan a construir conjuntamente una misma obra, su lugar de encuentro es el juego, las acciones que lo implican y el espacio que se les ofrece. Transita sin previo acuerdo y a la vez dejan ver cómo, la complejidad de la construcción, está determinada por una silenciosa comprensión que no encajaría en ninguna lógica de la comunicación. Una interacción discursiva (Voloschinov-Bajtin, 1929) que atraviesa el lenguaje de sus cuerpos bajo la ausencia de la palabra.

Sin embargo, los profesionales de la educación, cuando observamos a niñas y niños jugar mostramos nuestra tendencia a nombrar el tipo de juego que realizan, generalmente atándolo a las teorías del desarrollo, con la finalidad de poder encasillarlo ⁴. La acción de jugar, desde la mirada del adulto suele estar interpretada y conectada con un estadio evolutivo, porque, de esta manera, impedimos que el juego tome un curso ajeno al que ya está preestablecido. Lo que demuestra que hay cierto temor por parte de los organismos de control a que se puedan seguir caminos distintos a los que ya están determinados.

El hecho que el juego no persiga un fin, que no implique ninguna utilidad, va unido a la

4.- Porque los niños quedan suspendidos de las interpretaciones teóricas, "a pesar que en sus formas de actuar muestran que más allá y más acá de su silueta, lo que se puede apreciar es el gesto de sus acciones que transcurren entre miradas y sonrisas" (Vilanova, 2009) e imponiendo "una lógica que no es la lógica" (Bourdieu, 1991, p 145 a una experiencia que habla de otra manera desde "el sentido práctico". (Bourdieu, 1991).

EL JUEGO SE FUE CONVIRTIENDO EN UN INSTRUMENTO DIDÁCTICO QUE SE INSTRUMENTALIZÓ PARA PODER CONSEGUIR LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS.

libertad, desarrollando un potencial difícil de controlar desde los estamentos del poder, que en la sociedad actual han encontrado una vía para su control que no se percibe como represión: la vía del mercado, del control del individuo a través del consumo de situaciones que ya están precocinadas, de modo que elija voluntariamente lo previsible renunciando, el mismo, por acomodación voluntaria, a su libertad" (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 123).

A eso se debe que a pesar de las palabras y de nuestras interpretaciones los niños y las niñas sigan jugando, es decir siguen constantemente liberando el juego de sus interpretaciones y liberándose ellos a través de la actividad más importante en su vida: jugar. La acción de jugar se convierte en constante y repetitiva que genera una profunda satisfacción, enmarcada en una temporalidad extraña que siempre



pasa de prisa. Es decir, “jugar es un ritual” (Vilanova, 2015) porque además que la experiencia se repite constantemente, siempre que ocurre es diferente y en esa diferencia termina sucediendo algo distinto, novedoso, extraño y extraordinario.

Al abrir esta condición liberadora del juego, ¿se puede pensar en que el mismo tenga una funcionalidad pedagógica? ¿De qué manera los maestros podemos abordar el juego dentro de nuestros ambientes educativos?

EL JUEGO DIDÁCTICO O EL JUEGO CON FINALIDAD

La educación en su búsqueda por encontrar metodologías más eficaces en el proceso

LA EDUCACIÓN EN SU BÚSQUEDA POR ENCONTRAR METODOLOGÍAS MÁS EFICACES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LAS NUEVAS GENERACIONES, DETUVO SU MIRADA SOBRE EL JUEGO AL VER EL INTERÉS Y LA IMPORTANCIA QUE EL MISMO TENÍA PARA LA INFANCIA.

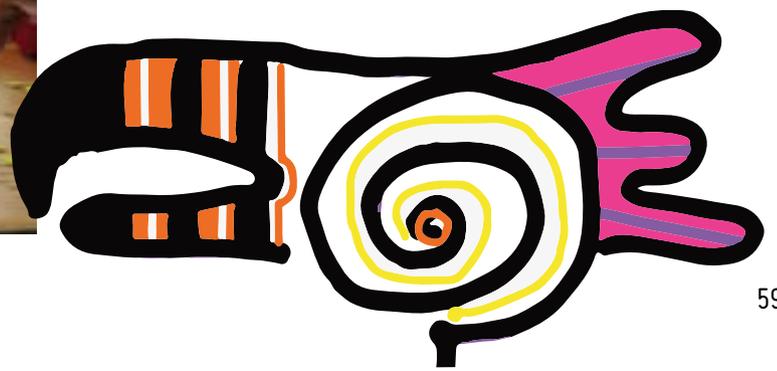


de enseñanza-aprendizaje para las nuevas generaciones, detuvo su mirada sobre el juego al ver el interés y la importancia que el mismo tenía para la infancia. Los estudios de Huizinga en 1938 con *Homo ludens* mostraron como el juego es parte de la condición humana como fenómenos cultural que desborda lo biológico. De esta manera y con mayor peso, la pedagogía comenzó a vincularlo dentro de sus actividades como estrategia de aprendizaje, derivadas de las corrientes de la educación progresista y cuyos mayores exponentes provenían de Europa y Estados Unidos. Llama la atención la manera cómo los polos de dominación mundial se identifican con este deseo por poder controlar el juego y encaminarlo hacia sus propios intereses.

El juego se fue convirtiendo en un instrumento didáctico que se instrumentalizó para poder conseguir los objetivos educativos del momento. Así, nacen los llamados materiales concretos, o didácticos que están directamente relacionados con la etapa preoperatoria y operatoria según Piaget (1985). Surgen con anterioridad los materiales montessorianos, la regletas de Cuisenaire, la incorporación del ábaco y el dominó a la escuela, los bloques lógicos de Dienes, la imprenta freinetiana y muchos otros más derivados de los anteriores como el material multibase, las letras de lija, las letras de colores, la tabla perforada, etc. En su mayoría se encuentra que responden al desarrollo de habilidades de tipo lógico matemático y lingüístico, inteligencias que tenían el reconocimiento para determinar el coeficiente intelectual.

Cabe decir que dichos materiales cumplieron y cumplen con su función, es decir, facilitan y acercan el aprendizaje de las matemáticas y la lengua a través de una actividad que se parece al juego y a los que se los llamaron materiales didácticos

Sin embargo, cabe aclarar que la libertad del juego se



vio fracturada por la finalidad didáctica, los materiales cumplían su función y lograban atrapar la atención de los niños y niñas a quienes se les ofrecía los mismos, siguiendo un protocolo de presentación predefinido. La estructura del material se la relacionaba con la finalidad evolutiva de su etapa, pero la sensibilidad del mismo, como: la textura de la madera, el tono del color y la definición de su forma, se tomaron en cuenta, solo, para atrapar su interés ⁵.

Este tipo de materiales se suelen presentar, inicialmente, bajo una condición de juego libre, para que el maestro observe qué es lo que hacen de manera natural y para que la niña y el niño se familiaricen con el mismo. Posteriormente, se suelen hacer ejercicios de identificación y juegos para descubrir propiedades y atributos o para establecer relaciones. De esta manera, se llega al planteamiento de un problema usando el material cuyo resultado está predefinido.

Sin desconocer los buenos resultados obtenidos con estos materiales didácticos, tenemos que reconocer que terminan colonizando el juego, porque el interés es efectivizar su función, reemplazando la libertad por el aprendizaje.

Entonces, si los materiales didácticos rompen con el sentido inherente del juego infantil, ¿debemos hacer uso de los mismos dentro del ambiente educativo?

INTERACCIÓN Y PROVOCACIÓN O APRENDER (POR FIN)

Es importante reconocer la función educativa de la

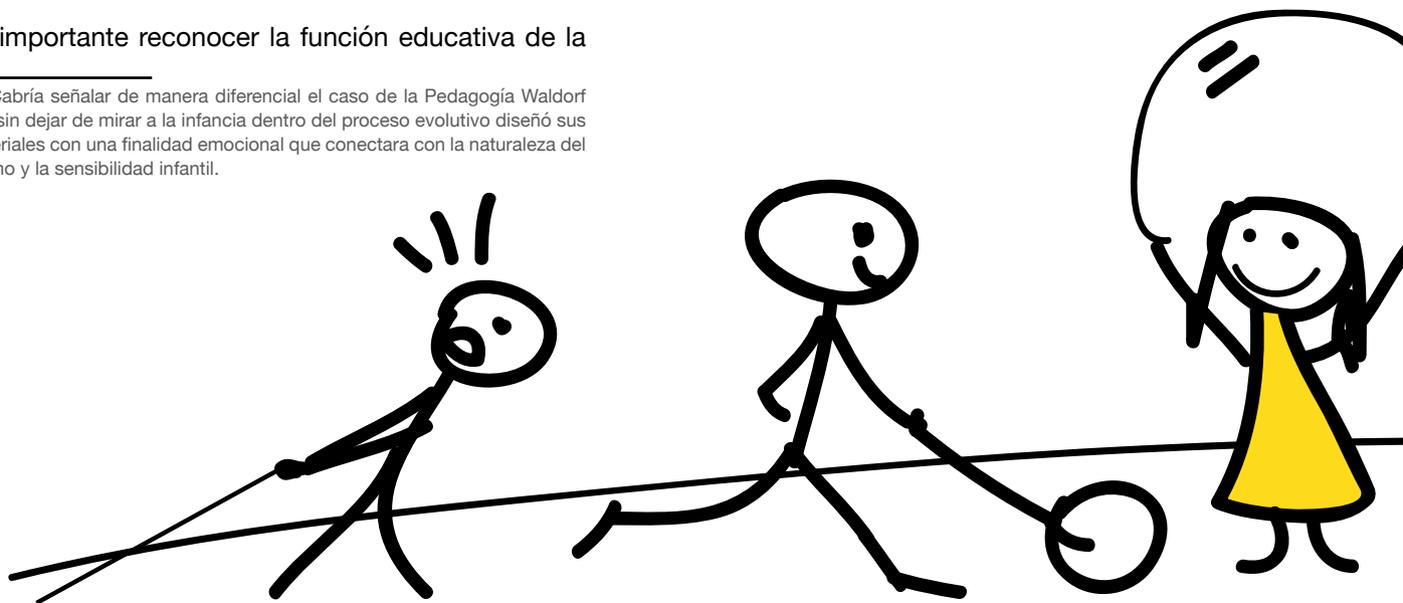
5.- Cabría señalar de manera diferencial el caso de la Pedagogía Waldorf que sin dejar de mirar a la infancia dentro del proceso evolutivo diseñó sus materiales con una finalidad emocional que conectara con la naturaleza del mismo y la sensibilidad infantil.

escuela y su responsabilidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones, porque cuando pensamos en los niños y las niñas

EN PRIMER LUGAR, EL JUEGO GOZA DE ESPACIO ESCOLAR, LO CUAL NO SOLO ES EL PATIO O LA ZONA EXTERIOR, ES DECIR EL ESPACIO ESCOLAR ESTÁ PENSADO PARA QUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS PUEDAN JUGAR Y PROYECTAR SUS JUEGOS.

pensamos en su vida y en las experiencias que necesitan atravesar para re-pensar el mundo en el que viven, ese del cual poco participan pero al cual también pertenecen.

Por lo anterior, el problema de los materiales didácticos no puede resolverse con la fórmula de escoger ante la dualidad: se utilizan o se dejan de utilizar. El juego debe tener su espacio y su posibilidad de profundización, el cual es distinto



al de los materiales didácticos. Es decir la escuela no puede dejar de preocuparse por los procesos que desarrollan los materiales educativos y por las habilidades ya preconcebidas que los niños y las niñas ganarán a través de los mismos. El juego, más allá de todos estos materiales requiere atención y un lugar protagónico, porque se trata de la actividad más importante de la infancia y de la proyección humana.

Aprender (por fin) jugando, donde aprender jugando, no solo es una acción en el tiempo libre del recreo o en el momento del patio sino parte de la vivencia escolar, porque el fin es reconocer que, al jugar, los niños y las niñas piensa en lo más importante de su vida.

Las experiencias educativas en Educación Inicial reconocidas como experiencias de calidad por Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (2005) en su minucioso estudio sobre la infancia y la calidad en la educación, son las que resaltan ante todo le dan un lugar especial al juego como principal actividad de niñas y niños.

Se enfatiza sobre este señalamiento que hacen los autores anteriormente mencionados para analizar algunos aspectos que hacen que la vida del juego tenga una suerte de pertenencia dentro de la escuela.

En primer lugar, el juego goza de espacio escolar, lo cual no solo es el patio o la zona exterior, es decir el espacio escolar está pensado para que los niños y las niñas puedan jugar y proyectar sus juegos. A eso

se debe que el juego en la escuela se piense y se plantee con relación a una estética del espacio, una estética que no atiende a la belleza sino a la manera de decir las cosas, la manera de presentarlas y acercarlas, que sin duda al tener recoger el detalle nos termina haciendo sentir su belleza ⁶.

Esta estética está pensada desde la manera como se presenta el material, se disponen los objetos y se disponen los muebles. Un espacio de relaciones con los demás, que invita y se abre a que podamos ofrecer las cosas y ofrecernos desde las acciones de los niños y niñas.

De esta manera cabe pensar que el juego como estrategia pedagógica inicia su proceso deconstructivo cuando el mismo acoge el espacio como participante y cuyo vínculo viene determinado por su estética. El espacio en este caso, se identifica con lo que Malaguzzi llamaba ambiente educativo, sin embargo la diferencia con el mismo, es que el tipo de relaciones que el ambiente propicia tiene una connotación biológica, mientras que el espacio, como tal, permite que podamos pensarlo desde distintos órdenes.

Pensar el juego, a partir de una estética del espacio y en la vivencia dentro de la escuela, promueve la acción infantil en un medio rico de múltiples materiales que se abren a una diversidad de experiencias. De esta manera la condición didáctica recaería sobre la importancia de aprender no solo desde un ángulo significativo, sino desde su connotación relevante, porque e aprendizaje relevante (2005) además de ser significativo, porque se confronta críticamente con el conocimiento adquirido, tiene sentido dentro del contexto y la vivencia del sujeto.

6.- Es muy importante hacer esta aclaración sobre la estética y la belleza para evitar la tendencia a caer en la lógica de dominación del gusto que tratan de instalar como mejores las estéticas de los países desarrollados.





LO INSÓLITO DEL JUEGO O VOLVER A LA VIDA

La experiencia, registro semiopráctico 2:

Los dos niños durante distintos momentos de su jornada y durante varios días seguidos vienen escogiendo el espacio de construcción, sus construcciones se han ampliado, mantienen el mismo formato de la primera vez que se inició el registro: poner los bloques de distintas formas uno al lado del otro hasta delimitar una forma cerrada, pero cada vez más amplia.

Yo, en mi condición de maestra, llevo observándolos con detenimiento, pienso en buscar la manera que la construcción cambie y comience a involucrar otros elementos relacionados con lo espacial, como la altura o el tipo de piezas.

Otro niño construye torres verticales, usa para la construcción el mismo tipo de bloque (prisma rectangular), llama mi atención por el tipo de estructura que ha creado.

Continúo haciendo el registro fotográfico y las anotaciones relacionadas a este juego y al día siguiente, como provocación, reproduzco, a un lado de la mesa de construcción, la torre vertical con prismas rectangulares.

Uno de los niños que vengo observando llega al espacio de

construcción y observa con atención la torre y después se reúne con su amigo para hacer el cerco con diferentes tipos de piezas, pero al terminar de cerrar la forma, comienzan a superponer una pieza sobre otra de tal manera que crean otro tipo de torre muy distinta a la que yo había recuperado. La torre vinculada a su construcción genera gritos de emoción y risas.

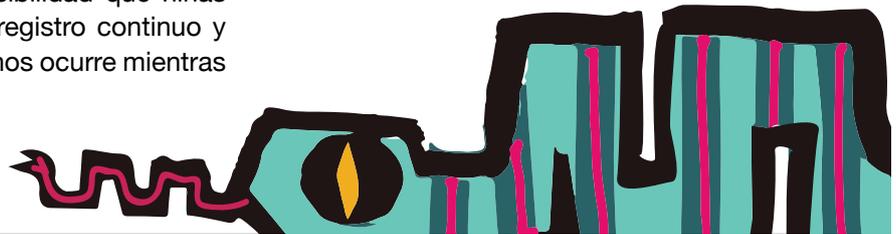
La sorpresa me invade porque la importancia de su torre no está en la altura y el reto al equilibrio, sino en su manera de integrar el concepto de torre a su propia construcción, una torre que no se parece en nada a la de su compañero, y que incluso plantea otro tipo de equilibrio.

“Parece ser que los docentes tratamos de evadir estas situaciones en las que los niños se acercan a la vida mostrando esa otredad que desajusta nuestra perspectiva de las cosas, donde el deseo esconde lo que se desconoce” (Vilanova, 2015, p. 158).

Cuando nos acercamos a la posibilidad que niñas y niños jueguen, asumiendo un registro continuo y sistematizado de lo que ocurre y nos ocurre mientras

juegan, entramos en el campo del desconocimiento, es decir no enseñamos lo conocido, sino que investigamos en conjunto sobre lo desconocido. Nuestras intervenciones son acciones provocativas, que no siempre requieren de palabra, lo que sí podemos observar es que un juego como estrategia pedagógica: aprende-haciendo y cuando el maestro ofrece algo: enseña-recordando,

El ofrecer es un acto delicado que acoge la condición ritualizada del juego, por lo que el mismo se convierte en una ofrenda, por eso es siempre alguna cosa que está conectada con el interés de los niños y niñas observado en su juego. La provocación es una acción que se ha pensado, analizado y conectado con los intereses de los niños y que su finalidad es retornar a lo insólito, aunque el maestro tiene una intencionalidad debe estar abierto a que lo que él espera que pase, no ocurra, sin que por ello se considere que el objetivo no se ha cumplido, porque la finalidad educativa más importante es retornarnos siempre a la vida.



REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cabanellas, I., Eslava, C. (coords.) (2005). *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Grao.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil: perspectivas postmodernas*. Barcelona: Grao.
- De Certeau, M. (2000). *La invención del cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (2006). *Aprender (por fin) a vivir. Entrevista con Jean Birnbaum*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Grosso, J. (2007). “El revés de la trama. Cuerpos, semiopraxis e interculturalidad en contextos poscoloniales.” *Revista Arqueología Suramericana*, Departamento de Antropología, Universidad del Cauca – Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Popayán y Catamarca.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: García Cambeiro.
- Nietzsche, F. (1985). *Así habló Zarathustra. Un libro para todos y para nadie*. Madrid: Alianza.
- Voloshinov, V. (1992). *Marxismo y filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Vilanova, A. (2009). “Juegos de niños teóricamente interpretados. O prácticas infantiles bajo el manto de la ausencia permanente”. *Páginas de Cultura*. Instituto Popular de Cultura. Número 1. Cali.
- Vilanova, A. (2015). *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Manena Vilanova.

Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, Magister en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura de Cali-Colombia y Maestra de Educación Inicial de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha trabajado en proyectos de creación e investigación educativa dedicados a la infancia y la educación infantil en Ecuador, Colombia y España. Actualmente dirige la Carrera de Educación Inicial de la UNAE.
manena.vilanova@unae.edu.ec

¡JUGAR ES
VIVIR LA
LIBERTAD!



PERO EN LA
ESCUELA EL
JUEGO DEBE
CUMPLIR UN
OBJETIVO
PEDAGÓGICO.





RUNA SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA "SER HUMANO". EL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA RECOGE ESTE TÉRMINO COMO "HOMBRE INDIO", UN REDUCCIONISMO DE LA DEFINICIÓN DE UN CONCEPTO QUE APELA A LO UNIVERSAL, AL ENCUENTRO FRATERO DE TODOS LOS PUEBLOS EN LA CELEBRACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD COMO AGUJA QUE ENHEBRA NUESTRO DESTINO COMÚN.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL,

UNA REFLEXIÓN DESDE LO LÚDICO

Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA
N°1 — Diciembre 2015/marzo-2016
ISSN: 1390-9940
pp.66-70



Luis Herrera

INTRODUCCIÓN

El presente texto se direcciona hacia una propuesta de reflexión sobre el valor de lo lúdico para la educación intercultural. El tema no ha sido suficientemente profundizado teóricamente, razón por la cual se incursiona en un análisis que requiere de procesos, mayor continuidad, e integridad. Tampoco se trata de compartir un texto de las connotaciones de un artículo indexado, que generalmente requieren de mucho entrenamiento y práctica previa para asimilarlos y comprenderlos. Se intenta motivar en el lector procesos de reflexión para exploraciones más detalladas y profundas sobre el tema, sin querer descartar que la sencillez de un texto puede conllevar también ricos procesos de reflexión.

Entonces no se parte de definiciones ni marcos teóricos extensos, sino de breves teorizaciones, sin con esto caer en superficialidades. La revista tiene por propósitos una difusión muy responsable de contenidos y propuestas, pero en una tónica distinta

a lo que se acostumbra en la tradición dominante de la ciencia. Por consiguiente, no se plantean hipótesis a probar ni sesudas preguntas a responder, simplemente se comparten reflexiones para motivar transformaciones en las formas y contenidos de educación dominante.

NAVEGUEMOS POR LO LÚDICO Y LO EDUCATIVO, DESDE UN HORIZONTE INTERCULTURAL

Lo lúdico ha sido un tema de práctica masiva, pero de poca prioridad en términos de análisis científico, sobre todo, si lo comparamos con otros campos de la actividad humana. Esto, obviamente, se debe a la hegemonía de la lógica capital/trabajo para la generación de riquezas, muy reforzado por la racionalidad científica, dejando a lo lúdico sumergido en la recreación, de esos momentos escasos para el ocio y la recuperación energética. Es así que





Foto: Italo García

la racionalidad moderna ha impuesto dinámicas hegemónicas también respecto del arte.

La temática de la interculturalidad tampoco ha sido predominante. La tónica en diversos aportes científicos ha girado en torno más hacia lo social y lo cultural, que de ninguna manera están exentos de procesos de dominación y subordinación. La interculturalidad, en cambio se la propone a partir del reconocimiento y respeto de las diferencias socioculturales, pero no como un pronunciamiento vacío, sino como una realidad donde el poder se comparte (Walsh, 2009), donde la ética es fundamental para el pacto civilizatorio (Tubino, 2004) y donde el ejercicio de sinceramiento es antesala indispensable para el establecimiento de relaciones sociales equitativas (Betancour, 2012).

Huizinga sostiene que el juego y lo lúdico tienen existencias incluso anteriores a la cultura. No precisa información respecto a si otros seres del reino

UNA PROPUESTA DE INTERCULTURALIDAD IMPLICA ENTENDER LO LÚDICO COMO PARTE PRIORITARIA DE PRÁCTICAS DE RECREACIÓN, CON ESPÍRITUS CLAROS DE RELACIONAMIENTOS SOCIALES, QUE NOS RESPETE COMO DIFERENTES Y NOS VALORE COMO IGUALES.

animal existieron antes que los seres humanos, lo que deja en claro es que el juego no es exclusividad del campo cultural. Es innegable que diversidad de animales juegan, aspecto que resulta obvio y no requiere siquiera de ejemplificación. En opinión de Huizinga, lo importante radica en que toda cultura surge como juego.

Parece obvio que la conexión entre cultura y juego habrá de buscarse en las formas superiores del juego social, en las que se nos presenta como actuación ordenada de un grupo o de una comunidad o de dos grupos que se enfrentan (Huizinga, 1972, p. 68).

ENRAIZAR ES SIN DUDA JUGAR Y DIVERTIRSE. ES CELEBRAR Y FESTEJAR, PUES LO LÚDICO ESTÁ TAMBIÉN PRESENTE EN LAS FIESTAS.

LOS JUEGOS Y LA RECREACIÓN, QUE SE CONCRETAN FUERA DE DINÁMICAS DEPORTIVAS Y COMPETITIVAS, SIGNIFICAN RELAJACIÓN EN CONJUNTO, PROMUEVEN SOLTAR RISAS DESENFRENADAMENTE, QUE EVITAN, AUNQUE POR MOMENTOS NO EXTENSOS, EL PREDOMINIO DE SENTIRSE SUPERIORES.

Continuando con el análisis de lo sostenido por Huizinga, el juego no se reduce a la confrontación entre unos y otros, sino que también pueden generarse a nivel individual, con un valor diferente al que conlleva participación colectiva. En esa dirección, el juego tiene valor identitario y patrimonial.

En opinión de Huizinga, los juegos en la modernidad adquieren connotaciones diferentes a otras épocas. Con la instauración de los deportes modernos, a



partir de su profesionalización, aproximadamente en el último cuarto del siglo XIX, determinados juegos empiezan a perder su significado lúdico. “La actitud del jugador profesional no es ya la auténtica actitud lúdica, pues están ausentes en ella lo espontáneo y lo despreocupado” (Huizinga, 1972, p. 250).

Para el presente texto, interesa precisar que en el Ecuador es de masiva convocatoria el Ecuavóley que no está dentro de las connotaciones recientemente mencionadas por Huizinga. No conlleva grado alguno de profesionalización y se mantiene como una actividad que puede realizarse en cualquier lugar que garantice las dimensiones para demarcarlo y colocar una red. Aún en la actualidad es común constatar en sectores, tanto urbanos como rurales, que las



canchas se implementan en sitios fuera de la lógica occidental moderna, en calles o terrenos no públicos. Incluso en las canchas que se han implementado, como parte del ordenamiento territorial, por parte de diversas autoridades, el espíritu del Ecuavóley continúa siendo espontáneo y libre, condiciones básicas para caracterizar lo lúdico. El Ecuavóley es uno de los deportes o juegos tradicionales de mayor relevancia en todo el territorio ecuatoriano. Es una variante del juego del voleibol. En este caso, las diferencias radican en que son tres jugadores por equipo, la pelota es la misma que se usa en el fútbol profesional y la colocación de la red conlleva una altura superior. En Ecuador, el Ecuavóley constituye una práctica que reúne a muchos sectores.

Podría llegarse a la deducción que el Ecuavóley es intercultural. No se considera oportuno tal connotación, pues existen varios sectores que han sido excluidos de su práctica durante varias décadas, aunque recientemente diversas mujeres también lo practican. Sin embargo, el humor machista da cuenta de una postura patriarcal que se contrapone a cualquier tipo de interculturalidad, pues esta se la define como encuentro y respeto entre diferentes, con base en relaciones de equidad, de compartir el poder (Walsh, 2009) y de generar diálogos contra hegemónicos (Herrera, 2008) y nuevos pactos éticos (Tubino, 2004).

ASUMIR VALORES NO PUEDE SEGUIR SIENDO ALGO QUE REPRIME EL PLACER, POR EL CONTARIO SE DEBE EDUCAR PARA CON PLACER CUMPLIR, PARA QUE LOS COMPROMISOS SOCIALES NO SE DESVINCULEN DE LA FUERZA DEL DESEO.

Una propuesta de interculturalidad implica entender lo lúdico como parte prioritaria de prácticas de recreación, con espíritus claros de relacionamientos sociales, que nos respete como diferentes y nos valore como iguales. Una forma clara de concebir la recreación como actividad de importancia para los procesos de educación y que, sin duda, contienen un espíritu claro de interculturalidad, se la puede constatar en un trabajo donde se comparten tres aspectos medulares; el juego como proceso para el enraizamiento identitario, el contacto con diferentes, no solamente seres humanos, y la capacidad de desenvolvimiento, sostenida en el desarrollo de accionares desde el cultivo de potencias (Herrera y Armas, 2002). Educar desde el juego no solamente integra, sino que implica, es decir, que involucra protagónicamente.

Enraizar es sin duda jugar y divertirse. Es celebrar y festejar, pues lo lúdico está también presente en las fiestas. En definitiva encontrarse enraizado es gozar de la propia identidad, de sus procesos históricos, de aquello que nos vincula con la ancestralidad o gran tiempo fundacional de la existencia de una comunidad o pueblo, Enraizar es educar sin perder sentido ni herencia, muy al contrario del proceso de educación capitalista. Esto ha estado muy presente en las nacionalidades indígenas de América, obviamente, de Ecuador. Reverenciar festivamente el tiempo inicial es algo que atraviesa muchos de los rituales de las religiosidades indígenas. El contacto es lo que se define como la relación con otros, tanto humanos como diversas existencias contenidas en la naturaleza. Es aprender a topar sin irrespetar, es relacionarse sin subordinar, es coexistir y convivir a través del compartir. Los juegos y la recreación, que se concretan fuera de dinámicas deportivas y competitivas, significan relajación en conjunto, promueven soltar risas desenfadadamente, que evitan, aunque por momentos no extensos, el predominio de sentirse superiores. Educar desde el contacto es aprender entre y con, es proyectar aprendizajes sin abuso y sin miedos. Finalmente, el desenvolvimiento, es esa capacidad de construir desde las potencias, desde la energía, desde una educación con el poder de crear acontecimientos novedosos. Todo lo mencionado es educar, jugar y festejar interculturalmente.

La educación bajo el sistema capitalista ha significado excluir del léxico lo lúdico. Son muy conocidas frases tales como: “trabaja, deja de jugar” o “primero la responsabilidad y luego la diversión”. Los niños aprendieron el mundo de manera lúdica. Consiguieron dominar los ejes principales de la comunicación y el habla sin tanta exigencia, a puro juego. Se puede producir jugando, se puede educar

EDUCAR NO PUEDE SER AJENO AL DIVERTIR Y EL DIVERTIR NO PUEDE EXCLUIR AL JUEGO Y A LA FIESTA DE LOS ACONTECIMIENTOS TRANSFORMADORES DE LA SOCIEDAD.

divirtiéndose, se puede festejar por la adquisición de un nuevo conocimiento. Ser responsable no puede sumergirnos en el aburrimiento, por el contrario, debe divertirnos. Asumir valores no puede seguir siendo algo que reprime el placer, por el contrario se debe educar para con placer cumplir, para que los compromisos sociales no se desvinculen de la fuerza del deseo.

Por lo tanto, precisamos avanzar en la concepción y acción para que las prácticas recreativas sean también educativas desde una perspectiva crítica; para que una educación lúdica sea también problematizadora, transformadora y hasta subversiva, estando abierta a incluir diversos campos como: la familia, la sociabilidad, el arte, la cultura, el ocio, entre otros (Gomes, 2010).

En conclusión, educar no puede ser ajeno al divertirse y el divertirse no puede excluir al juego y a la fiesta de los acontecimientos transformadores de la sociedad. Educar desde lo intercultural es jugar con el enraizamiento, el contacto y el desenvolvimiento, es disfrutar con la mismidad y la alteridad, es potenciar y nuestra capacidad de aprender con otros, pero desde el poder de lo lúdico. La educación subversiva logra su propósito transformador si se gesta desde prácticas recreativas. La crítica que divierte educa más que la que condena.

REFERENCIAS

- Herrera, L. y Armas, V. (2002). "El juego de los niños la mejor responsabilidad de los gobernantes y la comunidad"; En, Tres cabezas piensan mejor que una, segundo concurso ecuatoriano y primero latinoamericano de modalidades alternativas de atención a niños menores de 6 años. Quito: Programa Nuestros Niños.
- Huizinga, J. (1972) Homo Ludens. Madrid. Alianza/Emece.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismocrítico. En Samaniego Mario y Garbarini Carmen, Rostros y Fronteras de la Identidad. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado, sociedad luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala

Luis Herrera

Antropólogo (Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador. Máster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona). PhD en Artes y Humanidades (Universidad de Jaén). Director de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE.
lherreramontero@yahoo.com

LÉEME

Una experiencia para contar

Rosanna Cariello Pérez

“Quien lee no está haciendo algo, se está haciendo alguien”.

Pedro Laín Entralgo

A nivel internacional, la lectura en voz alta ha irradiado su mensaje, incorporándose cada vez mayor número de organizaciones que creen en el valor de la lectura como estrategia para desarrollar las habilidades de comunicación de los más pequeños y facilitar su desarrollo integral. Muchos crecimos disfrutando al escuchar los cuentos que nos narraba algún familiar. En mi caso particular, los cuentos de Tío Tigre y Tío Conejo eran parte esencial para poder dormirme. Y durante muchos años, la lista al niño Jesús tenía inserta la petición del algún cuento. Es por ello que podemos asumir el cuento como una estrategia lúdica que nos invita a conocer y disfrutar de nuestro

lenguaje, nuestras costumbres y nuestro desarrollo como seres humanos y ciudadanos.

UTILIZANDO EL CUENTO COMO HERRAMIENTA PARA CAPTAR LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS Y COMPLEMENTANDO LA LECTURA ORAL CON LA LÚDICA, HEMOS INCORPORADO AL PROCESO DE LECTURA EN VOZ ALTA ESTRATEGIAS QUE FACILITAN EL DISFRUTE Y LA COMPRENSIÓN DEL MENSAJE.



Ilustración: H. Vinicio García



En tal sentido se diseñó el proyecto pedagógico LÉEME, orientado a: estimular la lectura en voz alta, como estrategia para el desarrollo de habilidades comunicacionales y la consolidación de valores individuales y sociales.

Se pretendió con este proyecto, promover a nivel familiar, escolar y social, la lectura en voz alta a los niños y niñas desde su nacimiento y en los primeros años de su infancia. Reconociendo que los primeros años de vida, le proporcionan una base afectiva que se proyectará a lo largo de su vida, considerando además la importancia de estos años para el desarrollo de su identidad, de la capacidad intelectual y las habilidades de comunicación.

LÉEME nace en el año rotario 2008 – 2009 con la gobernación del Distrito 4370, que propuso a los Comités de Apoyo, seguir los planteamiento de Young Ja (esposa de D. K. Lee, Presidente de Rotary International), y trabajar en el proyecto LÉEME que consiste en estimular y alfabetizar en forma temprana niños desde 0 a 5 años de edad, leyéndoles en voz alta.

Este proyecto se inició, en el Centro infantil Rincón San Edmundo, ubicado en las Minas de Baruta, donde el Rotary Prados del Este ha trabajado desde

hace más de 18 años. Dicho centro atiende a una población infantil, de aproximadamente 240 niños en situación de riesgo, en edades comprendidas entre 0 y 13 años. En esa oportunidad se realizaban sesiones de cuenta cuentos con los niños y posteriormente se aplicaban estrategias para el desarrollo psicomotor, conciencia fonética, expresión artística y creatividad, de acuerdo a los distintos niveles.

Para el año 2014, se llevó LÉEME al Hatillo, para atender a una población escolar de las escuelas municipales de más de 1000 niños entre 3 a 12 años de edad. Para hacerlo realidad, se construyeron cajas de cuentos viajeras, con el apoyo de la comunidad, que donó miles de cuentos para surtir estas cajas y en cada caja se incluía un pequeño manual muy sencillo pero atractivo con estrategias para contar cuentos. A las distintas escuelas se les entregó una caja y las mismas se rotan cada cierto tiempo, con el fin de mantener la curiosidad y atracción de los niños. Adicionalmente se entregan a los niños hojas



AL CONTAR UN CUENTO, AYUDAMOS A DESARROLLAR AMBOS LADOS DEL CEREBRO, PERMITIENDO QUE EMERJA TODO EL POTENCIAL CREATIVO.

para que compartan, luego de la lectura de los cuentos, sus impresiones de los mismos y propiciando a su vez, en los más grandes, la escritura creativa.

Utilizando el cuento como herramienta para captar la atención de los niños y niñas y complementando la lectura oral con la lúdica, hemos incorporado al

proceso de lectura en voz alta estrategias que facilitan el disfrute y la comprensión del mensaje. Asimismo estamos aplicando estrategias que: fortalezcan competencias comunicacionales, ayudándoles a una mejor interacción social; desarrollen su potencial creativo y la construcción de conocimientos; integren su crecimiento en valores individuales y sociales que les permitan realizarse como seres críticos, responsables y activos en su propio aprendizaje, y faciliten su futura inserción en la sociedad.

A fin de lograr el modelo de lectura atractiva para los niños, se dictaron talleres de cuenta cuentos a los docentes y estudiantes de la comunidad con el nombre de “Taller para Magos, Hechiceras y

Aprendices de Cuenta Cuentos”. En estos talleres la intención fue empezar por interesar a los docentes o estudiantes por el uso del Cuento y se comparten estrategias para la animación de la lectura e información sobre el efecto neurológico, el desarrollo de los hemisferios cerebrales, las diferentes inteligencias y los aspectos afectivos y sociales que los cuentos producen en los niños. Todo el taller está diseñado con pequeñas frases que invitan al participante a extraer de su propia experiencia, lo que hace que un cuento sea tan atractivo para los niños. Partimos del hecho que al contar un cuento, ayudamos a desarrollar ambos lados del cerebro, permitiendo que emerja todo el potencial creativo y así crecer con mayores habilidades y posibilidades de tener éxito.

El uso del cuento forma parte natural de la dinámica de las aulas de las escuelas municipales de El Hatillo. Como ejemplo de la efectividad de esta estrategia, queremos compartir la experiencia del

Programa Educación Para una Vida Sana, que aspira desarrollar comportamientos y actitudes positivas hacia la salud, física, mental y espiritual; se hizo un recorrido por las cinco escuelas contando cuentos a todos los niños de acuerdo a su edad. En ocasión del día de la alimentación y con el propósito de llevar el mensaje de la nutrición saludable, escogimos varios cuentos que fueron contados en más de 30 aulas.

Una vez identificadas las conductas saludables, se hizo una elección de los cuentos con base a la edad de los grupos. Por ejemplo, se escogió “La Sorpresa de Nandi” para los niños de preescolar hasta segundo grado. Ampliamos las páginas del cuento, y para iniciar el cuento, se mostraban a los niños las 7 frutas que aparecían en la historia y las colocamos en una cesta en su cabeza. En la medida que la cuenta cuentos contaba en voz alta, mostrando las páginas del cuento y con la cesta de frutas en la cabeza, un ayudante las retiraba en el orden en que aparecían en el cuento y evitando que los niños se

Este efecto sorprendía gratamente a los niños, quienes no entendían cómo se produjo el cambio y reían ante esta “sorpresa” que ellos también se llevaban. Finalizado el cuento y mientras comían las mandarinas de la cesta, se hacía referencia a las distintas frutas, se preguntaba a los niños cuáles conocían y cuáles les gustaba, se les invitaba a comer todo tipo de frutas. Lo más impactante es que al pasar el tiempo, los niños reconocían el cuento de “La Sorpresa de Nandi” y siempre comentaban el tema de la importancia de comer frutas.

Otra experiencia significativa de las bibliotecas de LÉEME, es el atractivo que tiene para los niños tener una serie de cuentos a su alcance. En particular los niños de 1er grado de la Escuela Básica Municipal Juan Manuel Cajigal, que ya leían, aprovechaban el tiempo al concluir sus actividades y se dirigían a la caja de cuentos a buscar el que más les gustaba.

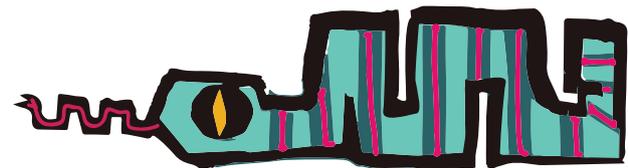
Cuando hablamos de la lectura en voz alta, siempre señalamos el rol de la familia y el docente, pero en este caso, los “pares” tienen un papel importante que pueden desempeñar. En la Escuela Municipal Rural Armando Reverón, Camila, una niña de 6 años que tiene un buen nivel de lectura para su edad, a la hora del recreo, o en el tiempo libre del aula, asumía el rol de cuenta cuentos y mientras ella leía en voz alta, sus compañeros la escuchaban deleitándose de la narración. Esto los estimula a ser ellos quienes lean el cuento la próxima vez.

Por su parte, en la Escuela Municipal Rural General Rafael Urdaneta, la caja de cuentos de LÉEME está en el centro del patio y a la hora del recreo era frecuente ver a los niños en grupo leyendo cuentos.

Considerando el criterio de la edad, llevamos los cuentos a los más grandes. Se hizo una experiencia directa con un cuento de Oscar Wilde “El Gigante Egoísta” en la Escuela Municipal Rural Pedro Camejo. Los niños de cuarto, quinto y sexto luego de

LOS CUENTOS TAMBIÉN SON PARTE DE LA REALIDAD, QUE SE EXTIENDE COMO BROTES DE AGUA CLARA. LOS CUENTOS TRANSFORMAN NUESTRO MUNDO Y NOS ENSEÑAN QUE SIEMPRE HAY FORMAS DE HACERLO MEJOR, Solo BASTA MIRAR LO INVISIBLE Y ENCONTRAR EL MENSAJE MÁGICO QUE ENCIERRAN.

dieran cuenta ponía en la cesta mandarinas (que es la fruta final de la versión de Nandi). Al finalizar del cuento, se mostraba la cesta llena de mandarinas, las cuales no aparecían al principio en la cesta.



TODO NIÑO TIENE DERECHO A CRECER ACOMPAÑADO DE LAS AVENTURAS DE "ALICIA, EL TÍO TIGRE Y TÍO CONEJO", DE AQUEL BURRITO LLAMADO PLATERO, DEL GATO QUE TENÍA UNAS BOTAS DE SIETE LEGUAS, DEL COLORÍN COLORADO DE LOS CUENTOS Y DEL INMORTAL "HABÍA UNA VEZ...." PALABRA MÁGICA QUE ABRE LAS PUERTAS DE LA IMAGINACIÓN EN LA RUTA HACIA LOS SUEÑOS, QUE NO SOLO ACOMPAÑARÁN LA NIÑEZ SINO QUE FORMARÁN PARTE DE NUESTROS CONOCIMIENTOS HASTA EL FIN DE LOS SIGLOS.

escuchar la lectura del cuento, hacían las reflexiones sobre los personajes y lo que éstos representaban. Se hizo énfasis en las figuras literarias presentes y como cierre, los estudiantes en pequeños grupos pintaron una metáfora de lo que el cuento significó para ellos. Con este último paso, incluimos la libre expresión, la creatividad y el desarrollo del hemisferio derecho para fomentar los valores implícitos en la historia. Como aporte adicional, estudiantes universitarios del área de idiomas y lingüística han colaborado haciendo sencillos instructivos de cómo lograr extraer del cuento la mayor cantidad de aprendizajes, orientando al docente a hacer actividades preparatorias del cuento y posteriores al mismo, que permita a los oyentes entender, apreciar y aprender del texto.

En ocasiones y como forma de atraer la atención de los niños, se les cuenta cuentos sin necesidad de leerlos. Hay uno en especial que ha calado con mucha fuerza en la memoria de los niños "Camilo - Comilón". Este cuento en versión oral y con el efecto de la dramatización ha hecho que mucho de los niños de la Escuela Básica Municipal María May, reconozcan a la cuenta cuentos en la calle y cada vez que pasa la llaman La Maestra Cuenta Cuentos.

Léeme, también se aplicó en un centro de Educación Inicial No Formal, conocido como la Guardería Municipal, auspiciado por el Rotary La Lagunita - El Hatillo. En este centro se entregó una biblioteca de lectura orientado indicada para niños menores de 3 años. Fue impactante ver la emoción de los niños cuando agarraban esos cuentos de tapa dura y los



disfrutaban, sin todavía poseer nociones de lectura, y luego pedir a la cuenta cuentos que les contara un cuento.

Nuestro próximo paso es llevar los cuentos a los espacios públicos. Partiendo de la Declaración de los Niños a Escuchar Cuentos, la propuesta es hacer énfasis en el apartado que señala: “Todo niño tiene derecho a crecer acompañado de las aventuras de “Alicia, el Tío Tigre y Tío Conejo”, de aquel burrito llamado Platero, del Gato que tenía unas botas de siete leguas, del Colorín Colorado de los cuentos y del inmortal “Había una vez...” palabra mágica que abre las puertas de la imaginación en la ruta hacia los sueños, que no solo acompañarán la niñez sino que formarán parte de nuestros conocimientos hasta el fin de los siglos”.

Estamos en conversaciones con un centro comercial para diseñar un pequeño espacio de módulos de cuentos, donde los niños puedan libremente leer un cuento y expresar en una tarjeta o tabla especialmente diseñada, qué les gustó del cuento. La aspiración es poder colocar cuentos en distintos espacios públicos y que la población infantil, además de disfrutar de los cuentos, desarrolle valores y comportamientos de ciudadanía.

Para este nuevo año escolar, se recolectaron nuevos cuentos y se están armando las cajas viajeras para ser entregadas en las escuelas municipales. Si bien los cuentos que forman las cajas son producto de las donaciones de la comunidad, esperamos poder obtener una selección de cuentos que respondan a nuestro interés en desarrollar valores individuales y sociales.

Estamos conscientes que la propuesta debe iniciarse desde el hogar, a partir del nacimiento y desplegarse en todos los espacios que nos rodean, por lo que tenemos previsto dar pequeñas charlas y utilizar los espacios comunitarios del Municipio El Hatillo, para que la población no escolar y en especial las madres jóvenes, puedan conocer el valor del cuento.

En esta aventura de utilizar el cuento como herramienta lúdica participan activamente comunidad, docentes, padres y en especial los niños, quienes han asumido las bibliotecas viajeras, los cuentos y en general el programa LÉEME de forma



natural, demostrando gran interés y agrado por las actividades que se realizan. El norte de la propuesta pedagógica en el Municipio El Hatillo se basa en una concepción de educación divergente que se mueve en varias direcciones, enlazando el Gobierno local, la familia, la escuela y la comunidad.

Una educación divergente que se irradia en todos los aspectos de la vida individual y colectiva, que trascienda las aulas y los contenidos, convirtiéndose en una forma de vida, y permita generar opciones



para la transformación. Empezar por el gusto e interés por la lectura, encontrar en ella una experiencia placentera, fomentar desde la visión del cuento competencias de lectura comprensiva, de expresión escrita y de valores, que se traduzcan en nuevas habilidades para abordar el aprendizaje y la inserción positiva en la sociedad.

Al contar cuentos, recordamos cuando éramos niños y la mamá, la abuela o quizá una tía que nos contaba cuentos. Recordar lo maravilloso que se

sentía, traspasar la realidad y entrar en el mundo de la imaginación. Los cuentos también son parte de la realidad, que se extiende como brotes de agua clara. Los cuentos transforman nuestro mundo y nos enseñan que siempre hay formas de hacerlo mejor, solo basta mirar lo invisible y encontrar el mensaje mágico que encierran.

El cuento nació para que la realidad del ser humano trascienda su propio ser. La imaginación es nuestro derecho a ser libres, a conocer lo real y lo irreal.

Los sentidos se convierten en las puertas de la imaginación y por ellos nos enriquecemos. Cuando nos permitimos imaginar, sin cuestionar, nuestra mente se llena de mundos luminosos, infinitos, creados por nosotros. Todo gran invento se creó primero en la imaginación de alguien.

Si podemos desarrollar nuestra capacidad creativa y a la vez construir nuevos conocimientos, nos estamos convirtiendo en un mejor ser humano. Y recordar que siempre hay un poco de realidad en la fantasía y un poco de fantasía en la realidad. Porque

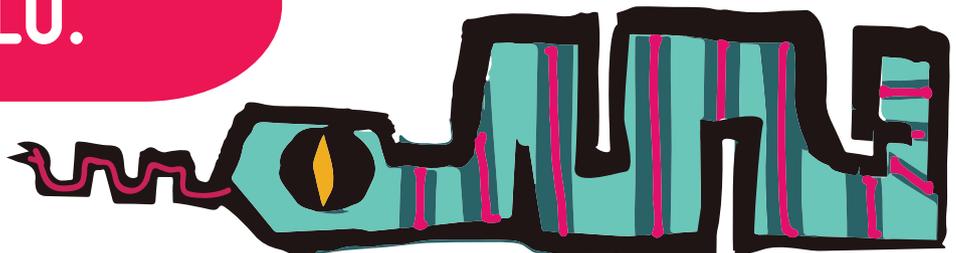
leer un cuento es descubrir un mundo mágico, donde ellos y nosotros podemos crear, imaginar y soñar. Y colorín, colorado; este cuento se ha acabado.

Rosanna Cariello Pérez

Licenciada en Educación con experiencia en los distintos niveles y modalidades, incluyendo educación universitaria en la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Metropolitana. Con experiencia en educación privada y pública y con trabajos en la comunidad desde hace 30 años. Ha desarrollado proyectos pedagógicos en la Alcaldía del Municipio Sucre: Escuelas para la Vida más de 50 escuelas; en la Gobernación del Estado Miranda: Programa Integral de Lectura y Alfabetización Social (PILAS) para más de 500 escuelas y actualmente en la Alcaldía del Municipio El Hatillo como Directora de Educación.

¡LEYENDO
SE
LLEGA
AL CIELO!

PERO SI NO
COMPRENDES
LO QUE LEES
TE QUEDAS
AL RAS DEL
SUELO.



MISHKI SIGNIFICA EN LENGUA KICHWA “DULCE”, “AZÚCAR”, “MIEL”. ESTA SECCIÓN, QUE CIERRA LA REVISTA CON MUY BUEN SABOR DE BOCA, ESTÁ DEDICADA A FOMENTAR LOS VALORES DE LA INCLUSIÓN COMO EJE VERTEBRADOR DE LA EDUCACIÓN, UNA MANO TENDIDA HACIA EL OTRO COMO PARTE DE UN NOSOTROS IRRENUNCIABLE QUE CONJUGA A LA PERFECCIÓN CON TODAS LAS DECLINACIONES DEL AMOR.



Mishki





INCLUSIÓN

UNA APUESTA AL AMOR

Cristina Iriondo - Laura Sierra

El Colegio Vamos a Andar es una institución con 27 años de historia, que atiende a niños desde los 45 días hasta el sexto año escolar (11 años). En la actualidad cuenta con 130 niños, distribuidos en 11 clases con 30 docentes y profesores especiales.

Como docentes asumimos la responsabilidad de trabajar para lograr que los derechos de todos los niños se cumplan, para que en el día de mañana todos sean adultos responsables, solidarios, autónomos, críticos y reflexivos, como para formar parte de una sociedad más justa con derechos, obligaciones y oportunidades para todos.

En estos años aprendimos que cada uno de nuestros alumnos es semejante a todos los niños, pero a la vez diferente y único. Cada uno con su propio ritmo y tiempo para el aprendizaje, con sus gustos y preferencias, con sus historias personales auestas.

Comprendimos, hace tiempo, que resulta esencial brindar una educación personalizada, donde siempre intentamos respetar los diferentes tiempos y las diferencias personales de cada uno de nuestros niños. Buscamos una buena calidad educativa, no tratando de dar a todos lo mismo sino a cada uno lo que necesita. No buscamos homogeneizar sino que aceptamos y aprovechamos las diferencias para lograr el progreso de todos.



BUSCAMOS UNA BUENA CALIDAD EDUCATIVA, NO TRATANDO DE DAR A TODOS LO MISMO SINO A CADA UNO LO QUE NECESITA.



Año a año nos preparamos para atender a esta diversidad formándonos, comprometiéndonos, adaptando los programas oficiales para que cada alumno logre cumplir alguna de las metas propuestas.

TODOS, EN ALGUNA MEDIDA TENEMOS ALGUNA DISCAPACIDAD, PERO ALGUNAS SON MÁS VISIBLES QUE OTRAS E IMPIDEN O DIFICULTAN HACER A LOS NIÑOS COSAS O TAREAS QUE LA MAYORÍA HACEN COMÚNMENTE.

Lo que sí, siempre nos proponemos, es que cada niño logre desarrollar al máximo su potencial.

Al integrar un niño buscamos que se socialice, pero por sobre todo, que aprenda y se desarrolle cognitivamente, con la mayor felicidad y la menor frustración. Consideramos que todos, en alguna medida tenemos alguna discapacidad, pero algunas son más visibles que otras e impiden o dificultan hacer a los niños cosas o tareas que la mayoría hacen comúnmente. En este sentido, algunos de nuestros alumnos tienen una capacidad para aprender, que está por debajo del nivel medio. Algunas de estas dificultades no tienen causas aparentes y otras se originan por lesiones cerebrales, por problemas genéticos o psicológicos.

A todos estos niños, les cuesta entender lo que se les explica y por eso el maestro debe prestarle una atención y un tiempo especial. Estamos convencidas

que se benefician mucho asistiendo a una escuela común, siempre y cuando esta tenga todas las condiciones para recibirlos y atenderlos:

- grupos reducidos
- múltiples recursos
- capacidad para adaptar y flexibilizar sus currículos
- maestros sensibles, con mucha voluntad, abiertos y creativos
- exigencias adecuadas a las diferentes capacidades
- equipos multidisciplinarios
- ganas de trabajar en equipo.

En las aulas, los alumnos realizan actividades que lucen como las de sus compañeros, pero que han sido adaptadas a su propio nivel. Esto se logra adecuando los objetivos, acortando tareas, asignando tiempo extra, entregando las actividades en forma segmentada, usando fichas graduadas, etc.

En estos años también hemos aprendido que cuando un niño tiene capacidades diferentes y fracasa en el aprendizaje, también fracasa una familia entera. Por ambos, es que resulta esencial detectar lo antes posible qué es lo que le está impidiendo aprender para implementar las acciones terapéuticas que correspondan. Sabemos que no resulta fácil y que muchas veces los niños son tratados por años pero sin encontrar el tratamiento justo. Lamentablemente no hay recetas que funcionen en todos por igual. Las dificultades no se solucionan mágicamente, llevan mucho tiempo, paciencia y esfuerzo de muchas personas que deben aprender a trabajar en equipo para lograr mejores resultados en tiempos más cortos.

A estas familias hay que conocerlas mucho, contemplarlas y contenerlas para que con sus acciones acompañen positivamente el proceso de enseñanza – aprendizaje. A lo largo de estos años nos hemos encontrado con tres tipos de familias diferentes:



PRIMER

TIPO DE FAMILIA

Son familias que están muy presentes pero que por la tristeza y ansiedad que le genera la dificultad de aprendizaje de su hijo, hace que el tema ocupe todo su tiempo y pierdan de vista todas las cualidades y habilidades positivas que tienen. Sin desearlo y sin ser conscientes de ello, generan mayores frustraciones en todos.

A estas familias en especial, debemos ayudar a comprender que un niño con capacidad diferente, necesita dedicar tiempo al estudio pero también a la diversión y a la vida familiar. A los hijos de estas familias, debemos enseñarles que aprender puede generar placer pero por sobre todas las cosas debemos ofrecerles experiencias donde puedan

desenvolverse en forma exitosa. Un niño que debe esforzarse el doble o más aún, para rendimiento que es mínimo a los ojos de los demás, necesita tener experiencias positivas y placenteras para poder desarrollar su autoestima. Es parte de nuestra obligación como maestros, detectar en qué áreas tiene mayores intereses y posibilidades (deportes, canto, yoga, informática, danza, plástica, cocina, etc.) y estimularlo a que las practique. En este sentido, el colegio los integra a todas las actividades extra curriculares y a todas las que puedan surgir de la creatividad de los maestros.

**DEBEMOS AYUDAR A
COMPRENDER QUE UN NIÑO
CON CAPACIDAD DIFERENTE,
NECESITA DEDICAR TIEMPO
AL ESTUDIO PERO TAMBIÉN
A LA DIVERSIÓN Y A LA VIDA
FAMILIAR.**



SEGUNDO

TIPO DE FAMILIA

Son familias, que equivocadamente, creen que recurrir a un colegio privado, alcanza para cubrir toda la educación. Son padres que no acompañan a sus hijos ni al maestro y que generalmente abandonan antes de tiempo y por decisión propia, los tratamientos que en algún momento

EN ESTOS AÑOS TAMBIÉN
HEMOS APRENDIDO QUE
CUANDO UN NIÑO TIENE
CAPACIDADES DIFERENTES Y
FRACASA EN EL APRENDIZAJE,
TAMBIÉN FRACASA UNA
FAMILIA ENTERA.

iniciaron, especialmente antes de comenzar el ciclo primario. No se dan cuenta del sufrimiento de sus hijos, y ayudan, aunque sin quererlo, a aumentar las frustraciones, su autoestima está muy descendida. Se estancan en determinados niveles, se los ve tristes e inseguros.

Cuando desde el colegio se los cita, concurren solo a veces pero cuando lo hacen no nos escuchan, por que lo que decimos no es lo que desean oír.





TERCER

TIPO DE FAMILIA

Son familias que a pesar de la dura realidad que les ha tocado vivir, han encontrado un justo equilibrio. Han logrado formar un equipo alrededor de sus hijos que actúa desde el ámbito de la educación y de la salud, y son un verdadero nexo entre todos. Buscan por todos los medios hacer que el entorno de sus hijos sea lo más normalizante posible. Estimulan e intervienen en su justa medida y a tiempo. Hacen sentir bien al maestro, lo valoran y lo relacionan con el equipo técnico. Exigen mucho pero siempre acompañando y desde lo positivo. Han aprendido a valorar a sus hijos y perciben cada logro, aunque a los ojos de los demás parezca insignificante. Sus hijos avanzan pero por sobre todas las cosas son felices a pesar de sus limitaciones, con las que ha aprendido a vivir.

La inclusión es posible y logra ser exitosa cuando es hecha por amor. Así entendida beneficia al niño integrado, a su familia, al equipo integrador, a los otros niños, a las familias de los otros niños y en definitiva a la sociedad toda.

Es un compromiso ético y social pero debe ser compartido entre la escuela y la familia si queremos que culmine con éxito y sin frustración para nadie.

Colegio Vamos a Andar
Br. Artigas 3482 Telfax (00598) 22081732
Montevideo - Uruguay
colegio@vamosaandar.edu.uy
www.vamosaandar.edu.uy
Facebook — vamos a andar

Cristina Iriondo
Maestra directora
Laura Sierra
Maestra coordinadora

**LA INCLUSIÓN ES POSIBLE Y
LOGRA SER EXITOSA CUANDO
ES HECHA POR AMOR.**

**TODOS
MERECEMOS
UNA BUENA
EDUCACION,
¡ES NUESTRO
DERECHO!**



**Y UN BUEN
MAESTRO, Y
UNA BUENA
FAMILIA NOS
ASEGURAN
ESE
DERECHO.**





NORMAS DE PUBLICACIÓN

La revista Mamakuna está orientada a maestros y maestras. Los artículos deben ser escritos en un lenguaje accesible.

ESTRUCTURA DE LA REVISTA

La revista Mamakuna contiene 5 secciones:

WAWA (NIÑO): Una sección pensada para la educación de los niños de 0 a 5 años.

WAMBRA (ADOLESCENTE): En este espacio se tratan las problemáticas que propone la educación de los adolescentes.

CHAUPI (CENTRO): Esta sección está destinada a tratar el tema central de la revista.

RUNA (SER HUMANO): Una sección para abordar la educación intercultural.

MISHKI (DULCE): Sección pensada para abordar todo lo referente a la educación inclusiva.

GUÍAS GENERALES

La Revista Mamakuna se reserva todos los derechos de autor (copyright). El material publicado en la revis-

ta podrá reproducirse parcial o totalmente para fines educativos u otros fines no lucrativos siempre que se cite al autor y el nombre de la revista.

Los trabajos presentados para ser publicados deberán ser originales e inéditos.

Los trabajos publicados son responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la opinión de la revista o de la institución a la que pertenecen los autores. No se aceptará más de un artículo por autor o coautores en cada edición.

El idioma oficial de la revista es el español, aunque podrán aceptarse artículos en inglés y en kichwa (con su correspondiente traducción).

SELECCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Los principales criterios para la selección de los artículos son la pertinencia de la temática, la solidez argumentativa y la originalidad del tema. El proceso de evaluación incluye una revisión por parte del comité de publicaciones para determinar si el texto

corresponde al tema central y si cumple con los criterios de publicación.

ESPECIFICACIONES TÉCNICAS PARA EL ENVÍO DE TEXTOS

Es importante tomar muy en cuenta las especificaciones técnicas pues su incumplimiento puede ser motivo de rechazo del artículo presentado.

1. Los textos deberán tener una extensión de entre 2500 y 3500 palabras, además deben ser presentados en interlineado sencillo con tipo de letra Times New Roman 12 puntos. Además constará un resumen tanto en el idioma presentado como en inglés (abstract) de no más de 150 palabras, y tres palabras clave, en el idioma presentado y en inglés (keywords).

2. Si el texto incluye material gráfico (cuadros, ilustraciones, fotografías), estos deben ser presentados a parte, en un formato Excel, o en JPEG de alta resolución, con su respectivo título, pie de foto, o créditos.

3. Al final del texto debe incorporarse el nombre del autor/es e incluirse en no más de 80 palabras, sus datos básicos y su dirección electrónica, así como la institución a la que pertenece.

4. Los textos deben ser enviados como archivo adjunto a: mamakuna@unae.edu.ec incorporando en el asunto del correo el título del texto.

5. El envío del escrito supone la aceptación de la publicación del trabajo en la revista.

6. La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 6ª edición). A continuación se recuerdan algunos de estos requisitos:

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido del autor y año de publicación (ambos entre paréntesis y separado por una coma). Si el autor forma parte de la narración se pone entre paréntesis solo el año. Si se trata de dos autores siempre se citan ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citan todos la primera vez, en las siguientes citas se pone solo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. Para más de seis

autores se cita el primero seguido de “et al.” y en caso de confusión se añaden los autores subsiguientes hasta que resulten bien identificados. Cuando se citan distintos autores dentro del mismo paréntesis, se ordenan alfabéticamente. Para citar trabajos del mismo autor o autores, de la misma fecha, se añaden al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas irán alfabéticamente ordenadas al final y atendiendo a la siguiente normativa:

a. Para libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto, en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con un “&”); año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. Ejemplo:

Lezak, M., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

b. Para capítulos de libros colectivos o de actas: Autor(es); año; título del trabajo que se cita y, a continuación introducido con “En”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido) seguido entre paréntesis de Ed., añadiendo una “s” en el caso del plural; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Wit, H., & Mitchell, S. H. (2009). Drug Effects on Delay Discounting. In G. J. Madden & W. K. Bickel (Eds.), *Impulsivity: The Behavioral and Neurological Science of Discounting* (pp. 213-241). Washington, DC: American Psychological Association.

c. Para revistas: Autor(es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. en cursiva; n° entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número, y página inicial y final. Ejemplo:

Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20, 872-882.

d. Para páginas web: Los autores deberán en lo posible archivar todas las referencias web antes de citarlas a través de WebCite®. Este es un servicio gratuito que garantiza que el material web citado se mantendrá a disposición de los lectores en el futuro.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR - UNAE

REGLAMENTO INTERNO DE LA REVISTA DE DIVULGACIÓN
DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS MAMAKUNA



Artículo 1. El presente reglamento regula la gestión editorial de la Revista de Divulgación de Experiencias Pedagógicas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, Mamakuna, para la difusión de los trabajos de docentes-investigadores de la UNAE, docentes de las instituciones educativas, con quienes la UNAE establece vínculos de cooperación interinstitucional, a través de la Práctica Pre profesional, los programas de Vinculación con la Colectividad, la Dirección de innovación, la Dirección de Educación Continua y de otros docentes investigadores interesados en contribuir a la mejora de la calidad de la práctica docente y los aprendizajes.

Artículo 2. La revista Mamakuna es editada por la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, responsable de su producción y distribución, tanto en soporte papel como en digital de libre acceso y se publica de forma cuatrimestral.

Artículo 3. La revista Mamakuna es una revista de divulgación de experiencias pedagógicas de ámbito nacional e internacional, que comprende las Ciencias Pedagógicas como un ámbito prioritario para la

experimentación, reflexión, sistematización y divulgación de experiencias educativas vinculadas a la práctica docente y el aprendizaje. La revista Mamakuna fomenta el intercambio de experiencias, ideas, reflexiones, investigaciones y sistematizaciones de buenas prácticas pedagógicas con la comunidad educativa de forma plurilingüe e intercultural; los idiomas en los que se publica son: castellano, inglés, kichwa y shuar.

En la revista Mamakuna se publica: a) experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta, b) análisis de buenas prácticas pedagógicas, c) análisis de casos de prácticas pedagógicas, d) sistematizaciones de experiencias pedagógicas, e) de forma complementaria se publican trabajos que contribuyan al desarrollo del pensamiento pedagógico-educativo, tales como estados de la cuestión, ensayos bibliográficos, revisión, meta-análisis, estudios bibliométricos, reseñas, entrevistas o cualquier tipo de artículo que el Comité Ed-

itorial de la revista Mamakuna considere pertinente con el carácter de la revista y la temática de la convocatoria.

Mamakuna es una revista en la que se promueve la difusión de experiencias y prácticas pedagógicas relevantes para la mejora de la calidad educativa, en las dimensiones disciplinares de la Didáctica y la Pedagogía. Se considera que es en las instituciones educativas donde tiene lugar la mayoría de experiencias pedagógicas, en función de procesos y procedimientos propios de la cultura escolar y académica, tales como: formación de equipos, comités, colectivos, entre otros; establecimiento de acuerdos interinstitucionales y de otro tipo; adopción de enfoques, concepciones, teorías, etc.; aprovechamiento y optimización de competencias y capacidades de colaboradores: docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, entre otros; gestión de la participación comunitaria (minga, feria escolar, casa abierta, congresos, coloquios, etc.); observación participante, revisión de fuentes de información institucionales, especializadas, etc.; entrevistas a actores de la comunidad educativa, reuniones institucionales, entre otras técnicas y metodologías. En Mamakuna se fomenta la diseminación de estos procesos y procedimientos como experiencias pedagógicas de interés para los docentes.

Docentes investigadores e innovadores, de todas las etapas y modalidades educativas, tienen en este medio un espacio académico para fomentar la mejora de la calidad de la educación, por medio de trabajos originales y metodológicamente bien fundamentados.

La revista Mamakuna responde a los desafíos de la sociedad socialista del conocimiento, en el marco del Buen Vivir. Como revista de divulgación de experiencias pedagógicas procura la innovación de la práctica docente y las culturas escolares y académicas, con el fin de contribuir a la mejora de los aprendizajes y la democratización del conocimiento como bien social público.

Artículo 4. La revista Mamakuna se especializa en la divulgación de experiencias y buenas prácticas pedagógicas. Como revista de divulgación está destinada fundamentalmente a la publicación de artículos originales que hagan aportes novedosos a la inno-

vación y mejora de la práctica docente fundamentados en teorías, enfoques, modelos y metodologías pedagógicas, que tengan consistencia conceptual y metodológica, dominio y uso de bibliografía, y sistemas de referencia homologada, que demuestren coherencia lógica en las argumentaciones, que haya claridad y precisión en el lenguaje utilizado, que respondan a las normas y políticas fijadas por el Consejo Editorial de la UNAE, y que proporcione información fiable, actualizada y verificable.

Artículo 5. La dirección de la revista Mamakuna estará a cargo de la Dirección de Prácticas y La Dirección de Vinculación con la Colectividad, quienes nombrarán al Comité Editorial, conformado por:

- a. Director de Innovación
- b. Dirección de Editorial
- c. Dos docentes designados por las directoras
- d. El secretario o secretaria de la revista
- e. El diagramador
- f. El ilustrador

Además, según se considere oportuno, las directoras podrán extender la participación de invitados ocasionales, tanto de docentes de la UNAE como de profesores de las distintas instituciones con los que la UNAE mantiene relación. Estos invitados podrán ser designados inclusive como coordinadores de aquel número que se considere pertinente.

Artículo 6. El Comité Científico Asesor de la Revista Mamakuna es el órgano de consulta de la revista y tiene como objetivo asesorar, promover, evaluar y proponer evaluadores de las publicaciones seleccionadas. Estará conformado entre 15 y 25 académicos o investigadores de reconocido prestigio, los mismos que deben contar con título de doctorado, deben ser externos a la institución, y al menos un 50% debe pertenecer a instituciones extranjeras. El Comité Científico Asesor se conformará por invitación del Comité Editorial durarán en funciones 2 años y podrán ser reelegidos.

Artículo 7. Son funciones del Comité Editorial de la revista MAMAKUNA

- a. Definir el tema de cada edición de la revista
- b. Elaborar la convocatoria

- c. Seleccionar y aprobar los artículos para revisión por pares
 - d. Velar por la calidad de la producción científica y académica de la revista.
 - e. Determinar las características formales, la periodicidad y las condiciones de edición
 - f. Realizar y buscar propuestas provenientes de la comunidad académica
 - g. Asistir a las reuniones
 - h. Realizar tareas de arbitraje cuando se les solicite
 - i. Conformar por invitación al Comité Científico Asesor y seleccionar a los evaluadores para los artículos recibidos y, en caso de discrepancia entre los informes solicitados, encargar evaluaciones adicionales
 - j. Todas aquellas funciones que garanticen el cumplimiento de los criterios de calidad propios de las publicaciones científicas y su continuidad.
- f. Realizar y custodiar las actas correspondientes a las reuniones del Comité Editorial y demás documentación de la revista
 - g. Hacer llegar a las directoras de la revista, en tiempo y forma, toda la información necesaria para su gestión
 - h. Realizar las convocatorias, previo acuerdo con los directores a las reuniones del Comité Editorial de la revista Mamakuna.

Artículo 8. Son funciones de las directoras:

- a. Conformar y dirigir el Comité Editorial de la revista
- b. Informar al Consejo Editorial de la Universidad sobre el funcionamiento de la revista
- c. Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Comité Editorial
- d. Dirimir dentro del Comité Editorial.

Artículo 9. Son funciones del secretario/a:

- a. Asistir a las directoras en sus funciones
- b. Implementar las decisiones y los acuerdos del Comité Editorial de la revista Mamakuna
- c. Transmitir al Comité Editorial las propuestas que lleguen e informar sobre el proceso de evaluación de los artículos recibidos
- d. Coordinar los trabajos con la Dirección Editorial
- e. Realizar el seguimiento del proceso de evaluación de los artículos recibidos

Artículo 10. Los miembros del Comité Editorial de la revista Mamakuna son nombrados por las directoras, ejercen su cargo durante dos años y pueden ser reelegidos o sustituidos.

Artículo 11. Las normas de publicación de la revista Mamakuna estarán disponibles en la Web de la Universidad. La revista somete, previa selección del Comité Editorial, los artículos recibidos a evaluación externa por pares, según el procedimiento de doble ciego.

Artículo 12. Los miembros del Comité Editorial de la revista Mamakuna pueden proponer artículos propios, o en los que participen, para su publicación en la Revista, hasta un máximo de 10% de porcentaje en cada número o superar el porcentaje cuando hiciere falta para cubrir las necesidades de publicación, así como coordinar dosieres monográficos. Los miembros del Comité Editorial interno no podrán actuar como evaluadores de sus propios artículos.

Artículo 13. Ya que la revista es cuatrimestral y pensando en abrir la posibilidad de participación a varios autores, cada autor podrá proponer artículos de manera anual. Sus artículos guardarán relación a experiencias pedagógicas significativas, resultados de trabajo de investigación que aporten en la práctica educativa.

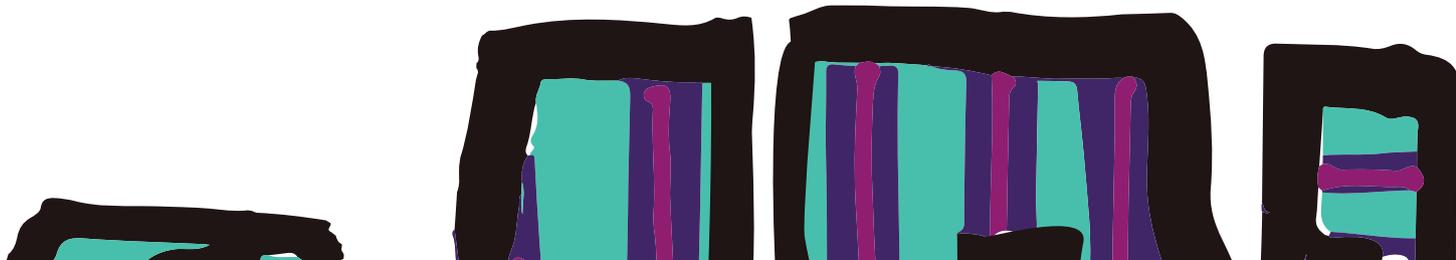
Artículo 14. El Comité Editorial de la revista Mamakuna establece su línea editorial en concordancia con el Reglamento Editorial de la Universidad Nacional de Educación. Las decisiones estarán basadas en criterios de calidad, pertinencia, objetividad y pluralismo. En consecuencia, la revista Mamakuna no se identificará necesariamente con los puntos de vista sostenidos en los artículos que publica, que son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Siendo fiel

al espíritu científico y crítico universitario, la revista promueve el debate y el intercambio de ideas.

Artículo 15. Las reuniones del Comité Editorial interno de la revista Mamakuna y sus decisiones se realizarán y aprobarán con un quórum por mayoría simple. Las reuniones se realizarán una vez al mes. Se podrán realizar reuniones extraordinarias para tratar los puntos específicos de la convocatoria. Las

reuniones serán convocadas y organizadas por el secretario/a del Comité Editorial con una antelación mínima de tres días; para ello, la secretario/a enviará el orden del día y la documentación pertinente.

Artículo 16. El presente documento constituye el reglamento interno de la revista de divulgación de experiencias pedagógicas “Mamakuna”.







Mama Kuna.