

## EL JUEGO – TRABAJO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

### 1. “EL JUGAR Y EL TRABAJAR”

El *Período Juego – Trabajo* es una actividad propia y exclusiva del Jardín de Infantes.

Para analizar y comprender su esencia, su metodología, sus objetivos, la duración, la periodicidad y el lugar donde el mismo se va a desarrollar, es que intentamos dar las características que consideramos más relevantes de los términos *juego* y *trabajo*.

**JUEGO:** Es la actividad primordial de la niñez, a la vez espontánea, placentera, creativa y elaboradora de situaciones. Es un lenguaje, una de las principales formas de relación del niño consigo mismo, con los demás y con los objetos del mundo que lo rodea.

El “jugar”, es la puesta en marcha del juego; encierra como único objetivo el placer.

**TRABAJO:** Actividad que tiene objetivos a cumplir, meta o producto a lograr y dificultades para vencer.

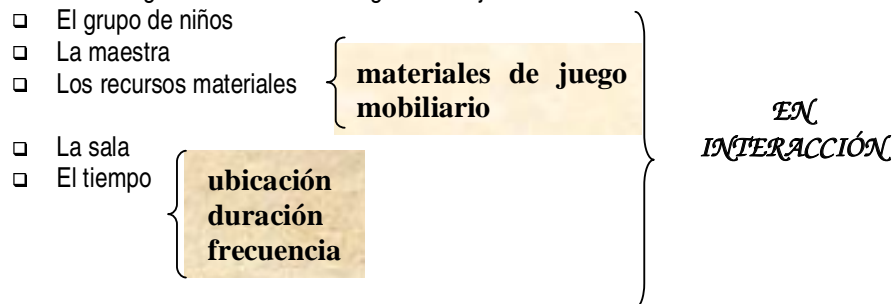
El “trabajar” es la puesta en marcha de esta actividad.

Los objetivos, las metas o productos pueden o no cumplirse, dependiendo de la resolución, satisfactoria o no, de las dificultades que acarreo la tarea.

El placer provocado por el cumplimiento de los objetivos fijados en el trabajo, están en estrecha relación con la propia valoración (con el vencimiento de obstáculos y la concreción de metas), es ahí donde radica el placer por el trabajo. En el caso del juego, el placer está depositado en la descarga de energías. El juego es el placer por el placer; pero también el trabajo en sí mismo, como actividad, puede generar placer.

### 2. ELEMENTOS DEL JUEGO – TRABAJO

En el siguiente cuadro se enumera todos aquellos elementos que resultan imprescindibles para la concreción de la metodología del *Período de Juego – Trabajo*:



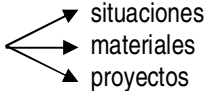
### 3. OBJETIVOS DEL JUEGO – TRABAJO

Se resumen en tres objetivos generales:

- ❑ Brindar oportunidades de desarrollo y aprendizaje en todos los campos de la conducta: social, emocional, intelectual y físico.
- ❑ Canalizar ese desarrollo y aprendizaje a través de actividades creadoras.
- ❑ Encauzar una real situación de juego que permita expresar auténticas vivencias.

Entendemos que dentro de los campos de la conducta se podrían explicitar de la siguiente manera:

- ❑ **En lo Social:** que el niño pueda dentro de una situación de juego:

- compartir 
- formar hábitos de orden y cuidado del material

- ❑ **En lo Emocional:** que el niño pueda dentro de una situación de juego:
  - respetar y valorar el trabajo propio y ajeno.
  - aprender a elegir de acuerdo con sus intereses.
  - desarrollar un sentido de responsabilidad creciente.

- sensibilizarse estéticamente.
  - adoptar una actitud más independiente del adulto.
- **En lo Intelectual:** que el niño pueda dentro de una situación de juego:
    - explorar, experimentar, investigar.
    - organizar la realidad.
    - adquirir las bases para el aprendizaje formal.
  - **En lo Físico:** que el niño pueda dentro de una situación de juego:
    - desarrollar la psicomotricidad.
    - adquirir y ejercitar habilidades manuales.
    - lograr un buen manejo de su cuerpo en el espacio.

Estos objetivos, si se analizan más en profundidad, podrían resultar perfectamente aplicables a la actividad general del Jardín de Infantes; pero dado que es en ese momento cuando al niño se le ofrece la gran oportunidad para elegir, planear, ejecutar, valorar y compartir actividades, los objetivos formulados se convierten en propios de esta metodología.

#### 4. LOS CUATRO MOMENTOS DEL JUEGO – TRABAJO

El Período de Juego – Trabajo tiene, como todas las actividades del Jardín de Infantes, un planeamiento previo y un tiempo de concreción: el tiempo en que el grupo lo desarrolla.

Los momentos del Período de Juego – Trabajo comúnmente se denominan: Planificación, Desarrollo, Evaluación y Orden. Estos son subtiempos que se caracterizan por el privilegio de un tipo de acción, ya sea planificar, desarrollar, evaluar u ordenar.

Entendemos que estos subtiempos no son estáticos, o si se quiere, lo son únicamente en teoría, ya que en la puesta en marcha se observa una estructura dinámica en la que alternativamente se planifica, se ordena, se evalúa y se desarrolla.

Deseamos que estas palabras no se presten a confusión. Los cuatro momentos fundamentales deben existir, en el orden que la maestra considera oportuno, pero no olvidando que cada subtiempo (en sí mismo) es una estructura dinámica que incluye a las demás.

Si cualquier maestra recuerda una secuencia del Período de Juego – Trabajo en cualquier momento del año, podrá esclarecerse respecto de lo que dijimos precedentemente sobre la estructura dinámica.

Esto ocurrió en una sala de cuatro años:

*Julián trajo de su casa unos autitos nuevos. En el momento de la planificación del Juego – Trabajo, anunció que quería armar una pista para organizar una carrera. Javier se unió a su proyecto. La maestra le preguntó cómo creía él que podía armar la pista, a lo que Julián contestó: usando los bloques de la sala. Entre los dos comenzaron a contar qué harían: dos filas largas de bloques, uno al lado del otro, dejando un lugar en el medio para que pasen... Cuando Julián y Javier se fueron a la zona de los bloques, lo primero que hicieron fue vaciar los cajones que los contenían, ya que por el momento, no les servirían para nada (ORDEN). Comenzaron a hacer las filas (DESARROLLO DEL JUEGO), hasta que se toparon con las mesas donde otros niños estaban dibujando; entonces Javier comentó: busquemos los otros bloques chicos y en lugar de hacer la pista derecha, la hacemos doblada (PLANIFICACIÓN). Julián dijo entonces, mirando la construcción: no, así está bien, acá es la llegada (EVALUACIÓN).*

A partir de lo dicho se entiende que no se separan TIEMPOS sino que se organizan dinámicamente momentos que intentan lograr un mayor y mejor aprovechamiento del Período de Juego – Trabajo. Es deseable que el período empiece y finalice JUGANDO.

#### 4.1. La Planificación

Planificar es anteponerse a la acción a desarrollar, decidir qué es lo que una tiene ganas de hacer, es pensar en la respuesta a estas preguntas: ¿qué?, ¿cómo?, ¿con qué?, ¿con quién?, ¿dónde? y ¿para qué?.

Esta es una actividad netamente intelectual, pero el enfoque varía cuando intentamos que un niño entre los tres y los cinco años planifique su tiempo de juego.

La planificación es para todos los autores, el primer subtiempo del Período de Juego – Trabajo, es el momento en que la maestra se reúne con su grupo para conversar sobre las preferencias del juego de cada niño o de cada subgrupo de niños.

Cuando la maestra jardinera realiza la planificación del Período de Juego – Trabajo con el grupo debe tenerse reales criterios para llevarla a cabo, es decir que *sirva*, que sea aprovechable para el grupo y para ella y por sobre todas las cosas que sea un momento placentero, sin olvidarse que planificar forma parte de una propuesta lúdica.

Ocasionalmente algunas maestras reemplazan el planificar con la frase tan oída “vamos a jugar”. En muchos casos las jardineras, deciden no planificar con el grupo; es importante que tengan claro cuáles son las razones por las que suprimen este subtiempo, ¿ésto no se convertirá en un mal hábito?, ¿se hace por comodidad?; creemos que si el Juego – Trabajo tiene una periodicidad diaria es viable que algunos días se suprima este subtiempo a nivel grupal, para realizarlo con cada uno de los subgrupos conformados en las áreas.

Requisitos que se tienen en cuenta en el momento de la Planificación:

- La jardinera no debe elegir por el niño.
- No debe armar los grupos de juego.
- No debe obligar a jugar o permanecer en el lugar elegido si no lo desean.
- No debe imponer compañeros de juego.

Es de esperar que cree un clima placentero y tranquilo sin imposiciones ni ansiedad.

##### 4.1.1. ¿Qué es Planificar para un Niño entre los Tres y los Cinco Años?

*A los tres años:* en el niño existe casi como única posibilidad responder a las preguntas: *dónde desea jugar y con qué desea jugar*. En algunos casos puede llegar a adelantar: *con quién desea hacerlo*.

Hay que tener en cuenta que a esta edad la imitación es característica del juego y que puede aparecer también en el momento de planificar (es habitual que copie la respuesta dicha anteriormente). El niño disfruta del “hablar por hablar”; juega con sus palabras, por lo tanto, sus respuestas se pueden convertir en monólogos no ligados a las pretensiones de la maestra.

La capacidad de anticipar las acciones no es propia de esta edad; por lo tanto, elige una cosa y luego hace otra. La maestra debe tener en cuenta que la realización de este momento intenta un entrenamiento para que en el futuro pueda realizar una planificación más valedera y completa.

El tiempo de concentración es aún muy corto; por lo tanto, este subtiempo destinado a planificar debe ser breve y ágil, para mantener el interés del grupo total.

Entrenar para planificar no significa dilatar el tiempo de comenzar a jugar. La maestra deberá estimular cada vez una mejor planificación teniendo en cuenta lo que el grupo puede dar.

*A los cuatro años:* las pretensiones de la jardinera pueden ser mayores, en tanto el grupo tiene mayor capacidad de espera y de concentración. Pueden por lo tanto, participar con entusiasmo de un tiempo un poco más extenso de planificación. Dado que se da un juego socializado, a esta edad se conforman verdaderos subgrupos de juego, que pueden mantenerse durante todo el desarrollo. Se interesan por los aportes que sus pares hacen al grupo.

Además de contestar a las preguntas: *dónde, con qué y con quién*, pueden, a diferencia del niño de tres años, planificar con la ayuda de su maestra un proyecto cuya realización empiece y finalice durante ese Período de Juego – Trabajo. En algunos casos, a esta edad se puede esperar la respuesta sobre *cómo* desea hacerlo.

A los cinco años: los niños están en condiciones de contestar a todas las preguntas: *qué, cómo, con qué, con quién, dónde y para qué*. Durante el tiempo destinado a planificar se da un verdadero diálogo, con intercambio de ideas. Crean entre ellos mismos nuevas motivaciones de juegos. Aparece un verdadero diálogo intragrupal, a diferencia de los grupos de cuatro años, donde el intercambio se da entre cada niño y la maestra. Se pueden planificar proyectos que demanden varios Períodos de Juego – Trabajo para completarlos.

Es a los cinco años cuando se disfruta realmente de la posibilidad de pensar acerca de las cosas que van a suceder, se podría decir que están “entrenados” para hacerlo.

Estas consideraciones acerca de cada edad deben ser adaptadas a la modalidad de planificación que adopte la maestra, teniendo en cuenta, además de la edad de su grupo, las características particulares del mismo, sin olvidarse del nivel alcanzado por cada uno de sus miembros, para dosificar lo que pretende de este subtiempo.

En términos generales, se puede decir que la planificación por parte de los niños en edad preescolar contribuye a:

- Lograr una más clara organización de la realidad.
- Desarrollar el lenguaje.
- Lograr una mejor afirmación del yo.
- Acrecentar la seguridad en sí mismo y la cooperación.

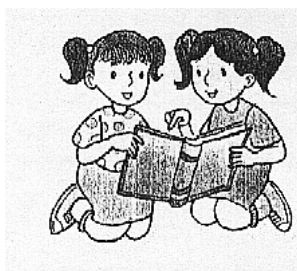
#### 4.2. El Desarrollo

Hablar del desarrollo del Períodos de Juego – Trabajo es hablar del juego en sí mismo. Es la actividad lúdica propiamente dicha, el tiempo en que el juego sufre una transformación creciente. Es el centro sobre el que giran los demás subtiempos. Es el núcleo de la estructura dinámica mencionada, el eje a partir del cual existen los otros subtiempos.

El desarrollo es la realización de lo planificado y es el antecedente de la evaluación; ya que no se puede evaluar lo que no se hizo, a lo sumo se puede evaluar “qué no se hizo”.

Es el tiempo privilegiado en tanto se planifica para llevarlo a cabo y donde se conjugan los elementos del juego y del trabajo.

El grupo es el que imprime la modalidad del desarrollo del juego al entrar en acción; cada grupo, por sus características y en un espacio y un tiempo determinados, configura una modalidad de desarrollo exclusiva y particular. El mismo grupo tiene una forma variable de juego, día a día. El grupo es una estructura humana y por ende dinámica, por esto no puede repetir una modalidad de desarrollo exactamente igual en cada Períodos de Juego – Trabajo, aunque después de jugar un mismo grupo, con una frecuencia estable y bajo condiciones similares, generalmente adquiere una tipología particular de juego.



Para ejemplificar lo que entendemos por tipología, rescatamos comentarios recibidos de algunas maestras cuando comparan sus grupos con los de años anteriores. Es frecuente escuchar: *el grupo de este año hace un Período de Juego – Trabajo muy ruidoso; este grupo desarrolla todos los días juegos de acción; mi grupo juega con una marcada lentitud*.

El desarrollo es el tiempo en el que está permitido y resulta placentero accionar libremente con los otros y con los materiales. Es cuando se crean nuevas situaciones lúdicas donde se desarrolla plenamente el yo individual en un proceso de socialización. Es el tiempo de aprender jugando.

#### 4.2.1. ¿Cómo se comportan los niños de tres, cuatro y cinco años durante el desarrollo del juego – trabajo?

A los tres años: si, por ejemplo, la maestra decide sumarse al pequeño subgrupo del rincón de biblioteca para contarle uno de los cuentos, casi inmediatamente gran parte del resto del grupo abandonará sus lugares para reunirse con ellos. Esto se debe a que atraviesan una etapa de dependencia emocional respecto del adulto.

Los niños reiteran llamados de atención hacia la maestra detrás de las frases: *mira lo que hice, ayúdame a hacer... cuelga mi dibujo, cuéntame otro cuento...* Producto de la etapa egocéntrica por la que atraviesan y por una necesidad de autoafirmación.

Si no ven a la maestra dentro del campo de juego suelen asustarse o desorientarse. Es evidente la seguridad que trae aparejada la sola presencia de la figura adulta dentro del lugar.

Se pelean por los materiales y por acaparar la atención del adulto; les cuesta compartirlos.

No conforman reales grupos de juego. Juegan individualmente. Están en vías de una real socialización.

Descuidan los materiales, los tiran al piso, los pisan, los patean; porque tienen incorporados pocos hábitos al respecto.

Esto es tan notorio como llevarse las cosas por delante e incluso a sus pares; hechos debidos a un manejo poco cuidadoso de su cuerpo.

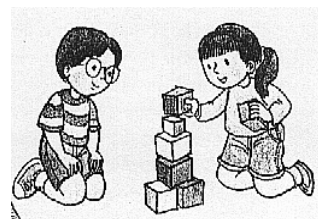
Se los ve deambulando por las zonas de juego, por el placer que les produce poner en práctica su motricidad gruesa.

El individualismo y el descubrimiento del poder que ejercen sobre las cosas hace que transporten los materiales o elementos de juego en bloque de un lugar a otro. Sienten que todo les pertenece y lo pueden llevar adonde quieren.

Aparecen algunos líderes de juego; generalmente son aquellos niños con mayor capacidad de verbalización.

Varían constantemente de rincón debido al poco tiempo de concentración.

Los materiales les provocan curiosidad. Les gusta tocarlos, experimentar con ellos. Es típico de esta edad levantar para ver qué hay debajo, chupar para conocer el sabor, aplastar para ver cuán duro es, golpear para descubrir sonidos, abrir para ver qué contiene.



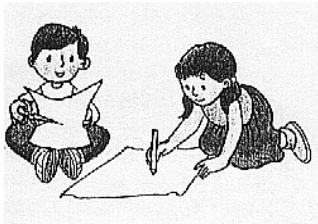
Como señalamos anteriormente, esta es una observación recortada en un momento del año; pero como en todo proceso de desarrollo, es evidente que el grupo sufrirá cambios paulatinos a lo que deberán adecuarse tanto la actitud de la maestra, como los objetivos y los materiales.

A los cuatro años: las características del desarrollo del Período de Juego – Trabajo varían, comparándose con las de tres años, en los aspectos que mencionamos a continuación.

Hay grupos más estables de juego. Esto se da porque comienzan a aparecer las primeras amistades, a partir del proceso gradual del pasaje del egocentrismo a la socialización y el niño se empieza a considerar “uno entre muchos”.

En observaciones realizadas en salas de cuatro años, durante varios días consecutivos, vimos que en el rincón de construcciones, por ejemplo, se repetía el mismo grupo; pero este grupo no se mantenía para las otras actividades, el acuerdo tácito parecería ser “reunirse cada día para jugar en bloques”. Muchas veces la conformación de subgrupos más estables se da en función del juego elegido.

El desarrollo del Período de Juego – Trabajo es generalmente ruidoso; ésta es una característica propia del juego, como totalidad, a los cuatro años. Es su forma de llamar la atención. La maestra de este grupo debe tener en cuenta este punto para poder aceptar el “bochinche”. De otra manera, limitando la ebullición típica de esta edad coarta las posibilidades creativas del juego.



No recurren tanto al adulto para iniciar el juego, quieren hacer más cosas por sí mismos. Llamen a la maestra cuando empiezan a aparecer las dificultades. En este aspecto, se muestra claramente la ambivalencia de los cuatro años: por momentos piden ayuda exagerada de acuerdo al nivel de maduración y en otros son tenaces y rechazan la ayuda que se les ofrece.

Tienen incorporadas más pautas sociales.

Les gusta mostrar los logros obtenidos al adulto. A veces, manifiestan exagerada alegría en relación con lo conseguido.

Tienen mayor tiempo de concentración, por ende, permanecen más en cada actividad. Quieren terminar sus trabajos.

El juego se vuelve competitivo, por esto se enojan con frecuencia, pero tratan de recuperar rápidamente al compañero disgustado.

*A los cinco años:* el juego se perfecciona, se enriquece, madura.

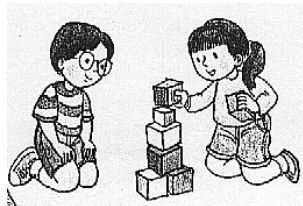
Tenga o no experiencia previa de Jardín el niño de cinco años “sabe jugar”; trae consigo modelos de juego internalizados y probados; tiene en su haber “tiempos de juego” que ahora tendrá que adecuar a esta etapa del crecimiento.

Los subgrupos de juego son más numerosos y sus integrantes tienden a mantener la unidad y la prosecución de los mismos.

Aparecen reales líderes, se conforman pandillas en las que el líder se erige a partir de la fuerza física, especialmente en los varones. Los subgrupos tienden a mantenerse en la totalidad de las actividades del jardín y extra escolares.

Prefieren jugar con niños de su mismo sexo, les desagrada la actividad del sexo opuesto.

Disfrutan y participan del trabajo en grupo. Les gusta hacerlo. Se da una verdadera camaradería, son capaces de cooperar, compartir, ceder, esperar más y dialogar ricamente.



Se sienten grandes y son responsables. Les gusta que los gratifiquen por su responsabilidad. Son independientes y lo manifiestan constantemente.

Sólo piden ayuda para hacer una tarea individual o grupal cuando después de mucho esfuerzo no lograron hacerlo solos.

Los juegos son largos ya que controlan la relajación y la fatiga corporal y mantienen la concentración por períodos más extensos de tiempo.

Se inhiben cuando se sienten observados por el adulto durante el juego. Hay que crearles un clima especial para que acepten su intervención en la actividad física.

#### 4.3. La Evaluación

Antes de conceptualizar acerca de la evaluación creemos necesario aclarar nuestro punto de vista acerca de la ubicación temporal que este subtiempo tiene dentro del Período de Juego – Trabajo.

Sabemos que comúnmente se evalúa, una vez realizado el ordenamiento de la sala; hecho que implica desarmar algunos productos, guardar otros, reintegrar los elementos de trabajo a los estantes, cambiar la ubicación de las mesas y las sillas y armar un espacio donde se reúne el grupo para conversar acerca de lo que sucedió “antes de ordenar”.

Evaluar implica reactualizar lo pasado y si esto requiere un cierto grado de abstracción ya dificultoso para los niños de edad preescolar, mucho más difícil resultará hacerlo en un ambiente donde ya no quedan “rastros” de lo que ocurrió durante el juego.

Por esta razón, ubicamos el subtiempo de la evaluación antes del de orden y respetamos la postura de ordenar antes de evaluar si el objetivo es evaluar únicamente el orden.

El niño seguramente podrá evaluar mejor su actividad si puedes observar simultáneamente los materiales que utilizó, cómo quedó armada el área de dramatizaciones, el producto que dejó hecho con los bloques, el dibujo que hizo, el libro que le gustó más.

Evaluar es interpretar los datos de la realidad para emitir un juicio de valor. Científicamente este juicio debe ser incluido, para que tenga validez; dentro de una escala de valores que sirva como parámetro para medir dicho juicio. Esa escala nos dará los límites superior e inferior y todas las variedades que existan entre ambos.

Evaluar no es describir. La evaluación implica una comparación que se desprende de una escala comúnmente aceptada.

A diario, las personas evalúan hechos concretos, emiten juicios de valor que se desprenden de los sentimientos que dichos hechos provocaron en ellos; llamamos a éstas, *evaluaciones subjetivas* porque la escala de valor utilizada es totalmente personal, a diferencia de las *evaluaciones científicas* que son objetivas por el consenso común. No es lo mismo que una persona al observar un cuadro evalúe: *no me gusta*, a que un crítico de arte sobre la misma pieza concluya: *goza de un equilibrio perfecto*.

Lo que el niño puede hacer es, en todos los casos, una evaluación subjetiva. Generalmente da como respuesta: *no me gusta, es lindo, es feo*. Pero más comúnmente, en lugar de emitir juicios de valor reactualiza lo que hizo: la forma en que lo hizo, con quién lo hizo y a veces para qué lo hizo. Esto que concretamente es “describir” decidiremos aceptarlos como una evaluación desde el niño preescolar.

Será la maestra la que podrá realizar una real evaluación si logra interpretar los datos que los niños aportan en este momento. Estos datos que la maestra obtiene, serán utilizados sólo con fines pedagógicos y no como información para ser devuelta al grupo en forma de crítica. Por ejemplo: Laura (cinco años) comenta durante la evaluación que armó una verdulería con los muebles de la casita y que vino mucha gente a comprar cosas; además agregó que cortó papelitos para usarlos como dinero y no entregaba la mercadería si no se le abonaba previamente. La maestra de Laura puede evaluar a partir de estos datos que el nivel de simbolización es bueno y que además pudo crear una rica situación

dramática. Para que esta evaluación tenga total validez es imprescindible que la maestra haya observado el juego de Laura.

#### 4.3.1. Posibilidades evaluativas a cada edad

Evaluar el Período de Juego – Trabajo es reactualizar lo sucedido durante el desarrollo. Es ésta una tarea con objetivos propios, que obviamente tendrá distintas características en cada edad del ciclo preescolar.

*A los tres años:* se puede esperar apenas una reactualización del pasado más inmediato, casi “presente”, que no es otra cosa que la verbalización por el niño de la acción realizada.

Nos cuestionamos si la típica reunión del grupo que se hace para evaluar es una actividad que debe ser compartida por todos sus integrantes. Creemos que no es así, ya que estos comentarios carecen de valor para los niños que escuchan. Es mucho más dinámico y enriquecedor para el niño, que la maestra pueda evaluar con él apenas terminó la acción o mientras la está desarrollando. Para cualquier niño es más placentero tener la oportunidad de contarle a su maestra qué está haciendo con la muñeca, que formar parte de una ronda en la que se cuentan, con palabras, frases, hechos que no presencié, ni sabe a qué están referidos. Para el niño de tres años que no participó del armado de loterías ese material no “existió” ese día.

Partamos de la base que aunque se realice la evaluación individual que mencionamos, no es de ninguna manera una real evaluación del Juego – Trabajo. El principal inconveniente es que el niño de tres años no tiene aún el nivel de pensamiento ni la capacidad para verbalizar lo ocurrido. Es precisamente ahí a donde apunta el *objetivo* que creemos debe tener la evaluación; que el niño estructure, enriquezca y perfeccione su lenguaje.

Obviamente el objetivo mencionado deberá ser tenido en cuenta en muchos otros momentos, algunos de los cuales deben ser incluidos dentro del plan para cumplirlo específicamente, por ejemplo: lectura de láminas, entre muchos otros.

Acorde con esta edad, la actitud de la maestra debe ser directa en función del vínculo individualizado que logra con los niños; debe ayudar a reactualizar lo pasado a verbalizar la acción presente a través de preguntas muy específicas. No es lo mismo que la maestra le pregunte a Juan *¿Con qué jugaste?* con el riesgo de que Juan responda *Con mi tortuguita*, que probablemente no hay sido el momento de juego de ese momento, a que la maestra le pregunte: *Juan, ¿qué hacías cuando tenías puesto el sombrero y corrías por la sala?* Resulta evidente que Juan se va a sentir más estimulado a ofrecerle una respuesta más coherente, además de sentirse gratificado porque su maestra lo ha individualizado.

Es importante considerar que, aunque la evaluación se da casi simultáneamente con el juego mismo, la maestra no debe sentirse obligada a realizarla con cada uno de los integrantes de su grupo. De ser así, se corre el riesgo de convertir este subtiempo en un acto mecánico que pierde sus reales objetivos, ya que compartir individualmente la evaluación significa un compromiso y real comunicación maestra – niño.

*A los cuatro años:* la maestra puede comenzar a reunir al grupo para evaluar en conjunto. El grupo puede hacerlo a partir de una mayor capacidad de concentración y de interés por saber qué les pasa a los pares. A pesar de esto, tiene que tener en cuenta que el tiempo destinado a la evaluación debe ser breve y dinámico para que los niños no se dispersen. Para evitarlo es recomendable que no pretenda que todos los integrantes del grupo evalúen el Período, sino, en el comienzo, *que lo haga quien lo desea*; en otras oportunidades puede ser la maestra la que sugiera quién o quienes realizarán la evaluación, hecho que por una parte sirve para estimular y revalorizar al elegido como “evaluador” y además puede resultar también estimulante para el resto del grupo, porque lo escuchan.



Al niño de cuatro años específicamente, no le gusta que lo interrumpan cuando habla, mucho menos cuando está evaluando su juego. La maestra deberá coordinar el diálogo que se puede crear a partir de una evaluación determinada.

A veces, es el mismo niño el que siempre quiere evaluar. Hay que analizar varios factores cuando esto sucede: la competencia con los otros demostrando todo lo que puede hacer, la facilidad de verbalización o una necesidad de llamar y acaparar la atención de pares y adultos. Este dato debe ser tomado en cuenta por la maestra, para equilibrarlo en función de las necesidades del grupo total.

A esta edad puede referirse a *qué hizo, cómo lo hizo y con quién lo hizo*, pero a través casi únicamente del componente afectivo. Esto denuncia una actitud comprometida cuando evalúa: gesticula mucho, tiene matices cambiantes de voz, se ríe, se mueve.

Le gusta que reconozcan su esfuerzo y valoren sus productos, tiende a quererlos mostrar.

Paralelamente y casi con seguridad, debido a la competencia que genera que el otro se “luzca”, aparece la crítica con enfoque negativo. Es común que en estos grupos los niños digan: *¡qué horrible!, ¿eso hizo?, ¡es un mamarracho!*. La maestra en estos casos debe actuar como temporizador no coartando la crítica, al decir, por ejemplo: *eso no se le dice a un compañero*, sino rescatando el esfuerzo, lo importante que fue para él lograrlo, lo bien hecho que está, lo divertido que le resultó, en referencia a la evaluación verbalizada y al producto mismo. La maestra debe cuidar de no desafiar o de parecer desafiante por una identificación inconsciente con el agredido y contestar cosas como: *¿a ver si vos podéis?* Esta contestación que sería aceptable si la hace el niño que se siente agredido, en boca de la maestra genera sentimientos de rechazo.

El niño va a evaluar aquello que para él es importante, pero que puede no resultar algo placentero o digno de ser disgustado y compartido por el resto del grupo. Una muestra nos comentó que durante una evaluación, uno de ellos que había jugado a maltratar a las muñecas, lo contó con muchos detalles. Esto generó miedo y ansiedad en el grupo. La maestra, de manera acertada, cuidando a los otros niños, formuló una crítica reparatoria comentando: *A mí, no me parece un juego interesante, vos sos capaz de hacer cosas más lindas...*; que no es lo mismo que haberle dicho: *¿A eso jugaste?, ¡qué feo!*; comentario que hubiera desenlazado un sentimiento de castigo o enjuiciamiento frente al grupo.

Si este niño trajo al presente esta situación del pasado, la maestra deberá rescatarla como una señal de alarma para ver qué es lo que le está sucediendo. En todo caso tendrá que realizar un seguimiento individual posterior, sin olvidarse nunca de la contención grupal.

La maestra no deberá esperar en el momento de evaluar que aparezcan determinados elementos que le pueden ser útiles pedagógicamente. La actitud deberá ser de apertura hacia lo que el grupo desea traer a la reunión. El éxito dependerá de que logre asumir una postura relajada para manejar el diálogo en grupo, actividad que siempre requiere mucho compromiso, tanto más cuando el motivo de la conversación está en tan estrecha relación con la autoestima y la valoración personal.

*A los cinco años*: el proceso de entrenamiento para evaluar qué se fue realizando en los grupos más chicos tiene su punto de culminación.

Es a esta edad cuando el niño puede, en profundidad, reactualizar lo pasado incluyendo algunos juicios de valores más objetivos. Es imprescindible que la evaluación, como actividad grupal, tenga una hábil coordinación de la maestra. Por la facilidad que presentan para relatar, las evaluaciones pueden convertirse en un momento mucho más largo de lo necesario; la maestra tendrá que poder ponerle límites de tiempo en función del cumplimiento de los objetivos específicos que la actividad trae aparejados.

Acrecentando el respeto por el otro, prácticamente desaparece la crítica destructiva, ya que pueden evaluar el trabajo de los pares respetándolos, ayudándolos, agregándoles datos. Aun lo afectivo

pesa en función de sus compañeros preferidos; siempre le parecerá “más importante” lo que hicieron sus amigos más cercanos.

Puede relatar con mucho detalle lo que realizó, trata de no olvidarse de nada, hasta cae en la redundancia.

Toma conciencia de que no necesita terminar todo hoy, ya que puede evaluar hasta dónde hizo y proyectar cómo, con qué, para qué y con quién lo seguirá al día siguiente.

Cuando habla compromete su palabra frente al grupo, durante la evaluación no habla por hablar.

Le interesa que se note, a partir de lo que evalúa, que es grande y responsable y necesita que la maestra lo reconfirme con su opinión, por eso aclara cuándo lo hizo sin ayuda de ella.

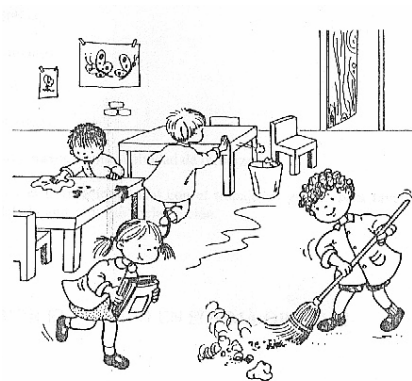
Agrega las dificultades que la concreción del trabajo le trajo aparejados. Sus evaluaciones denotan una verdadera socialización, ya que aunque lo relate un niño puede convertirse en el portavoz del trabajo grupal.

Esta evaluación que logra el niño de cinco años enriquece su personalidad ya que lo ayuda a afirmarse, a desarrollar responsabilidades, a acrecentar experiencias con los otros, a facilitar el reconocimiento de su esfuerzo y del de los demás, sintiéndose estimulada a vencer dificultades, promover cambios, facilitando un mayor ajuste con el medio.

#### 4.4. El Orden

Ordenar es disponer o colocar sistemáticamente las cosas de modo que cada una ocupe el lugar que le corresponde, logrando armonía y buena disposición entre ellas.

A partir de esta definición se desprende que a cada cosa hay que adjudicarle una ubicación; ¿quién designa esta ubicación?



La respuesta es prácticamente obvia, generalmente es la maestra la que designa dónde se va a guardar cada cosa. Muchas veces el orden responsable a una necesidad el adulto que puede no coincidir con la necesidad de ordenar del grupo. El niño puede jugar en el desorden sin sentirse confundido; en cambio el adulto que puede confundirse internamente ante la descolocación de los elementos del entorno. Aunque el desorden es internamente aceptado por el niño, en el contexto de las actividades del Jardín y después del Período de Juego – Trabajo hay que dedicar un tiempo para ordenar.

Debe ser *un medio* para realizar otra actividad en el mismo ambiente. Se cae habitualmente en considerarlo un fin en sí mismo, esto trae aparejado un momento excesivamente normativo, durante el cual la maestra sólo aporta órdenes concretas.

Ordenar en el Jardín de Infantes es, como hemos dicho, un medio para realizar otra actividad; implica la formación de hábitos (orden, higiene, cuidado de los materiales, etc.). No es un momento de juego, por lo tanto no consideramos válida la propuesta de presentar la opción de ordenar como una actividad lúdica. Puede resultar placentero para el grupo siempre que se realice brevemente y con una actitud flexible.

No debe ser una obligación para el grupo, sino un pedido de colaboración de la maestra para hacerlo; a medida que el grupo tenga mejor internalizado el hábito, lo realizará a partir de necesidades propias.

La maestra debe respetar el orden que puede realizar el grupo, de la misma manera que respeta su juego.

Resulta obvio que no se puede castigar a través del orden; por ejemplo: *cómo le destruiste la construcción a tus amigos; vas a ordenar los bloques donde corresponde*. Ni tampoco imponer la obligación de ordenar cada material que el niño usó durante el Período Juego – Trabajo. Este momento debe implicar una colaboración integrada de todos los miembros.

El cierre de la evaluación del Período de Juego – Trabajo debe llevar dinámicamente a un orden funcional, que dependerá de cómo se necesite la sala para seguir trabajando. Se anuncia la próxima actividad y en función de ella se ordena (es distinto preparar la sala para hacer expresión corporal que para tomar la merienda). Tampoco la maestra podrá esperar que el orden resultante sea el indicado para que el turno siguiente retome la actividad ya que el orden final de la jornada es exclusivo de la maestra, y efectuado con criterio adulto. No debe pretender entrenarlo para ordenar como “un grande”.

El niño tiene, hasta finalizar el ciclo preescolar, un criterio propio para ordenar, que generalmente no coincide con el del adulto. Por otra parte, y aludiendo al concepto de armonía que aparece en la definición, lo que es armónico para la maestra puede resultar impuesto para el niño.

A veces la armonía adulta implica tal minuciosidad que al pretender realizarlo así con el grupo se cae en una exigencia obsesiva tal, que desata una actitud de resistencia en los niños.

Dentro de las posibilidades ambientales y reales de cada sala las contraseñas con consignas visuales claras y simples, los lugares amplios y al alcance de los niños, propenderán a un orden dinámico.

#### 4.4.1. Algunas características del orden a cada edad

*A los tres años:* los niños se inician en el hábito de ordenar. Par lograr este aprendizaje, las consignas que dará la maestra deben ser claras, individuales o por pequeños grupos. Si la consigna no es concreta y personalizada se cae en el riesgo de promover un momento de desorden en el que el grupo no podrá distinguir si se sigue jugando o no.

La maestra será un intermediario entre el niño y el material a ordenar y *la que realmente ordena de manera activa*.

A esta edad amontonar es sinónimo de ordenar; ni discriminan los materiales ni por su funcionalidad ni por otros criterios. No les incomoda el desorden, ya que no le dan demasiada importancia al orden o al desorden del ambiente.

*A los cuatro años:* se da una mayor cooperación de los niños en este momento. Al ordenar, realizan clasificaciones amplias de los materiales, primando como criterio su uso.

Pueden higienizar los materiales de uso común. Diferencian orden de desorden.

*A los cinco años:* el orden se realiza con mayor rapidez. Entre ellos se distribuyen las tareas, clasificando los materiales con distintos criterios, no exclusivamente por su funcionalidad.

Se vuelven más detallistas y se preocupan por colocar cada cosa en su lugar. Es factible observar determinadas actitudes de suma pulcritud (como por ejemplo, limpiar las mesas con detergente), que tienen que ver más con lo que la maestra transmite, que con una real necesidad del niño. Al poco tiempo de iniciado el grupo, esta actitud (limpiar con sumo detallismo), aparece sin motivación del adulto. Lo que se logró fue reforzar lo que el niño tenía internalizado como orden e higiene. En realidad, la maestra actuó inconscientemente para que se diera así, cuando debería haber pretendido el cumplimiento del único objetivo de una higiene y cuidado lógicos a los materiales.

Es natural la preocupación por el buen estado de los materiales. El niño de cinco años puede avisar a la maestra sobre los deterioros y falta de los mismos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ☞ **PZELLINSKY DE REICHMAN, Mónica G. y otros** *La Metodología Juego – Trabajo en el Jardín de Infantes.* Editorial Ediciones Pae. Buenos Aires – Argentina. 1982.
- ☞ **Cañeque, H.** *Juego y vida., en Un jardín de Infantes mejor. Siete Propuestas.* Paidós. Buenos Aires, 1979.
- ☞ **Cordeviola de Ortega, M.I.** *Como trabaja un jardín de infantes.* Kapelusz. Buenos Aires 1967.
- ☞ **Decroly, O., y Monchamp, Mlle.** *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos.* Francisco Beltrán. Madrid, 1932.
- ☞ **Garvey, C.** *El juego infantil.* Morata. Madrid, 1985.
- ☞ **Ortega, R.** *El juego infantil y construcción social del conocimiento.* Alfar. Sevilla. 1992.
- ☞ **Sarlé, Patricia.** *El lugar del juego en el Nivel Inicial. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 1999.*
- ☞ **El juego-trabajo.** *Susana G. De Szulansk. 1998*
- ☞ **El juego es vida.** *Hilda Cañeque, Cecilia Castro y Haydée Greco, 1999*
- ☞ **Empezando a jugar...** *María Clotilde Sardou, Pablo Carlos Ziperovich , 2000*
- ☞ **Juego dramático y proyectos de trabajo.** *Alicia Vallejo, 2001*