

SOCIOGÉNESIS. REVISTA DIGITAL DE DIVULGACIÓN
CIENTÍFICA

Segunda Época
Año 6, Número 6
Agosto 2023

Sociogénesis

Universidad Veracruzana

Dr. Martín Gerardo Aguilar Sánchez
Rector

Dr. Juan Ortíz Escamilla
Secretario Académico

Mtra. Diana Karent Sáenz Díaz
Directora de la Facultad de Sociología

Sociogénesis

Revista Digital de Divulgación Científica de la Facultad de Sociología

Dr. Gualberto Díaz González
Director

Mtro. José Carlos López Hernández
Área Directiva

Mtra. Layda Jaqueline Estrada Bautista
Área de Dictaminación

Mtro. Aldo Colorado Carvajal
Área de Comunicación

Mtra. Diana Karent Sáenz Díaz
Lic. Dulce Angélica Márquez Mendoza
Mtro. Jesús Argenis Muñoz López
Mtro. José Manuel Pedroza Cervantes
Área Editorial

Dra. Flor Mercedes Rodríguez Zamora
Universidad Autónoma de México

Dra. Gloria Tirado Villegas
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dra. María Guadalupe Moreno González
Universidad de Guadalajara

Dr. Miguel Ángel Ramírez Zaragoza
Universidad Nacional Autónoma de México

Mtra. Amanda Ramos García
Universidad Veracruzana Intercultural
Dr. José Alfredo Zavaleta Betancourt
Universidad Veracruzana

Consejo Editorial

Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica. Publicación semestral editada por la Facultad de Sociología, Región Xalapa de la Universidad Veracruzana. Francisco Moreno, Esq. Ezequiel Alatríste, C.P. 91026, Colonia Francisco Ferrer Guardia, Xalapa, Veracruz. Correo electrónico: sociogenesis@uv.mx. Editor responsable: Gualberto Díaz González. No. de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2023-050413532800-30. ISSN: en trámite. Esta revista no cobra a sus autores o autoras por publicar. La opinión expresada en los artículos firmados es responsabilidad del autor o la autora. Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes, siempre y cuando se cite la fuente y no sea con fines de lucro.

Aprendizaje situado. Una reflexión desde los rincones de trabajo aplicados en la educación preescolar

Amira Salvador Avendaño *
Laura Rubio Hernández**
Emma Montuy Jiménez***

El presente artículo esboza brevemente algunas reflexiones sobre el aprendizaje situado en preescolar. Lo anterior parte de una mirada pedagógica que se encuentra en constante replanteamiento, en tanto que las autoras son formadoras de profesionales en educación preescolar. Dicha labor, forma parte de las Experiencias Formativas relacionadas con las prácticas profesionales y la trayectoria formativa de las normalistas de la Escuela Normal de Balancán, Tabasco; quienes realizan diversas prácticas y vinculaciones con centros preescolares para la facilitación de metodologías que potencien las habilidades cognitivas y la formación socioafectiva y axiológica en los educandos. Por tanto, en este artículo se presenta la fundamentación de una experiencia pedagógica relacionada con el aprendizaje situado. La metodología conocida como rincones de trabajo se inscribe en la corriente de la pedagogía activa, sus precursores fueron Enrique Pestalozzi (1749-1827) y Federico Fröebel (1782-1852). El fomento de la participación, la autonomía, el diálogo y la colaboración entre niñas y niños de preescolar son algunas de las aportaciones más significativas que esta metodología despliega en el contexto de la educación preescolar.

Palabras clave
Trabajo por rincones
Aprendizaje situado
Educación infantil

*Licenciada en Educación Preescolar. Maestra en Ciencias de la Educación. Profesora de Tiempo Completo de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco (en adelante ENUB). Docente frente a grupo en el trayecto formativo psicopedagógico. Coordinadora del trayecto formativo de práctica profesional. Responsable de la Comisión de Seguimiento y Evaluación e integrante del CAF-3 de la ENUB Planeación didáctica y evaluación de la práctica docente. amira-sagitario@hotmail.com

**Licenciada en Ciencias Sociales por la Escuela Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios. Profesora de Tiempo Completo de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco (en adelante ENUB). Integrante de la Comisión de Titulación y responsable de la Comisión de Seguimiento y Evaluación. Integrante del CAF-3 de la ENUB Planeación didáctica y evaluación de la práctica docente. laurarubio2214@gmail.com

***Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios con especialidad en Formación de Formadores (CREFAL). Profesora de Tiempo Completo de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco (en adelante ENUB). Coordinadora del trayecto formativo de práctica profesional. Integrante de la Comisión de Titulación. Representante del CAF-3 de la ENUB. emj1209@hotmail.com

Abstract:

This article provides a brief overview of reflections on situated learning in preschool education. The pedagogical perspective presented here is constantly evolving, as the authors are educators who train professionals in the field of preschool education. Through their work, they contribute to the Formative Experiences that are related to practical teaching and the educational journey of future preschool teachers at the Balancán Normal School in Tabasco. Through various practical engagements and partnerships with preschool centers, the program aims to facilitate methodologies that enhance cognitive abilities, as well as socio-emotional and axiological development in students. Therefore, this article aims to present the theoretical foundation of a pedagogical experience centered around situated learning. The methodology known as “work corners” aligns with the principles of active pedagogy, with its roots traced back to influential figures such as Enrique Pestalozzi (1749-1827) and Federico Fröebel (1782-1852). This approach emphasizes the promotion of participation, autonomy, dialogue, and collaboration among preschool children, making it one of the most significant contributions to preschool education.

Keywords: work in corners, situated learning, early childhood education

La importancia de la educación preescolar: a modo de introducción

Resulta imperante reflexionar sobre el sistema educativo mexicano en el contexto de la educación básica, particularmente en preescolar; nivel educativo que requiere de especial atención en tanto que, este implica un espacio de mediación entre la familia y otro escenario de socialización, aprendizaje, formación socioafectiva y axiológica. Se identifican diversas investigaciones que destacan la importancia de la educación infantil. Por ejemplo, en el ámbito de la educación socioemocional se reconocen las aportaciones de López (2005); Da Silva y Calvo (2014); Chan, Sáenz y Santiago, (2019). Desde el proceso

de construcción de agencias (Ayora, 2018). Por otro lado, están otras investigaciones que destacan la importancia de la socialización, el juego y la creación de espacios de aprendizaje colaborativo (Balongo y Mérida, 2016), el acercamiento con las ciencias a través de la apreciación del medio ambiente, las interacciones en el aula, entre otras contribuciones que dan cuenta de la complejidad y las potencialidades del enfoque socio-constructivista en el aula.

A pesar de las diversas contribuciones que posicionan la importancia de la educación infantil, en el escenario mexicano, el sector poblacional que comprende la infancia representa uno de los sectores más vulnerables en nuestro país y en Latinoamérica en general. Esta situación ha generado una mirada histórica sobre la infancia que se corresponde con una visión tutelar. Lo anterior, se debe a que las infancias no se consideraban sujetos de derechos, en contraste, con la visión que asume a la infancia como una fase del desarrollo evolutivo del ser humano, que necesita guía, cuidados y protección. Aunado a ello, la educación infantil presentaba un olvido estructural en la política educativa y en el reconocimiento de la opinión pública, en tanto que su importancia quedaba reducida al aspecto lúdico y socializador. No obstante, es importante traer a colación algunos esfuerzos en materia de política pública, a partir del reconocimiento de los derechos de la infancia estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada en noviembre de 1989. A partir de allí, es menester colocar a las niñas y niños como “[...] agentes sociales cuya supervivencia, bienestar y desarrollo dependen de relaciones estrechas y se construyen sobre esa base” (Organización de Naciones Unidas, 2005, p. 52).

Estos avances permiten colocar a las infancias desde un papel protagónico, tanto en la familia como en todas las instituciones públicas. De forma que, en las metas de la Agenda 2030, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) destaca la necesidad de salvaguardar la integridad de las y los infantes en su desarrollo cognitivo, socioafectivo y axiológico como dimensiones imperantes en su paso por los espacios educativos, lo cual, pondrá los primeros cimientos del

aprendizaje para su vida favoreciendo su bienestar. En un ambiente convulso, de desigualdad social, violencia y discriminación que caracteriza a nuestro contexto mexicano, esta formación cobra especial atención y con ello las propuestas políticas en materia educativa para los primeros años de vida. De acuerdo con Blanco (2012), el cumplimiento de las políticas públicas orientadas hacia la primera infancia se configura como un dispositivo para reducir las desigualdades y con ello garantizar ambientes de aprendizaje y protección.

Rincones de trabajo. Un breve esbozo de la metodología de aprendizaje situado

De acuerdo con Alarcón (2016), la propuesta de la metodología rincones de trabajo comenzó a mediados del siglo XIX con Juan Enrique Pestalozzi (1749-1827), quien consideraba importante los intereses de las y los infantes y su desarrollo integral. Pestalozzi consideró que los primeros años de vida de los seres humanos constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética. También, se registran experiencias relacionadas con esta metodología propuestas por Federico Fröebel (1782-1852) que, por su parte, enfatizó la importancia de la educación preescolar; influenciado por Pestalozzi, desarrolla su teoría educativa basada en el juego, el canto y el trabajo libre.

La consolidación de los rincones de trabajo se da en el movimiento de la escuela activa, para esta, la base del aprendizaje es la actividad que producen niñas y niños. En el marco del movimiento de la escuela activa, esta metodología recupera aportes diversos. Por ejemplo, Dewey (1859-1952) aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica, mostrando un gran sentido práctico para desarrollar un currículo integrado de las ocupaciones de las niñas y los niños. Por su parte, Montessori (1870-1952) propone una metodología basada en el fortalecimiento de la independencia, la libertad, el respeto y el desarrollo físico y social del infante; para ello, formula la creación de ambientes de aprendizaje estructurados, lo que

posibilita dos dimensiones: el reconocimiento de la individualización y la socialización.

Así pues, a partir del siglo XX aparecen también las propuestas de John Dewey (1859-1952), María Montessori (1870-1952), William Heard Kilpatrick (1871-1965), Rosa Agazzi (1866-1951), Carolina Agazzi (1870-1945), Célestin Freinet (1896-1966) y Francesco Tonucci (1940), quienes dieron grandes aportaciones a esta corriente. No obstante, se le otorga especial reconocimiento a Ovide Decroly (1871-1932), en tanto que fue un defensor de los ambientes de aprendizaje heterogéneos basados en la observación, la participación y el método globalizador. En esta misma línea, el planteamiento de Kilpatrick se encamina a la generación de aprendizajes significativos que promuevan la colaboración, lo cual, queda plasmado en su propuesta sobre la metodología de proyectos.

Como puede apreciarse, el trabajo por rincones traza una línea entre la pedagogía tradicional y la pedagogía cooperativa (Vigy, 1986). En esta última se da el trabajo individual, por grupos y colectivo. Se fomenta la disciplina y la confianza basada en el intercambio de comunicación y las relaciones afectivas. Se trabaja con el educador o educadora, promoviendo una actitud activa, y desarrollando actividades basadas en los intereses de las niñas y los niños. Otro aspecto que determina el recuento de esta experiencia tiene que ver con el rompimiento de la mirada reducida en el desarrollo de procesos cognitivo-rationales, ya que actualmente “[...] parece más importante que los alumnos/as lleven a casa trabajos impolutos y libros completos que el hecho de haber estado compartiendo vivencias con los compañeros/as en el aula” (Sánchez, 2014, p. 1).

Metodología de los rincones de trabajo

La metodología del trabajo por rincones sugiere que las y los niños son protagonistas en el proceso de aprendizaje. Para ello, el espacio

áulico requiere de una organización que permita la realización de múltiples actividades, con la intención de responder a la diversidad de intereses y necesidades educativas, es decir, consiste en una práctica educacional que “[...] se fundamenta en el constructivismo social, cuyo punto de partida es el aprendizaje en interacción” (Ganza, 2001, citado en Martínez, Gavilán, y Toscano, 2017, p. 2).

De acuerdo con Ibáñez (2010), los rincones pueden organizarse para responder a dos espacios: el de trabajo y el lúdico. El primero, se basa en la identificación de necesidades educativas, y la distribución y organización de los contenidos, desde un plano creativo que permita un abordaje dinámico de los mismos. El segundo, responde a las propuestas espontáneas de niñas y niños; a través del juego, las y los infantes experimentan, exponen y expresan libremente sus gustos e inquietudes, comparten sus juguetes y materiales. Además, durante el juego establecen reglas, toman decisiones y manifiestan comportamientos de convivencia.

Cabe destacar que, cada actividad tiene una intencionalidad pedagógica específica, que se encamina no sólo al desarrollo cognitivo, sino que también, favorece el despliegue de valores, habilidades sociales y lazos afectivos. De acuerdo con la dinámica que plantea esta metodología, las niñas y niños de preescolar potencian su autonomía e iniciativa personal al realizar actividades diversas, mediante las que logran percibir sus retos y desafíos, pero también sus fortalezas e intereses. Además, son capaces de tomar decisiones individuales y colectivas, así como dar resolución a situaciones mediante el uso de su creatividad.

Por su parte, Laguía y Cinta (1998) definen al trabajo por rincones como “[...] el espacio donde el niño de manera autónoma realiza todo tipo de actividades generalmente de forma individual, o en pequeños grupos, donde de manera simultánea trabajan contenidos diferentes sujetos a su propio interés” (p. 106). Esta manera de organizar el aula infantil permite

el fomento de la autonomía en el sentido que niñas y niños escojan libremente las actividades que desean realizar, dentro de las condiciones y recursos que ha delimitado el o la docente.

Bajo estas orientaciones metodológicas un grupo de 10 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ENUB realizaron sus prácticas profesionales en diversos jardines de niños correspondientes al municipio. La experiencia de esta práctica se conjugó con el análisis comparativo de otras metodologías, con la intención, de advertir las siguientes dimensiones de análisis:

- a) Rol de la educadora
- b) El papel de los educandos
- c) La organización y funcionamiento del aula
- d) Materiales y recursos didácticos

Las etapas operativas para la puesta en marcha de esta propuesta pedagógica fueron las siguientes:

1. Conocimiento del espacio áulico

Las escuelas donde se realizaron las prácticas profesionales pertenecen a la cabecera del Municipio de Balancán. Su división territorial está distribuida en 55 ejidos y 38 rancherías. De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (en adelante INEGI), el municipio cuenta con 58,524 habitantes. Por cuestiones de protección de datos no se menciona el nombre de las escuelas, pero vale la pena destacar que sus condiciones se relacionan con problemas de drenaje, servicio de agua potable, infraestructura y rehabilitación de caminos.

Estas características impactan el espacio áulico, las cuales, aunque cuentan con suficiente iluminación persisten distractores para la atención y el diálogo en cada aula.

2. Planeación didáctica

Se realizaron tres rincones de trabajo, uno enfocado a la estimulación de la lectura y la escucha activa, en este rincón la educadora propone diversos cuentos, el grupo decide qué es lo que quiere escuchar y a partir de ello, se sugiere que al término de la lectura el grupo exprese sus comentarios y argumentos sobre el texto. El segundo rincón de trabajo fue pensado para habilitar la habilidad espacial a través de figuras geométricas. El tercer rincón fue de pintura para estimular la sensibilidad artística, la identificación de colores y promover las habilidades sensoriales y motoras.

3. Diario de la educadora

Las estudiantes construyen un diario para registrar de manera general la conducción de las 10 sesiones que tuvieron como parte de sus prácticas profesionales e implementando esta metodología. Además de llevar el concentrado de las planeaciones de cada rincón, el registro que se realiza tiene que ver con las cuatro dimensiones de análisis antes expuestas. Lo anterior, permite identificar los logros del estudiantado y su participación en cada rincón de trabajo, además de un registro personalizado de cada niña y niño de la clase. Además de los beneficios para identificar avances y retos personalizados, es posible advertir algún problema motriz, alguna discapacidad o dificultad cognitiva.

4. Análisis y círculo de reflexión

Las estudiantes de educación preescolar acordaron que el papel que implica el desarrollo de los rincones de trabajo tiene que ver con la mediación y facilitación de los espacios como del proceso. Los cambios que se identificaron estuvieron relacionados con la dinámica tradicional de la clase, es decir, al seguir las instrucciones de la clase, las niñas y los niños no tienen capacidad de elegir la temática o la temporalidad de las actividades, caso contrario a los rincones de trabajo, puesto que son ellas y ellos quienes eligen por

grupos qué rincón desean trabajar y cuánto tiempo. En un primer momento, se mostraban dispersos en la elección de los espacios y su permanencia en ellos era fluctuante, a medida que avanzaban las sesiones, se identificó mayor organización de los espacios como del estudiantado. Su permanencia garantizaba logros visibles, entre ellos, escucha activa, expresión de ideas más desarrolladas, preguntas frecuentes e interés en los materiales y los cuentos. A pesar de los logros visibles, el trabajo por rincones supone al menos dos o tres personas que se encarguen de supervisar los rincones, además de contar con materiales y recursos didácticos llamativos y al alcance de las y los niños; cuestión que muchas veces representa dificultades financieras y de infraestructura. Por otro lado, implica un cambio de pensamiento y actuación de la educadora, en tanto que asumen un papel de mediación, dotando de mayor libertad al grupo, en una suerte de espontaneidad y juego libre.

A modo de cierre

Como parte de las experiencias que las autoras poseen, producto del acompañamiento a las normalistas que realizan sus prácticas profesionales en centros de educación preescolar, podemos reconocer una serie de aportaciones y limitaciones en el contexto de la ENUB. A continuación, se entrelazan dichas aportaciones y limitaciones que implica la metodología en cuestión:

a) La educadora asume un rol de facilitadora y su trabajo es versátil y diversificado en el entendido que el alumnado elige el rincón en el que quiere trabajar. Lo anterior, implica la transformación de los espacios áulicos para que en cada salón existan rincones de trabajo en función de los campos formativos para el nivel preescolar. Lo anterior, supondría que por cada campo formativo existiera una educadora mediando y facilitando el espacio, de lo contrario, se tendrían que organizar las sesiones en función del personal y el número de alumnas y alumnos por aula. Sin embargo, aunque esta proyección puede traer múltiples ventajas para romper con el

aprendizaje rutinario y los contenidos acartonados, es importante advertir, que uno de los principales retos para su realización tiene que ver con la falta de infraestructura, mobiliario y materiales didácticos que permitan la generación de dichos rincones de trabajo. No obstante, es pertinente reconocer cómo se han sorteado las educadoras para diseñar materiales didácticos acordes con la etapa preescolar.

b) Entre los aspectos positivos que destacan, se encuentran las vinculaciones sociales y afectivas que se establecen al momento en el que niñas y niños realizan este tipo de actividades. Sin embargo, es necesario que exista mayor personal para la atención de los grupos. Cuando los grupos pequeños son monitoreados, es posible llevar un registro personalizado de sus logros y avances, así como sus retos y desafíos. Cuando el personal es limitado, generalmente, lo que se propone es la planeación selectiva de los rincones, es decir, que por día puedan ser trabajados dos o tres rincones con la intención de facilitar a la educadora el registro y control de las actividades.

c) El fomento de la autonomía de niñas y niños fortalece su capacidad de acción y de toma de decisiones, al dejárselas actuar libremente; con esto, las y los infantes aprenden a tomar control de su proceso de aprendizaje, y a constituirse como sujetos activos desde temprana edad. Lo anterior, supone como reto que la educadora esté capacitada bajo esta metodología y que asuma como ruta pedagógica el aprendizaje situado, de lo contrario, la metodología no conseguirá lograr los objetivos planteados. Además, requiere de un esfuerzo de inducción a los niños y las niñas para la toma de decisiones, el ejercicio libre de sus actividades y hacerles conscientes que están experimentando un proceso de autonomía responsable. Lo anterior resulta imperante, ya que en este nivel educativo con una perspectiva tradicional, la educadora conduce y dirige en todo momento la actividad, y en los rincones de trabajo lo que se fomenta es que las y los educandos puedan elegir las actividades, así como las modalidades

de participación en cada uno de ellas y ellos.

Con lo anterior, se espera dar cuenta de la importancia de la educación infantil en nuestro contexto mexicano, a partir de la reflexión teórica y metodológica de algunas propuestas encaminadas a la construcción de la educación socio-afectiva y axiológica.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, C. M. (2016). Análisis de la metodología por rincones aplicada a la etapa de educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, (78), 29-38.
- Ayora, G. (2018). Niñez indígena y escolarización. Retos epistémicos para la interculturalidad educativa. En B. Baronnet, J. Merçon, y G. Alatorre (Coords.), *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción* (pp. 127-137). Elaleph.com, UAIM/UAIS.
- Balongo, E., y Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57602/51084
- Blanco, R. (2012, diciembre). Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia. *Revista Docencia*, (48), 4-17.
- Chan, Ma. Del C., Sáenz, D. K., y Santiago, G. de los A. (2018). La participación de las familias en la formación ciudadana. Un abordaje desde la axiología y la socio-afectividad. En G. Hernández., D. F. H., y A. de la C. Martínez (Coords.), *Educación para el desarrollo* (pp. 147-156). Universidad Veracruzana.

Da Silva, R., y Calvo Tuleski, S. (2014, julio-diciembre). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>

Ibáñez, C. (2010). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. La Muralla.

Laguía, M. J., y Cinta, V. (1998). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Grao.

López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126770>

Martínez, D., Gavilán, J. M., y De la O Toscano, M. (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (7), 226-249. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2331/1896>

ONU. (2005). *Observación General N° 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf?view=1>.

Sánchez, S. (s.f.). *Los rincones en la Educación Infantil y sus beneficios para los alumnos/as con N.E.A.E.* [Tesis de maestría, Universidad de Salamanca]. https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/125232/2014_TFG_INFANTIL_S%C3%A1nchez_Rodr%C3%ADguez_Sonia.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Los%20rincones%20deben%20permitir%20la,la%20ayuda%20del%20m%C3%A1s%20capaz.

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

[unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa](https://unesdoc.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Vigy, J. L. (1986). *Organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes con niños de 2 a 7 años*. Cincel.